

*Wizerunek Instytutu Pedagogiki  
Specjalnej Uniwersytetu  
Pedagogicznego im. Komisji  
Edukacji Narodowej  
w Krakowie w dyskursie studentów*



REDAKTOR NACZELNY  
*dr hab. Katarzyna Plutecka prof. UP*

REDAKTOR TEMATYCZNY  
*Joanna Kądziołka*  
*Klaudia Rosiek*  
*Karolina Wita-Banaszak*  
*II rok Pedagogika Specjalna, studia 2 stopnia*

RECENZJA WYDAWNICZA  
*dr hab. Adam Mikrut prof. UP*

SEKRETARZ  
*Joanna Kądziołka*  
*Karolina Wita-Banaszak*  
*II rok Pedagogika Specjalna, studia 2 stopnia*

REDAKCJA I KOREKTA W JĘZYKU POLSKIM  
*mgr Katarzyna Stachowska*

PROJEKT OKŁADKI  
*Klaudia Rosiek*  
*II rok Pedagogika Specjalna, studia 2 stopnia*  
*fot. Szymon Wawszczak*

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.....

### I. HISTORYCZNE KONTEKSTY KSZTAŁTOWANIA SIĘ INSTYTUTU PEDAGOGIKI SPECJALNEJ

Joanna Kądziołka  
**OD PAŃSTWOWEGO PEDAGOGIUM DO UNIWERSYTETU  
PEDAGOGICZNEGO IM. KOMISJI EDUKACJI NARODOWEJ  
W KRAKOWIE – RYS HISTORYCZNY I DZIAŁALNOŚĆ NAJSTARSZEJ  
UCZELNI PEDAGOGICZNEJ W POLSCE.....10**

Karolina Wita-Banaszak  
**WKŁAD JADWIGI BARAN W ROZWÓJ INSTYTUTU PEDAGOGIKI  
SPECJALNEJ.....16**

Natalia Śmiłek  
**ZNACZENIE DZIAŁALNOŚCI NAUKOWEJ JADWIGI BARAN DLA  
ROZWOJU KRAKOWSKIEJ SURDOPEDEGOGIKI.....21**

Wioletta Witkowska-Mucha  
**ANIELA KORZON- WZÓR OSOBOWY DLA PEDAGOGÓW  
SPECJALNYCH.....26**

### II. Z PERSPEKTYWY ROZWOJU INSTYTUTU PEDAGOGIKI SPECJALNEJ- PROBLEMY WSPÓLNE I SWOISTE

Klaudia Rosiek  
**KOMPETENCJE ZAWODOWE I PREDYSPOZYCJE OSOBOWOŚCIOWE  
PEDAGOGA SPECJALNEGO W PUBLIKACJACH AUTORSTWA  
KATARZYNY PLUTECKIEJ I PIOTRA MAJEWICZA.....30**

Dominika Krzysik  
**KOMUNIKACJA OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ  
W PUBLIKACJACH AUTORSTWA PRZEDSTAWICIELI  
KRAKOWSKIEJ PEDAGOGIKI SPECJALNEJ.....36**

Sylvia Kasiarz	
<b>SURDOLOGOPEDIA JAKO SUBDYSCYPLINA NAUKOWA LOGOPEDII W UJĘCIU GRAŻYNY GUNII.....</b>	<b>42</b>
Paulina Goździewicz	
<b>ANIMALOTERAPIA JAKO FORMA REHABILITACJI WE WCZESNYM WSPOMAGANIU DZIECI Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ W PUBLIKACJACH AUTORSTWA DOROTY KORNAŚ.....</b>	<b>47</b>
Anna Dziuba	
<b>KSZTAŁCENIE UCZNIÓW Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ W STOPNIU LEKKIM W PUBLIKACJACH AUTORSTWA KATARZYNY PARYS.....</b>	<b>51</b>
Izabella Chronowska-Benedyk	
<b>PROBLEMATYKA ZACHOWAŃ AGRESYWNYCH U OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ W PUBLIKACJACH AUTORSTWA ADAMA MIKRUTA.....</b>	<b>56</b>
Agata Maślona, Barbara Udziela	
<b>ZACHOWANIA AGRESYWNE U DZIECI I MŁODZIEŻY Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ W PUBLIKACJACH AUTORSTWA SŁAWOMIRA OLSZEWSKIEGO.....</b>	<b>63</b>
Karolina Kilar	
<b>ZABURZENIA ZE SPEKTRUM AUTYZMU W PUBLIKACJACH AUTORSTWA DANUTY I ANDRZEJA WOLSKICH.....</b>	<b>68</b>
Anna Hamowska	
<b>WSPOMAGANIE TECHNIKĄ KOMPUTEROWĄ ROZWOJU OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ SŁUCHOWĄ W PUBLIKACJACH AUTORSTWA JOLANTY ZIELIŃSKIEJ.....</b>	<b>73</b>
Magdalena Chruściak	
<b>WSPOMAGANIE ROZWOJU I WCZESNA INTERWENCJA DZIECI Z USZKODZENIEM WZROKU.....</b>	<b>77</b>

<b>III. POMIĘDZY TEORIA I PRAKTYKĄ PEDAGOGICZNĄ – WYWIADY</b>
---

Małgorzata Karakuszka	
<b>PRZYSZŁOŚĆ I ROZWÓJ WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO- WYWIAD Z PANIĄ DZIEKAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO PROF. DR HAB. ZOFIĄ SZAROTĄ I PANIĄ PRODZIEKAN PROF. DR HAB. KATARZYNA POTYRAŁA.....</b>	<b>82</b>

Dominika Krzysik, Magdalena Chruściak

**NOWA DROGA ROZWOJU UCZELNI- CENTRUM DIAGNOSTYCZNE  
PRO FUTURO, WYWIAD Z DR HAB. INŻ. JOLANTĄ ZIELIŃSKĄ PROF.  
UP, OBECNĄ KIEROWNIK KATEDRY ZASTOSOWAŃ TECHNIKI W  
DIAGNOZIE I REHABILITACJI OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ ...88**

Paulina Pierzga, Aneta Wnęk

**STUDIOWAĆ KAŻDY MOŻE, CZYLI BLASKI I CIENIE STUDIOWANIA  
OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ – WYWIAD  
Z DR MAŁGORZATĄ TROJAŃSKĄ – PEŁNOMOCNIKIEM REKTORA  
DS. OSÓB NIEPEŁNOSPRAWNYCH.....93**

## Wstęp

---

Jubileusz 70- lecia istnienia Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie stał się motywem, by studenci ocenili z perspektywy czasu wybrane zmiany dokonujące się w krakowskiej pedagogice specjalnej jako dyscypliny naukowej i jako kierunku studiów. To właśnie refleksyjne spojrzenie „młodych naukowców” pozwala na dostrzeżenie wielowymiarowości i specyfiki dokonań niektórych Autorów zatrudnionych początkowo w Zakładzie Pedagogiki Specjalnej, potem w Katedrze Pedagogiki Specjalnej, a obecnie w Instytucie Pedagogiki Specjalnej. Niezmiennie podmiotem zainteresowań przedstawicieli krakowskiej pedagogiki specjalnej jest człowiek z niepełnosprawnością w paradygmacie teoretyczno-badawczym. Fakt ten stanowi ważne potwierdzenie o istnieniu wzajemnej koegzystencji koncepcji teoretycznych i praktyki wychowawczej dotyczącej sensu i efektywności prowadzenia działań w procesie opieki, terapii, rehabilitacji i edukacji osób z niepełnosprawnością. Niniejszy, 8 numer Zeszytów Naukowych Pedagogiki Specjalnej składa się z trzech części. Część pierwsza jest wprowadzeniem w historyczne konteksty kształtowania się krakowskiej pedagogiki specjalnej, w które w szczególnie sposób wpisuje się dorobek naukowy Jadwigi Baran i Anieli Korzon. Część druga zeszytów zawiera egzemplifikacje szczegółowych problemów autorstwa niektórych krakowskich pedagogów specjalnych. Wyboru prezentowanych zagadnień dokonali studenci. W ostatniej części zamieszczono wywiady, w których rozmówcy podkreślają przeobrażenia w rozwoju Wydziału Pedagogicznego na Uniwersytecie Pedagogicznym im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie na przestrzeni minionych 70 lat.

Ze względu na rangę niniejszego numeru Zeszytów Naukowych Pedagogiki Specjalnej pozwoliłam sobie poprosić o recenzję Dyrektora Instytutu Pedagogiki Specjalnej – dr hab. Adama Mikruta prof. UP. Szanowny Panie Profesorze dziękuję w imieniu swoim i Zespołu Redakcyjnego za cenne uwagi oraz recenzję wydawniczą. Słowa wdzięczności kieruję również do nowo powołanego Zespołu Redakcyjnego i Autorów. Zainteresowanym Czytelnikom życzę uważnej lektury.

dr hab. Katarzyna Plutecka prof. UP





# I. HISTORYCZNE KONTEKSTY KSZTAŁTOWANIA SIĘ INSTYTUTU PEDAGOGIKI SPECJALNEJ

**Joanna Kądziołka**

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej  
II rok Pedagogika specjalna, studia 2 stopnia

## Od Państwowego Pedagogium do Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie – rys historyczny i działalność najstarszej uczelni pedagogicznej w Polsce

---

*Wartością autentyczną, kultywowaną w Uczelni od początku, był wpajany  
studentom szacunek do nauczycielskiego zawodu.  
/Stanisław Burkot/ – profesor WSP*

### **Początki istnienia uczelni – rys historyczny najstarszej uczelni pedagogicznej w Polsce**

**U**niwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie nosi miano najstarszej uczelni pedagogicznej w Polsce. Początki jej istnienia sięgają 1928 roku, gdy powołane zostało Państwowe Pedagogium – pomaturalna, półwyższa szkoła nauczycielska. Pedagogium, którego organizatorem i pierwszym dyrektorem był dr Henryk Rowid, mieściło się w budynku przy ulicy Straszewskiego 22 (F. Kiryk, 1996). Od roku 1945, po zakończeniu wojny, w przebiegu której zginął Rowid, funkcję dyrektora Państwowego Pedagogium objęła wówczas jego współpracownica – Wanda Bobkowska. Podczas walki z okupantem nasz kraj poniósł ogromne straty poprzez utratę nauczycieli i dezorganizację szkół. Państwowe Pedagogium było pierwszym ośrodkiem działania na rzecz powstania akademickiej szkoły pedagogicznej.

Dnia 11 maja 1946 roku Ministerstwo Oświaty powołało Komitet Organizacyjny Państwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej, w skład którego weszli: jako przewodniczący – dr Stefan Szuman, profesor Uniwersytetu Jagiellońskiego, w roli zastępcy przewodniczącego – dr Wanda Bobkowska, dyrektor Państwowego Pedagogium, docent Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz członek Komisji – dr Stanisław Skalski, Naczelnik Wydziału Kuratorium Okręgu Szkolnego Krakowskiego, były asystent Uniwersytetu Jagiellońskiego. Opracowane zostały wówczas zasady funkcjonowania uczelni, która z dniem 1 września 1946 roku miała rozpocząć zajęcia dydaktyczne (A. Kliś, 2011).

Na czele Państwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej stał dyrektor i Rada Szkoły. Z dniem 1 października 1946 roku Ministerstwo Oświaty mianowało na stanowisko dyrektora Państwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej profesora Stefana Szumana. Zastępcą dyrektora PWSP został natomiast dr Stanisław Skalski.

---

„Skład komitetu organizacyjnego oraz obsada władz szkoły wskazywały wyraźnie na dalszy kierunek jej rozwoju. Profesor Szuman wnosił w to dzieło swoje wieloletnie studia i owoce badań z zakresu psychologii i pedagogiki. (...) Dr Skalski, człowiek niezwykle sumienny i pracowity, dobrze przygotowany naukowo, podjął ciężki trud organizacyjny pierwszych lat uczelni” (J. Garbacik, 1957, s. 13).

Dnia 25 października 1946 roku miała miejsce pierwsza w dziejach Uczelni inauguracja roku akademickiego. Uroczystość ta odbyła się w obecności ówczesnego Ministra Oświaty - Czesława Wycecha. Podczas inauguracji, dyrektor i współtwórca PWSP prof. Stefan Szuman, wygłosił pamiętny wykład pod tytułem: „Wyższe szkoły pedagogiczne jako nowy typ uczelni w Polsce” (J. Garbacik, 1957).

Początkowo studia w PWSP były dwukierunkowe i trwały trzy lata. Uczelnia kształciła studentów, którzy po zdaniu egzaminu dyplomowego uzyskiwali kwalifikacje do nauczania dwóch przedmiotów w klasach szkoły podstawowej. Studenci byli podzieleni na trzy sekcje: Polonistyczno-Historyczną, Polonistyczno-Estetyczną oraz Przyrodniczo-Geograficzną. Swoistością krakowskiej PWSP była wówczas sekcja Polonistyczno-Estetyczna, której zadaniem było przygotowanie kadry dla upowszechnienia kultury estetycznej. Na program składały się: język polski, literatura piękna, muzyka, plastyka i teatr, a twórcą tego kierunku był prof. Stefan Szuman. Niestety mimo znakomych wyników, sekcja ta została w niedługim czasie zlikwidowana. W roku akademickim 1947/48 utworzone zostały dwie kolejne sekcje: Polonistyczno-Językowa i Matematyczno-Fizyczna. Sekcjami kierowali i opiekowali się profesorowie wyznaczani przez Radę Szkoły. Największy nacisk kładziono jednak na przedmioty pedagogiczne i praktykę pedagogiczną, na co szczególnie zwracał uwagę prof. Szuman. Wiele starań i wysiłku w organizacji coraz to lepszej praktyki pedagogicznej i większego wymiaru jej godzin włożyła prof. Bobkowska. Ogromny wkład w rozwój krakowskiej PWSP dali również przede wszystkim profesorowie: Stanisław Pigoń, Witold Taszycki, Jan Dąbrowski, Ludwik Piotrowicz i Franciszek Bieda.

W roku akademickim 1948/49 nastąpiły zmiany w dotychczasowej strukturze organizacyjnej oraz administracyjnej uczelni. Ministerstwo Oświaty zrezygnowało z dotychczasowej koncepcji kształcenia nauczycieli szkół podstawowych na rzecz szkolenia kadr nauczycielskich w szkolnictwie średnim. Zmiany polegały również na przejściu od studiów dwukierunkowych do studiów jednokierunkowych o znacznie większej specjalizacji. Zostały zorganizowane trzy wydziały: humanistyczny, przyrodniczo-geograficzny oraz matematyczno-fizyczny. Wprowadzono stanowiska rektora, dziekanów i rady wydziałów. Pierwszym rektorem PWSP, w roku akademickim 1949/50, został prof. dr Kazimierz Piwarski, zaś prorektorem Stanisław Skalski, który dotychczas pełnił rolę dyrektora. Po raz pierwszy także, w tym roku akademickim, przeprowadzono rekrutację na I rok studiów według nowego systemu jednokierunkowego oraz utworzono kierunki studiów takie jak: filologia polska, historia, biologia, geografia oraz matematyka. W kolejnym roku akademickim tj. 1950/51 dodano dwa nowe kierunki: filologię rosyjską i fizykę (Z. Tabaka, 1957). Wprowadzenie jednokierunkowych studiów udoskonalilo system nauczania poszczególnych przedmiotów, a zarazem podniosło poziom nauczania. Dodatkowo, dzięki dotacjom uzyskanym od Ministerstwa Oświaty, można było podjąć pracę nad

rozbudową zakładów naukowych oraz zaopatrzyć uczelnię w nowe pomoce naukowe (J. Garbacik, 1957). Kolejnym krokiem ku rozwojowi PWSP było zorganizowanie w roku 1951 Studium Zaocznego, które następnie zostało przemianowane na Wydział Zaoczny PWSP. Wydział ten obejmował trzy kierunki, mianowicie: Filologię Polską, Filologię Rosyjską oraz Geografię, a studia na tym wydziale trwały cztery lata. Po zakończeniu kształcenia, słuchacze otrzymywali dyplom, który uprawniał ich do nauczania w ogólnokształcących szkołach stopnia licealnego. Kolejną zmianą, w 1952 roku, było przekształcenie nazwy uczelni z Państwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej na Wyższą Szkołę Pedagogiczną, która od tego czasu zaczęła już powszechnie obowiązywać. Wreszcie w roku 1954 wprowadzono studia czteroletnie, a na wydziale zaocznym pięcioletnie, które kończyły się egzaminem magisterskim (Z. Tabaka, 1957).

Zmiany, które miały miejsce w okresie dziesięciu lat istnienia uczelni, bez wątplenia przyczyniły się do jej rozwoju, doprowadzając do tego, że z 75 studentów zapisanych na pierwszy rok studiów w roku 1946, liczba studiujących osób wzrosła do blisko 800 osób (F. Kiryk, 1996).

### **Jak zmieniała się nazwa uczelni na przestrzeni lat?**

Uczelnia z upływem lat i wraz z rozwojem zmieniała swą nazwę. Pierwszą nazwą, obowiązującą od początku istnienia uczelni tj. od 1946 roku była: Państwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna. Następnie została przekształcona na Wyższą Szkołę Pedagogiczną. W roku 1973 na mocy Rozporządzenia Rady Ministrów nadano uczelni szaczone imię Komisji Edukacji Narodowej. Kolejne przeobrazenie miało miejsce w roku 1999 i od tej pory uczelnia nosiła już nazwę Akademii Pedagogicznej im. Komisji Edukacji Narodowej. Od 2008 roku do chwili obecnej uczelnia nosi nazwę Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej (B. Faron, 2011).

### **Działalność uczelni w pierwszych latach istnienia**

Swoją tradycję i historię mają również organizacje, zrzeszenia, koła naukowe i inne przedsięwzięcia, które powstawały i rozwijały się od początku istnienia uczelni. Warto w tym miejscu wspomnieć, że pierwotną organizacją młodzieżową, która powstała już w pierwszym roku istnienia uczelni, była Bratnia Pomoc Studentów.

Bratnia Pomoc Studentów organizowała zapomogi pieniężne, odzieżowe oraz turnusy wczasowe dla najbiedniejszych członków. Później, ściśle współpracowała również z zorganizowanym w 1947 roku Towarzystwem Burs i Stypendiów inicjując wspólnie liczne zbiórki uliczne, imprezy dochodowe oraz występy artystyczne, z których dochód przeznaczony był na zapomogi dla niezamożnych studentów WSP. W 1949 roku, w całej Polsce organizacje Bratniej Pomocy zostały przekształcone w Zrzeszenie Studentów Polskich – również przy WSP. Zrzeszenie Studentów Polskich w WSP organizowało różne formy pracy kulturalno-oświatowej, m. in.: powoływało do życia zespoły artystyczne (niektóre z nich osiągały liczne sukcesy

w środowisku krakowskim, a nawet i na szczeblu ogólnopolskim), a także pomagało władzom uczelni w staraniach o uzyskanie domów studenckich dla WSP.

Przy uczelni powstawały również organizacje ideologiczne takie jak: Związek Młodzieży Wiejskiej „Wici” zorganizowany w 1947 roku, Związek Niezależnej Młodzieży Socjalistycznej powstały rok później, czy też Związek Akademickiej Młodzieży Polskiej. Organizacje te, w dużym stopniu przyczyniły się do rozwoju świadomości politycznej i społecznej studentów WSP.

W latach 1947/48 powstały pierwsze Koła Naukowe, których celem było rozwijanie życia naukowego młodzieży. Pierwsze z nich miały jednak charakter bardziej zbliżony do kół przedmiotowych. Dopiero po wprowadzeniu studiów jednokierunkowych i reorganizacji studiów, czyli w latach 1951 – 52, powstały Koła Naukowe: Polonistów, Geografów, Biologów, Fizyków, Matematyków oraz Rusycystów, które skupiały w swych szeregach młodzież najzdolniejszą, z zamiłowaniem do pracy naukowej i pogłębiania tajników wiedzy (Z. Tabaka, 1957).

Życiem sportowym w uczelni początkowo zajmowała się Bratnia Pomoc Studentów. Organizowała wtedy m. in.: zespoły siatki ręcznej, koło szachistów i zespół tenisa stołowego. Następnie inicjowanie aktywności sportowych przejęło Uczelniane Koło Sportowe, a gdy w 1950 roku przy WSP powstało Akademickie Zrzeszenie Sportowe, od tej pory praca związana z wychowaniem fizycznym, zaczęła rozwijać się już na szerszą skalę. W 1953 roku odbyła się pierwsza spartakiada uczelniana (J. Krukowski, 2006). Kolejne odbywały się cyklicznie wiosną oraz jesienią. Brały w nich udział liczne grupy studentów, którzy niejednokrotnie uzyskiwali bardzo dobre wyniki, ustalając przy tym często rekordy uczelni w różnych dyscyplinach sportu. AZS oprócz spartakiad organizował także liczne zespoły sportowe, które brały udział w rozgrywkach wewnątrz uczelni oraz w spotkaniach towarzyskich w środowisku krakowskim (Z. Tabaka, 1957).

Działalność wydawnicza również zaistniała, w historii uczelni, bardzo szybko. Było to głównie uwarunkowane brakiem podręczników oraz pomocy dydaktycznych i metodycznych dla studentów, co skłoniło prowadzących zajęcia do wydania publikacji, które miały na celu uprawnienie procesu kształcenia. Już w roku 1949 ukazał się pierwszy, wydany przez PWSP skrypt: *Wychowanie estetyczne*, którego autorem był Stefan Szuman. Wraz z rozwojem kadry naukowo-dydaktycznej rosła też potrzeba publikowania dorobku naukowego, co sprawiło, że w 1954 roku „rozpoczął swój wydawniczy żywot Rocznik Naukowo-Dydaktyczny” (J. Krukowski, 2006, s. 128).

### **Uniwersytet dziś – misja Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie jako najlepszej uczelni pedagogicznej w Polsce**

Obecnie, pozycja Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie jest bardzo wysoka, a biorąc pod uwagę ogólnopolskie rankingi szkół wyższych, to właśnie nasz Uniwersytet widnieje jako pierwszy na liście polskich uczelni pedagogicznych. Wynik ten jest niewątpliwie zasługą

nieustannej modernizacji procesu dydaktycznego, ale przede wszystkim jest on osiągnięciem znakomitej kadry nauczycieli akademickich, która przez 70 lat troszczy się o należyte przygotowanie absolwentów, zarówno pod względem merytorycznym, jak i pedagogicznym (J. Krukowski, 2006). Władze oraz pracownicy Uniwersytetu pragną mu zapewnić jeszcze wyższą pozycję i rangę nowoczesnej, mającej znaczenie międzynarodowe i rozpoznawalnej ze względu na swój dorobek oraz działalność uczelni. Podstawę dla kształcenia na wysokim poziomie, we wszystkich formach i profilach edukacji uniwersyteckiej: studiów licencjackich, magisterskich, doktoranckich, podyplomowych oraz rozmaitych kursów doskonalenia kwalifikacji, stanowią systematycznie rozwijane na uczelni badania naukowe. Dzięki ich realizacji zaznajamia się studentów i słuchaczy z najnowszymi osiągnięciami nauki oraz wyposaża w umiejętności i kompetencje, które pozwalają zdobywać wiedzę i nabywać nowe kwalifikacje przez całe życie. Dlatego też w procesie dydaktycznym przywiązuje się ogromne znaczenie do stosowania nowoczesnych środków nauczania i kształcenia na odległość. Głównymi zadaniami uczelni są edukacja i społecznienie. Podstawę działalności Uniwersytetu stanowi zasada jedności nauki, dydaktyki i wychowania. Wreszcie misją Uniwersytetu Pedagogicznego jest „zdobywanie, rozwijanie i przekazywanie wiedzy, tworzenie środowiska sprzyjającego badaniom naukowym, edukacji, projektom społecznym i artystycznym, współpracy i komunikacji, samorozwojowi wszystkich uczestników akademickiej społeczności” (B. Turek, [www.up.krakow.pl/main/htmlarea/uploaded/Strategia\\_rozwoju\\_UP\\_2014\\_2020.pdf](http://www.up.krakow.pl/main/htmlarea/uploaded/Strategia_rozwoju_UP_2014_2020.pdf)).

### **Bibliografia**

1. Garbacz J., *Z dziejów Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie (1946 – 1956)*, [w:] W. Szyszkowski (red.), *Dziesięciolecie Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie 1946-1956: zbiór rozpraw i artykułów*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Kraków, 1957
2. Faron B., *Pięćdziesiąt lat pracy w WSP (AP, UP). Okruchy wspomnień*, [w:] T. Budrewicz, *Uczelnia w mojej pamięci. Kartki z dziejów Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków, 2011
3. Kiryk F., *Przedmowa*, [w:] Z. Ruta (red.), *Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie w latach 1982- 1996*, Prace Monograficzne nr 213, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków, 1996
4. Kliś A., *Od Państwowego Pedagogium do Państwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie*, [w:] J. Krukowski, B. Morawska-Nowak, *Państwowe Pedagogium i Szkoła Ćwiczeń w Krakowie: z tradycji kształcenia nauczycieli*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków, 2011
5. Krukowski J., *Państwowe Pedagogium, Państwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Akademia Pedagogiczna im. Komisji Edukacji Narodowej: najstarsza uczelnia pedagogiczna w Polsce*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków, 2006
6. Tabaka Z., *Z dziejów Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie (1946 – 1956)*, [w:] W. Szyszkowski (red.), *Dziesięciolecie Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie 1946-1956: zbiór rozpraw i artykułów*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Kraków, 1957

### **Netografia**

I. Turek B.: *Strategia rozwoju Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie w latach 2014 – 2020*, [www.up.krakow.pl/main/htmlarea/uploaded/Strategia\\_rozwoju\\_UP\\_2014\\_2020.pdf](http://www.up.krakow.pl/main/htmlarea/uploaded/Strategia_rozwoju_UP_2014_2020.pdf), [dostęp: 15.03.2015]

### **From the State's Pedagogium to Pedagogical University In the name of KEN in Cracow – history and activity of the oldest Pedagogical University in Poland.**

This article includes the information on the historical background of the University of Pedagogy in the name of KEN in Cracow. It describes the beginnings and the roots of its existence, points out at the mission it now aims to fulfill. It indicates how the name was changed during the years and how the development of the process of education looked like.

**Fot.1.** Nowe skrzydło budynku głównego Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej przy ulicy Podchorążych 2 w Krakowie



**Źródło:** prywatne archiwum Sz. Wawszczaka

## **Karolina Wita-Banaszak**

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej  
II rok Pedagogika specjalna, studia 2 stopnia

### Wkład Jadwigi Baran w rozwój Instytutu Pedagogiki Specjalnej

*„W naszej świadomości Pani Docent pozostanie surową i wymagającą, ale jakże ludzką na cudze kłopoty- Nauczycielką”*

(fragment listu z 1987 roku od studentek surdopedagogiki,  
A. Korzon, 2007, s. 24)

Jadwiga Baran zostanie zapamiętana jako organizatorka kierunku studiów Pedagogika Specjalna, wieloletni nauczyciel dzieci w szkołach specjalnych oraz specjalistka w dziedzinie surdopedagogiki. W roku 1982 została pierwszym kierownikiem Katedry Pedagogiki Specjalnej w Wyższej Szkole Pedagogicznej.

Urodziła się 23 sierpnia 1923 roku. Jej rodziną miejscowością była Brzeźówka, gdzie wychowywała się wspólnie z sześciorgiem młodszego rodzeństwa. Rodzice Jadwigi utrzymywali swoją rodzinę z gospodarstwa rolnego i renty ojca, który był inwalidą wojennym (Z. Ruta, 1988, 2007). Jadwiga Baran rozpoczęła naukę w wieku 6 lat w szkole powszechnej. Ukończyła 4 klasy tejże szkoły, co pozwoliło jej na podjęcie nauki, w wieku 12 lat, w szkole powszechnej II stopnia w Ropczycach. Kolejnym szczeblem edukacji Jadwigi Baran było powszechne gimnazjum, lecz bardzo szybko musiała przerwać naukę z powodu wybuchu II wojny światowej. Okupacja niemiecka ziem polskich oraz ciężka sytuacja materialna rodziny długo nie pozwalały jej powrócić do edukacji. Przez cały ten okres Jadwiga Baran zajmowała się gospodarstwem swoich krewnych, a po śmierci właściciela, w roku 1944, mogła ponownie podjąć naukę (Z. Ruta, 1988, 2007). „Opóźnienia w nauce trzeba było wyrównać w przyspieszonym tempie, składając najpierw egzamin z zakresu 4-klasowego gimnazjum, czyli tzw. małą maturę, a następnie egzamin dojrzałości w Liceum Ogólnokształcącym w Dębicy w 1946 roku” (Z. Ruta, 2007, s. 13).

Jadwiga Baran już od najmłodszych lat chciała zostać nauczycielem. W tamtych czasach zawód ten, choć nie dawał dużych zarobków, wiązał się z wyższym statusem społecznym, co dawało młodym ludziom szansę na poznanie szerszego kręgu społecznego i kulturowego. W 1947 roku ukończyła 6-miesięczny kurs nauczycielski w Krakowie, a to dało jej możliwość pracy w zawodzie. Początkowo Jadwiga Baran nauczała dzieci w szkołach sanatoryjnych w Rabce. Dzieci były zróżnicowane pod względem niepełnosprawności. Tak naprawdę aspiracje zawodowe wiązała z kształceniem dzieci głuchych. Uważała, że są one pozbawione pełnego uczestniczenia w społeczeństwie, i że nie są w pełni rozumiane, dlatego z tego powodu w 1950 roku ukończyła surdopedagogikę w Państwowym Instytucie Pedagogiki Specjalnej w Warszawie. Jej zainteresowania rozwijały się również pod wpływem osobowości Marii Grzegorzewskiej co spowodowało, że



w pełni poświęciła się problematyce obejmującej kształcenie dzieci głuchych. „W sytuacji dotkliwych braków kadrowych w tej subdyscyplinie pedagogiki specjalnej podjęcie przez J. Baran problematyki dzieci głuchych należy uznać za bardzo cenne społecznie. Wyjątkowego znaczenia nabiera ona dzisiaj w dobie intensyfikacji kształcenia nauczycieli także i w tej specjalności. Jadwiga Baran poświęciła temu problemowi niemal całą twórczość naukową. Jej wysiłki zmierzały z jednej strony do poprawy sytuacji na gruncie praktyki, z drugiej zaś do teoretycznego (naukowego) naświetlania różnych aspektów tego zagadnienia” (Z. Ruta, 1988, s. 9-10). Jednocześnie, z ukończeniem surdopedagogiki Jadwiga Baran podjęła pracę w szkole specjalnej dla dzieci głuchych w Krakowie przy ulicy Spadochroniarzy 1, gdzie przepracowała 14 lat. Podczas swojej pracy w szkolnictwie uzyskała dyplom magistra z zakresu nauk pedagogicznych, a następnie została zatrudniona jako asystent w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie. Podejmując pracę na uczelni Jadwiga Baran miała już bardzo duże doświadczenie zawodowe oraz ukierunkowane zainteresowania, dlatego postanowiła podjąć się rozwoju naukowego. W 1968 roku, pod profesjonalnym okiem prof. Jana Konopnickiego, obroniła pracę i uzyskała stopień naukowy doktora nauk humanistycznych z zakresu pedagogiki, a 11 lat później uzyskała stopień doktora habilitowanego. Obie prace, doktorska i habilitacyjna, znajdowały się w obrębie zainteresowań Jadwigi Baran, i tak praca doktorska nosiła tytuł: „Konsekwencje pedagogiczne niedostosowania społecznego dzieci głuchych”, natomiast habilitacyjna „Rozwijanie sprawności językowej uczniów głuchych w procesie dydaktyczno-wychowawczym w klasach V-VIII” (Z. Ruta, 1988, 2007).

Podejmując się roli kierownika Katedry Pedagogiki Specjalnej w 1982 roku, Jadwiga Baran posiadała bardzo obszerny dorobek naukowy. Jej głównym osiągnięciem jest niewątpliwie książka „Rozwijanie mowy uczniów głuchych w procesie dydaktycznym klas V-VIII”, w której zawarła swoje rozważania na temat kształcenia dzieci z uszkodzeniem narządu słuchu. Autorka uważała, że najważniejszym aspektem, który umożliwi głuchym dzieciom prawidłowe funkcjonowanie społeczne, jest sprawność językowa. Jadwiga Baran pisała o tym, że „narząd słuchu spełnia w życiu człowieka bardzo ważną rolę. Służy do odbioru wrażeń dźwiękowych, stanowi podstawę opanowania mowy, ułatwia ogólną orientację jednostki w otoczeniu i utrzymanie ciała w równowadze” (J. Baran, 1988, s. 252). Będąc doświadczonym specjalistą w dziedzinie surdopedagogiki, starała się przekazywać swoją wiedzę teoretyczną i praktyczną dotyczącą kształcenia dzieci głuchych. Podczas jej pracy pedagogicznej zakazane było używanie języka migowego, ponieważ uważała, że nauczanie języka u tych dzieci powinno rozpoczynać się od dialogu. Nie oznaczało to, że Jadwiga Baran nie używała wcale języka migowego. Uważała bowiem, że jest on niezbędny w procesie kształcenia i posiada wiele cech, które waloryzują zajęcia (A. Korzon, 2007). Pomimo, iż od prawie 30 lat nie ma z nami Jadwigi Baran, można zauważyć, iż jej prace nie tracą na wartości i znaczeniu. Podejmowała w nich takie tematy jak niedostosowanie społeczne dzieci czy życie dziecka słyszącego, w rodzinie niesłyszących rodziców, tzw. CODA. Jadwiga Baran uważała, że są one narażone na duże obciążenie. Rodzice takich dzieci mogą nie radzić sobie w pełnieniu roli wychowawczej i opiekuńczej,

a samo dziecko bierze na siebie odpowiedzialność bycia tłumaczem. W swojej pracy była oddana głównemu celowi – kształceniu dzieci głuchych i daniu im szansy w pełni korzystać z życia społecznego. Dzięki wieloletniej praktyce, Jadwiga Baran utwierdziła się w przekonaniu, że w pracy z dziećmi z uszkodzeniem narządu słuchu, niezbędna jest ich pełna akceptacja. W całym procesie nauczania i wychowania tych dzieci pamiętała o wrażliwości i dbaniu o każdy szczegół (A. Korzon, 2007).

„W systemach oświaty coraz bardziej widoczne stają się placówki kształcenia specjalnego. Przeobrażenia w dziedzinie szkolnictwa specjalnego polegają m. in. na szybkim tempie wzrostu sieci szkół specjalnych, dzięki wnoszeniu nowych, odpowiednio zaprojektowanych obiektów lub modernizacji względnie adaptacji już istniejących” (J. Baran, 1974, s. 257). W związku ze zmianami w szkolnictwie specjalnym Jadwiga Baran uważała, że istotne jest kształcenie dobrze przygotowanej kadry pedagogicznej, dlatego była głęboko zainteresowana nauczaniem studentów w zakresie pedagogiki specjalnej. Dużą rolę odegrała w dydaktyce i wychowaniu studentów w Wyższej Szkole Pedagogicznej. Przez okres 13 lat była opiekunem studentów na studiach stacjonarnych i zaocznych. „W czasie zatrudnienia w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie (od 1962) prowadziła ćwiczenia, wykłady, seminaria magisterskie i doktoranckie z pedagogiki ogólnej, pedagogiki specjalnej, surdopedagogiki i metodologii badań w pedagogice specjalnej” (Z. Ruta, 2007, s. 16). Brała czynny udział w tworzeniu planów i programów studiów, organizowała wspólne wyjazdy ze studentami do szkół specjalnych oraz opracowywała programy praktyk. Z powodu coraz większej ilości dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, dążyła do kształcenia jak największej i jak najlepiej przygotowanej kadry pedagogicznej. Uważała, że dzięki praktyce, studenci są w stanie osiąść wiedzę, która będzie im niezbędna w późniejszej działalności zawodowej. „Dużą wagę przywiązywała do wyboru placówek, w których realizowane były praktyki pedagogiczne. Postulowała, aby były one organizowane w różnych środowiskach (na terenie całego kraju), u doświadczonych nauczycieli pracujących nowocześnie” (M. Kościółek, 2007, s. 52). Dążyła do wielokierunkowego rozwoju studentów, dzięki czemu młodzież studiująca kierunki pedagogiki specjalnej będzie przygotowana do pracy nie tylko z dziećmi, ale również z rodzicami i z innymi specjalistami. „Uważała, iż sterowanie procesem rozwojowym kształtującym osobowość studenta pedagogiki specjalnej – nauczyciela, wychowawcy, terapeuty i opiekuna, musi obejmować kompleksowo ujęte oddziaływania na sferę poznawczą, emocjonalną i społeczno-moralną” (E. M. Minczakiewicz, 2007, s. 40). W tym całym procesie, którym objęty jest student, Jadwiga Baran wskazywała na bardzo istotną rolę nauczyciela akademickiego i samej uczelni. Uważała, że zadania przez nich podejmowane i wypełnianie są niezbędne w kształceniu studentów. Od wykładowcy wymagała wiedzy i umiejętności, które wyposażą przyszłego pedagoga do pełnienia swojej roli odpowiedzialnie. Młody człowiek będąc studentem, a zwłaszcza studentem kierunków pedagogicznych, potrzebuje wsparcia, zrozumienia, a często również wskazania kierunku i sensu swoich działań. „Student akceptowany, darzony sympatią, przejawia najczęściej (na zasadzie prawa wyrównywania postaw emocjonalnych) postawę życzliwą i przyjaźnie otwartą i bardziej jest podatny na system oddziaływań oraz łatwiej i pełniej identyfikuje się z pedagogiem”

(B. Grochmal-Bach, 2007, s. 37). Zdaniem Jadwigi Baran, to rolę nauczyciela akademickiego jest stworzenie warunków pełnego zaufania między nim a studentem, gdzie student będzie miał poczucie, że w sytuacji problemowej nie jest sam i może się zwrócić do osoby bardziej doświadczonej bez obawy odrzucenia (E. M. Minczakiewicz, 2007). Jadwiga Baran była właśnie takim nauczycielem, który „wybrał sobie taką drogę życia, bo wie i czuje, że może coś zmienić, towarzyszyć komuś w zdobywaniu wiedzy i doświadczeń, otoczyć opieką i udzielić pomocy, czyli wychowywać” (M. Strzyżewska, 2007, s. 30).

Jadwiga Baran zmarła 4 grudnia 1986 roku. Z perspektywy prawie 30 lat „od śmierci docent Jadwigi Baran można stwierdzić ponadczasowość jej opracowań, które wzbogacają dorobek naukowy na temat teorii oraz praktyki edukacji i rehabilitacji osób niesłyszących” (G. Gunia, 2007, s. 73). Podczas swojej pracy zawodowej zawsze wykazywała się chęcią pomocy innym z dobrego serca a nie dlatego, że „tak trzeba”. W kształcenie dzieci niesłyszących i z innymi niepełnosprawnościami zawsze wkładała całe serce, a później, gdy zaczęła nauczać studentów w Wyższej Uczelni Pedagogicznej w Krakowie przekazywała im to czego doświadczyła podczas swojego życia. Była osobą, która w pełni poświęcała się zawodowo i społecznie m.in. zasłużyła się w Polskim Towarzystwie Walki z Kalectwem, Towarzystwie Wolnej Wszechnicy i była czynnym uczestnikiem w Związku Nauczycielstwa Polskiego (J. Sowa, 2007). Poznanie cennego zakresu działalności Jadwigi Baran jest istotne dla każdego studenta pedagogiki specjalnej. Tak ważna osobowość może stać się inspiracją do dalszych poszukiwań badawczych oraz zachętą dążenia do bycia jak najlepszym pedagogiem, a przede wszystkim jak najlepszym człowiekiem.

### **Bibliografia**

1. Baran J., *Kształcenie nauczycieli szkół specjalnych w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie*, [w:] „Szkoła specjalna”, nr 3, 1974
2. Baran J., *Rewalidacja głuchych*, [w:] A. Hulek (red.), *Pedagogika rewalidacyjna*, Wydaw. PWN, Warszawa, 1988
3. Grochmal-Bach B., *Praca wychowawcza pedagoga uczelni wyższych kreowana przez Jadwigę Baran*, [w:] G. Gunia, K. Plutecka, J. Wyczesany (red.), *Tradycje, osiągnięcia, perspektywy pedagogiki specjalnej w kontekście zmian edukacyjnych*, (Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków, 2007
4. Gunia G., *Jadwiga Baran jako surdopedagog, organizator i pierwszy Kierownik Katedry Pedagogiki Specjalnej*, [w:] G. Gunia, K. Plutecka, J. Wyczesany (red.), *Tradycje, osiągnięcia, perspektywy pedagogiki specjalnej w kontekście zmian edukacyjnych*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków, 2007
5. Korzon A., *Jadwiga Baran jako nauczyciel dzieci niesłyszących*, [w:] G. Gunia, K. Plutecka, J. Wyczesany (red.), *Tradycje, osiągnięcia, perspektywy pedagogiki specjalnej w kontekście zmian edukacyjnych*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków, 2007
6. Kościółek M., *Przesłanie Jadwigi Baran dotyczące praktyk pedagogicznych a rzeczywistość*, [w:] G. Gunia, K. Plutecka, J. Wyczesany (red.), *Tradycje, osiągnięcia, perspektywy pedagogiki specjalnej w kontekście zmian edukacyjnych*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków, 2007
7. Minczakiewicz M. E., *Sylwetka pedagoga specjalnego a kształcenie studentów pedagogiki specjalnej w autorskiej koncepcji Jadwigi Baran*, [w:] G. Gunia, K. Plutecka,

- J. Wyczesany (red.), *Tradycje, osiągnięcia, perspektywy pedagogiki specjalnej w kontekście zmian edukacyjnych*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków, 2007
8. Ruta Z., *Pamięci Docent Jadwigi Baran*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny, z 119. Prace pedagogiczne IX”, (red.) B. Grochmal-Bach, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków, 1988
9. Ruta Z., *Z Brzezówki w świat pedagogiki*, [w:] G. Gunia, K. Plutecka, J. Wyczesany (red.), *Tradycje, osiągnięcia, perspektywy pedagogiki specjalnej w kontekście zmian edukacyjnych*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków, 2007
10. Sowa J., *Wkład Jadwigi Baran w rozwój pedagogiki specjalnej*, [w:] G. Gunia, K. Plutecka, J. Wyczesany (red.), *Tradycje, osiągnięcia, perspektywy pedagogiki specjalnej w kontekście zmian edukacyjnych*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków, 2007
11. Strzyżewska M., *Jadwiga Baran jako promotor prac naukowych*, [w:] G. Gunia, K. Plutecka, J. Wyczesany (red.), *Tradycje, osiągnięcia, perspektywy pedagogiki specjalnej w kontekście zmian edukacyjnych*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków, 2007

### **Jadwiga Baran's contribution to the development of the Cracow Special Pedagogy**

Jadwiga Baran is an important form of being a role model for the students at the Pedagogical University. She was the organizer of the Special Pedagogy study, for many years she was a teacher of children in special schools and a specialist in the field of surdo-pedagogy. During her professional career she has always shown a desire to help others from a good heart. She was a person who fully devoted herself professionally and socially. Knowing such an interesting range of activities Jadwiga Baran is one of the foundation of a good, the future work special pedagogy students.

## Natalia Śmielek

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej  
II rok Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna, studia 2 stopnia

### Znaczenie działalności naukowej Jadwigi Baran dla rozwoju krakowskiej surdopedagogiki

---

**N**ie ulega najmniejszej wątpliwości, że nie byłoby pedagogiki specjalnej w Polsce, gdyby nie Maria Grzegorzewska. Jednak niniejsze opracowanie poświęcone będzie pomysłodawczyni i twórczyni drugiego w Polsce ośrodka kształcenia pedagogów specjalnych, uczennicy M. Grzegorzewskiej – docent Jadwidze Baran.

Jadwiga Zofia Baran przyszła na świat w Brzeźówce (dzisiejsze woj. podkarpackie) 23 sierpnia 1923 roku, zmarła 27 listopada 1986 roku. Mimo trudnej sytuacji materialnej rodziny w wieku 6 lat rozpoczęła naukę szkolną, którą ukończyła w 1946 roku zdając egzamin dojrzałości liceum ogólnokształcącego w Dębicy. W roku kolejnym ukończyła w Krakowie kurs nauczycielski, który pozwolił jej na podjęcie pracy pedagogicznej w szkole sanatoryjnej w Rabce, gdzie spotkała dzieci z różnymi trudnościami i specyficznymi potrzebami. W 1950 roku zdobyła kwalifikacje z zakresu nauczania i wychowania dzieci głuchych w Państwowym Instytucie Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, dzięki którym podjęła pracę w krakowskiej szkole podstawowej dla dzieci niesłyszących. Kontynuując naukę J. Baran uzyskała w 1962 roku magisterium z nauk pedagogicznych w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie, gdzie sześć lat później obroniła doktorat z nauk humanistycznych. J. Baran uzyskała stopień naukowy doktora habilitowanego nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki specjalnej w 1979 roku (Z. Ruta, 2007; W. Gasik, J. Pańczyk, 1997; J. Hampla, F. Kiryk, I. Pietrykiewicz, 2006). Jak pisze Józef Sowa: „rozwijając swoje zainteresowania w kierunku surdopedagogiki – wychodziła naprzeciw zapotrzebowaniu społecznemu, które po dzień dzisiejszy jest bardzo ważne” (J. Sowa, 2007, s. 19).

Poza gruntownym wykształceniem należy zwrócić uwagę na rozległą działalność społeczną J. Baran. Twórczyni krakowskiej surdopedagogiki od 1951 roku była aktywnym działaczem Związku Nauczycielstwa Polskiego, pełniła funkcję konsultanta pedagogicznego w ośrodkach kształcenia głuchych, była członkiem wielu komisji i zespołów naukowych jak Komisja Nauk Pedagogicznych PAN, organizowała i pomagała w organizacji wielu konferencji naukowych, była członkiem Komitetu Redakcyjnego „Szkoły Specjalnej”. Jej niewątpliwych zasług społecznym dowodzą liczne nagrody i odznaczenia, m. in.: Złoty Krzyż Zasługi, Krzyż Kawalerski Orderu Odrodzenia Polski, Złota Odznaka Polskiego Związku Głuchych, Złota Odznaka za pracę społeczną dla Krakowa, nagroda Ministra Oświaty oraz Ministra Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki (Z. Ruta, 2007; J. Hampla, F. Kiryk, I. Pietrykiewicz, 2006; W. Gasik, J. Pańczyk, 1997).

Dorobek naukowy J. Baran obejmuje 37 publikacji z zakresu pedagogiki, wśród których można wyróżnić trzy główne obszary jej zainteresowań: 1) kształcenie

nauczycieli i studentów, 2) programy i plany nauczania, 3) niepełnosprawność. Głównymi obszarami, wokół których wyznaczała cele swoich badań są: wczesna diagnoza, wczesna rehabilitacja, praca z rodzicami dzieci głuchych, przygotowanie nauczycieli do pracy z dziećmi specjalnej troski (J. Sowa, 2007, s. 20). J. Baran opracowywała i opiniowała plany i programy nauczania dla dzieci głuchych oraz studentów pedagogiki specjalnej (Z. Ruta, 1988). Już w 1972 roku opublikowała dwie prace wskazujące na to, jak dużą wagę przywiązuje do odpowiedniego organizowania procesu dydaktyczno-wychowawczego studentów (A. Korzon, 1988).

Za najważniejszą pracę naukową J. Baran uznaje się „Rozwijanie mowy uczniów głuchych w procesie dydaktycznym klas V- VIII”. Niniejsza publikacja zawiera refleksje autorki nad najważniejszymi, w jej opinii, czynnikami wpływającymi na ogólny rozwój dzieci głuchych, do których zaliczyła sprawne posługiwanie się językiem, które umożliwiać miało uczestnictwo w życiu społecznym (J. Hampla, F. Kiryk, I. Pietrykiewicz, 2006; Z. Ruta, 2007). W swojej pracy naukowej J. Baran postulowała, aby jak najszybciej wprowadzać dziecko głuche w świat osób słyszących, możliwie najwcześniej podejmować naukę mowy, wykorzystywać resztki słuchowe w jej odbiorze oraz w odmienny sposób postępować z głuchym dzieckiem niż z ogłuchłym dorosłym. Zaznaczyła, że rozwijanie mowy dzieci niesłyszących stanowi istotę ich rewalidacji (Z. Ruta, 1988; G. Gunia, 2007). Pomimo współczesnego jej nacisku na stosowanie metod oralnych oraz jej osobistego przekonania o potrzebie nauczania głuchych mowy, знаła język migowy i daktylogię (A. Korzon, 2007; G. Gunia, 2007).

Pedagogom specjalnym związanym ze środowiskiem krakowskim Jadwiga Baran powinna pozostać w pamięci przede wszystkim jako główny organizator Katedry Pedagogiki Specjalnej. W 1962 roku jako starszy asystent rozpoczęła pracę w Katedrze Pedagogiki Eksperymentalnej. W latach 1968-1974 pracowała na stanowisku adiunkta, a od roku 1974 była docentem kontraktowym oraz kierownikiem Zakładu Pedagogiki Eksperymentalnej. Po habilitacji mianowano ją docentem etatowym w prowadzonym Zakładzie Pedagogiki Specjalnej, który w 1982 roku uległ przekształceniu w Katedrę Pedagogiki Specjalnej. J. Baran umiejętnie łączyła organizowanie procesu dydaktyczno-wychowawczego studentów z rozwijaniem kierowanej przez siebie Katedry jako ośrodka koordynującego badania naukowe (Z. Ruta, 1988). Współpracując z Sekcją Szkolnictwa Specjalnego ZNP organizowała w WSP kursy podnoszące kwalifikacje nauczycieli oraz prezentowała osiągnięcia edukacyjne dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych (J. Pilecki, 2007).

Pod kierownictwem J. Baran powstały 204 prace magisterskie i 8 prac doktorskich. W 1972 roku pracę magisterską pt. „Rodzina głuchych jako środowisko wychowawcze” złożyła Aniela Korzon, która od 1976 roku była nauczycielem akademickim w Katedrze Pedagogiki Specjalnej aż do roku 2002, kiedy przeszła na emeryturę (A. Korzon, 1988; J. Hampla, F. Kiryk, I. Pietrykiewicz, 2006). Aniela Korzon pełni obecnie funkcję kierownika Zakładu Surdopedagogiki w Dolnośląskiej Szkole Wyższej we Wrocławiu ([www.ips.dsw.edu.pl](http://www.ips.dsw.edu.pl)). Warte specjalnej uwagi są dwie prace doktorskie napisane pod kierunkiem J. Baran. W 1979 roku pracę pt. „Rola organizacji harcerskiej *Nieprzetarty Szlak* w procesie uspołeczniania dzieci

upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim” złożył Józef Sowa, który od roku 1974 pracował jako nauczyciel akademicki w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Rzeszowie. Początkowo jako asystent, później adiunkt pracował w Rzeszowie do 2001 roku, skąd przeniósł się do Akademii Pedagogicznej w Krakowie, w której wykładał do roku 2005. (J. Hampla, F. Kiryk, I. Pietrykiewicz, 2006). Drugą ze wspomnianych prac doktorskich opracowała w 1982 roku Alicja Rakowska, która już od początku pracy naukowej interesowała się zagadnieniami języka, stąd temat pracy „Stopień opanowania języka u dzieci lekko upośledzonych umysłowo”. Alicja Rakowska pracowała w Katedrze Pedagogiki Specjalnej w Krakowie od 1977 roku, a w latach 1997 – 2004 pełniła funkcję kierownika tejże Katedry. W swojej pracy naukowej wielokrotnie poruszała zagadnienia przyswajania systemu języka polskiego przez dzieci głuche (J. Hampla, F. Kiryk, I. Pietrykiewicz, 2006; A. Korzon, 1988).

Jako nauczyciel J. Baran mogła stanowić wzór dla swoich studentów, miała wszelkie predyspozycje potrzebne do organizowania edukacji i rehabilitacji dzieci głuchych, w szczególności na uwagę zasługiwały jej kompetencje komunikacyjne. Jako promotor preferowała komunikację partnerską, wymagała samodzielności i kreatywności, ale nie narzucała własnych przekonań, potrafiła cierpliwie wysłuchać (M. Strzyżewska, 2007). J. Baran niezwykle zależało na właściwym zorganizowaniu procesu kształcenia przyszłych nauczycieli, który zgodnie z zadaniami szkoły specjalnej powinien być wielokierunkowy (J. Baran za: G. Gunia, 2007). Prace na ten temat napisała samodzielnie i we współpracy z D. Knapik, J. Wyczęsany, J. Szymkat, B. Grochmal-Bach. Projektując programy studiów miała na uwadze, że powinny być one zindywidualizowane, szczególnie dostosowane do młodzieży posiadającej trudności natury społecznej. Uważała, że na studentów powinno oddziaływać się kompleksowo, w sferze poznawczej, emocjonalnej i społeczno-moralnej (E. M. Minczakiewicz, 2007). Za cel szkół wyższych uznawała wszechstronnie rozwiniętego, twórczego człowieka, w drugiej dopiero kolejności nauczyciela. Dlatego otaczała wsparciem studentów, którzy nie posiadali odpowiednich kompetencji osobowych do pełnienia roli nauczyciela. Była przekonana, że takiej pomocy powinien potrafić udzielić każdy wykładowca (B. Grochmal-Bach, 2007; E. M. Minczakiewicz, 2007).

Choć *czasy się zmieniają*, podejście do wielu aspektów kształcenia i rewalidacji osób głuchych uległo przez ostatnie 30 lat diametralnej zmianie, to jednak wiele postulatów J. Baran jest ciągle aktualnych. Najbardziej przystający do współczesności jest model kształcenia przyszłych nauczycieli. W 1973 roku w swoim wystąpieniu J. Baran zwracała uwagę na ciągle ewoluujące programy i plany studiów, przyjmujące zależnie od potrzeb coraz to nowsze formy. O podobnym zjawisku pisała Maria Kościółek w 2007 roku i stan ten nie uległ zmianie również obecnie. J. Baran szczególny nacisk kładła na praktyki pedagogiczne, które również dzisiaj, opatrzone są szczególną pieczę i stanowią powód do dumy kierownictwa Katedry. Wyróżnić można dwa rodzaje praktyk: śródroczne (specjalistyczne), które nie są związane z przedmiotami szkolnymi oraz praktyki ciągłe. Wyjątkowe zadania są nałożone na opiekunów praktyk, którzy powinni nie tylko kontrolować przebieg praktyki, ale również udzielać studentom odpowiedniego wsparcia i służyć radą (M. Kościółek, 2007). Choć troska o dobrą organizację praktyk nadal ma wysoki priorytet

w zarządzaniu Instytutem Pedagogiki Specjalnej, to z przykrością zauważamy spadek liczby godzin przeznaczonych na praktyki oraz odejście od zaproponowanego przez J. Baran rozwiązania dotyczącego wyjazdu opiekuna wraz z praktykantami do różnych placówek oświatowych (M. Kościółek, 2007; D. Kornaś, 2007).

O zasługach J. Baran dla krakowskiej pedagogiki specjalnej świadczy każdy absolwent, który ukończył ten kierunek, wszystkie badania naukowe i publikacje wykonane w Instytucie, słowem – ciągły jego rozwój. Od śmierci J. Baran minęło blisko 30 lat. Wiele w tym czasie zmieniło się w podejściu do osób głuchych, ich nauczania, kształcenia, stosunku do języka migowego. Współczesność zmusza nas do wyrażenia głębokiego szacunku dla dorobku poprzedników i jednocześnie popycha naprzód – do zerwania z tym, co nie przystaje do rzeczywistości, do poszukiwania rozwiązań nowatorskich odpowiadających na potrzeby współczesnego i przyszłego studenta, nauczyciela i dziecka głuchego.

### **Bibliografia**

1. Gasik W., Pańczyk J., *Czołowi Polscy pedagodzy specjalni oraz absolwenci PIPS i WSPS z lat 1971-1996*, WSPS, Warszawa, 1997
2. Grochmal-Bach B., *Praca wychowawcza pedagoga uczelni wyższych kreowana przez Jadwigę Baran*, [w:] G. Gunia, K. Plutecka, J. Wyczęsany (red.), *Tradycja, osiągnięcia, perspektywy pedagogiki specjalnej w kontekście zmian edukacyjnych*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków, 2007
3. Gunia G., *Jadwiga Baran jako surdopedagog, organizator i pierwszy Kierownik Katedry Pedagogiki Specjalnej AP*, [w:] G. Gunia, K. Plutecka, J. Wyczęsany (red.), *Tradycja, osiągnięcia, perspektywy pedagogiki specjalnej w kontekście zmian edukacyjnych*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków, 2007
4. *Leksykon Profesorów Akademii Pedagogicznej im. Komisji Edukacji Narodowej 1946-2006*, Hampla J., Kiryk F., Pietrykiewicz I. (red.), Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków, 2006
5. Kornaś D., *Teoria a rzeczywistość surdopedagogiki w Katedrze Pedagogiki Specjalnej* [w:] G. Gunia, K. Plutecka, J. Wyczęsany (red.), *Tradycja, osiągnięcia, perspektywy pedagogiki specjalnej w kontekście zmian edukacyjnych*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków, 2007
6. Korzon A., *Bibliografia prac Doc. dr hab. Jadwigi Baran. Wykaz prac doktorskich wykonanych pod kierunkiem Doc. dr hab. Jadwigi Baran. Wykaz prac magisterskich napisanych pod kierunkiem Doc. dr hab. Jadwigi Baran*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny. Prace Pedagogiczne”, T. IX, Z. 119, Kraków, 1988
7. Korzon A., *Jadwiga Baran jako nauczyciel dzieci niesłyszących*, [w:] G. Gunia, K. Plutecka, J. Wyczęsany (red.), *Tradycja, osiągnięcia, perspektywy pedagogiki specjalnej w kontekście zmian edukacyjnych*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków, 2007
8. Kościółek M., *Przesłanie Jadwigi Baran dotyczące praktyk pedagogicznych a rzeczywistość*, [w:] G. Gunia, K. Plutecka, J. Wyczęsany (red.), *Tradycja, osiągnięcia, perspektywy pedagogiki specjalnej w kontekście zmian edukacyjnych*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków, 2007
9. Minczakiewicz E. M.: *Sylwetka pedagoga specjalnego a kształcenie studentów pedagogiki specjalnej w autorskiej koncepcji Jadwigi Baran*, [w:] G. Gunia, K. Plutecka, J. Wyczęsany (red.), *Tradycja, osiągnięcia, perspektywy pedagogiki specjalnej w kontekście zmian edukacyjnych*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków, 2007



10. Pilecki J., *Współpraca Jadwigi Baran z placówkami szkolnictwa specjalnego i Sekcją Szkolnictwa Specjalnego ZNP*, [w:] G. Gunia, K. Plutecka, J. Wyczesany (red.), *Tradycja, osiągnięcia, perspektywy pedagogiki specjalnej w kontekście zmian edukacyjnych*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków, 2007
11. Ruta Z., *Pamięci Docent Jadwigi Baran*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny. Prace Pedagogiczne” T. IX, Z. 119, Kraków, 1988
12. Ruta Z., *Z Brzezówki w świat pedagogiki*, [w:] G. Gunia, K. Plutecka, J. Wyczesany (red.), *Tradycja, osiągnięcia, perspektywy pedagogiki specjalnej w kontekście zmian edukacyjnych*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków, 2007
13. Sowa J., *Wkład Jadwigi Baran w rozwój pedagogiki specjalnej*, [w:] G. Gunia, K. Plutecka, J. Wyczesany (red.), *Tradycja, osiągnięcia, perspektywy pedagogiki specjalnej w kontekście zmian edukacyjnych*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków, 2007
14. Strzyżewska M., *Jadwiga Baran jako promotor prac naukowych*, [w:] G. Gunia, K. Plutecka, J. Wyczesany (red.), *Tradycja, osiągnięcia, perspektywy pedagogiki specjalnej w kontekście zmian edukacyjnych*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków, 2007

#### **Netografia**

1. *Instytut Pedagogiki Specjalnej. Dolnośląska Szkoła Wyższa*, <http://www.ips.dsw.edu.pl/>, [dostęp: 28.03.2015]

### **The contribution of Jadwiga Baran's scientific work to the development of deaf education in Cracow**

Jadwiga Baran established a training centre for special education teachers in Cracow. Her professional interests have influenced the development of the Institute of Special Needs Education and significantly improved the contemporary deaf education.

## **Wioletta Witkowska-Mucha**

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej  
II Pedagogika Specjalna, studia 2 stopnia

### Aniela Korzon- wzór osobowy dla pedagogów specjalnych

**S**tudia to piękny okres w życiu każdego młodego człowieka. Jest to czas, kiedy kształtuje się właściwa droga ku przyszłości, rozwijają się zainteresowania, tworzą się przyjaźnie. Jest to niezaprzeczalnie, czas wkraczania w dorosłość, podejmowania ważnych decyzji, bycia odpowiedzialnym za siebie, a niekiedy i za drugiego człowieka. Dotyczy to głównie studentów pedagogiki, którzy nie są specjalistami zaraz po otrzymaniu dyplomu, jak nierzadko im się to wydaje, ale stają się pedagogami w ciągu całego życia i wielorakich doświadczeń. Istotnym w tym procesie jest także wybór autorytetu, którego sposób życia i dokonania naukowe inspirują i stawiają go, jako idealny wzór do naśladowania.

Osobą, która nadzwyczajnie zasłynęła w polskiej pedagogice specjalnej i wniosła w nią niezwykły wkład jest pani prof. zw. dr hab. Aniela Korzon. Pani profesor urodziła się 4 maja 1932 r. w Katowicach. Dyplom surdopedagoga uzyskała w 1953 r. w Państwowym Instytucie Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, natomiast tytuł magistra, również z dziedziny pedagogiki specjalnej, otrzymała w 1972 r. w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie. Rozkwit dalszej kariery pani profesor datowany jest na rok 1981, kiedy to uzyskała doktorat nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki specjalnej w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie, a także na 1998 r. gdzie zdobyła stopień doktora habilitowanego nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki specjalnej na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (J. Hampel, F. Kiryk, 2006). Ważne odznaczenie prof. Aniela Korzon otrzymała w dniu 17 czerwca 2013 podczas uroczystości w Pałacu Prezydenckim, gdzie prezydent Bronisław Komorowski wręczył jej oficjalnie akt nominacji profesorskiej.

Pragnąc przedstawić działalność pani profesor A. Korzon warto zaznaczyć, że była nauczycielem niemal przez 30 lat, w latach 1950-1976 pracowała w Ośrodkach Szkolno-Wychowawczych dla Dzieci Nieślyszących oraz pełniła funkcję dyrektora szkoły podstawowej specjalnej od 1953 do 1954 r.

Od 1976 r. A. Korzon sprawowała funkcję wykładowcy w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie, jednocześnie w latach od 1990-1993 była zastępcą kierownika Katedry Pedagogiki Specjalnej tejże uczelni. Pomimo, iż pani profesor w 2002 r. przeszła na emeryturę, nieustannie współpracuje z Katedrą Pedagogiki Specjalnej Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Dodatkowo od 1999 r. prof. Aniela Korzon pracuje w Dolnośląskiej Szkole Wyższej we Wrocławiu, gdzie jest również kierownikiem Zakładu Surdopedagogiki (J. Hampel, F. Kiryk, 2006). Ponadto, do dziś prowadzi zajęcia dydaktyczne z zakresu pedagogiki specjalnej, surdopedagogiki, wychowania słuchowego dzieci z wadą słuchu oraz metodyki nauczania dzieci nieślyszących organizowane dla studentów oraz w ramach dokształcania pedagogów specjalnych.

Wiodące funkcje pełni także w Polskim Komitecie Audiofonologii, gdzie jest przewodniczącą Komisji Terminologicznej, w Polskim Stowarzyszeniu Osób Niepełnosprawnych jest członkiem Sądu Koleżeńskiego. Poza tym profesor Aniela Korzon jest przedstawicielem Polskiego Komitetu Audiofonologii w Międzynarodowym Biurze Audiofonologii oraz członkiem Rady Naukowej w Polskim Związku Głuchych (J. Hampel, F. Kiryk, 2006, s. 249). Dodatkowo, jest członkiem Zespołu Redakcyjnego „Nowej Audiofonologii” oraz „Szkoły Specjalnej”, a także działaczem Związku Nauczycielstwa Polskiego od 1950 roku.

Pełnione role przez profesor A. Korzon mają swoje ugruntowanie w kierunkach Jej działalności naukowej, która dotyczy głównie rehabilitacji osób niepełnosprawnych ze szczególnym zwróceniem uwagi na problematykę rehabilitacji dzieci, młodzieży oraz osób dorosłych z uszkodzonym analizatorem słuchu. Przełomowym dokonaniem pani Anieli Korzon było „wprowadzenie do rehabilitacji dzieci niesłyszących systemu totalnej komunikacji, co określono pewnego rodzaju rewolucją w kształceniu niesłyszących, bowiem dopiero po ukazaniu się rozprawy dr hab. Anieli Korzon pt. „Totalna komunikacja, jako podejście wspomagające rozwój zdolności językowych uczniów głuchych” – zerwano z kilkudziesięcioletnim zakazem języka migowego w nauczaniu i kontaktach z uczniami głuchymi” (<http://www.dsw.edu.pl/nauka-i-badania/aktualnosci-nauka-i-badania/aktualnosc/news/nominacja-profesorska-dla-anieli-korzon/>).

Drugim wybitnym osiągnięciem są liczne opracowania teoretyczne i praktyczne dotyczące wychowania słuchowego. Wymagały one poważnych badań uzasadniających walory korzystania ze środków elektroakustycznych takich jak aparaty słuchowe czy implanty ślimakowe. Znaczący wpływ miała tutaj współpraca Anieli Korzon ze słynnym niemieckim surdopedagogiem prof. Arminem Löwe. Pani profesor kilkakrotnie korzystała z zaproszenia prof. Löwe do uczelni w Heidelbergu, a także brała udział w jego wykładach w Polsce. Owe współdziałanie w tej dziedzinie zaowocowało kilkoma artykułami o wychowaniu słuchowym oraz ukazaniem się pozycji „Wychowanie słuchowe dzieci z wadą słuchu” (<http://www.dsw.edu.pl/nauka-i-badania/aktualnosci-nauka-i-badania/aktualnosc/news/nominacja-profesorska-dla-anieli-korzon/>).

Kolejnym bardzo istotnym dokonaniem A. Korzon jest zastosowanie w praktyce jej doświadczeń nauczycielskich, a także dociekań naukowych, usystematyzowanie ich oraz przedstawienie w postaci licznych artykułów dotyczących m.in. zagadnień wychowania osób niesłyszących, problemów dorosłych niesłyszących, integracji w szkołach masowych, a ponadto kwestii rodziny i wczesnej rehabilitacji dziecka z uszkodzonym narządem słuchu. Dla potrzeb wyjaśnienia i rozwinięcia problematyki realizacji zadań wczesnej interwencji małych dzieci głuchych kilkakrotnie wyjeżdżała do John Tracy Clinic w Los Angeles, z którą nawiązała współpracę. Efektem było opublikowanie dwóch zestawów „Listów do rodziców dzieci głuchych” (dla wieku od 0 do 2 lat i od 2 do 5 lat) oraz zgoda na ich tłumaczenie dla potrzeb polskich poradni dzieci z wadą słuchu. Obecnie znajdują się one we wszystkich poradniach w Polsce i są wysoko oceniane przez rodziców (<http://www.dsw.edu.pl/nauka-i-badania/aktualnosci-nauka-i-badania/aktualnosc/news/nominacja-profesorska-dla-anieli-korzon/>).

Poza polską działalnością naukową, która opiera się m. in. na czynnym udziale w konferencjach naukowych pedagogiki specjalnej, pracą w Polskim Komitecie Audiofonologii, w spotkaniach i szkoleniach nauczycieli, Aniela Korzon aktywnie uczestniczy w wielu działaniach za granicą. W związku z członkostwem w Międzynarodowym Komitecie Audiofonologii uczestniczyła w 16 konwencjach BIAP w różnych krajach Europy (m. in. Niemcy, Belgia, Francja, Hiszpania, Austria, Szwajcaria). Ponadto praca prof. zw. dr hab. Anieli Korzon w aż 3 komisjach polega na roboczym opracowywaniu różnych zaleceń dla rehabilitacji małych dzieci z wadą słuchu. Pani profesor dwukrotnie uczestniczyła w Kongresie Audytywno-Werbalnym w Austrii zorganizowanym przez prof. Susann Schmid-Giovannini, w Światowych Kongresach Federacji Głuchych w Warnie (1979 r.) i w Tokio (1991 r.). Dodatkowo profesor A. Korzon została zaproszona przez Uniwersytet w Moskwie (1989 r.) na wygłoszenie dwóch referatów dotyczących obsługi i metodyki pracy z aparatami słuchowymi. Kilkakrotnie przebywała w Los Angeles, gdzie miała sposobność korzystania ze zbiorów biblioteki dla niesłyszących, a także przeprowadzenia rozmów z pracownikami Centrum Rehabilitacji Głuchych na Uniwersytecie Northridge, poszerzając swoją wiedzę na temat organizacji studiów wyższych dla osób z wadą słuchu. Oprócz tego pani profesor nawiązała kontakty i uczestniczyła w konferencjach w Monachium (2000 r.), w Lüneburgu (1993 r.), w Sonnebergu (1994 r.) we Freibergu (1996 r.) oraz w Brukseli (1993 r.).

Aniela Korzon ma na swoim koncie także chlubną ilość, bo prawie 200 opublikowanych artykułów, wiele rozdziałów, doniesień naukowych oraz pozycji zwartych. Do najważniejszych monografii należą: *Postawy społeczno-moralne młodzieży głuchej* (Kraków 1982); *Wychowanie słuchowe dzieci z wadą słuchu* (Katowice 1994); *Totalna komunikacja, jako podejście wspomagające rozwój zdolności językowych uczniów głuchych* (Kraków 1996); *Kształcenie zintegrowane uczniów niesłyszących w teorii i praktyce edukacyjnej* (Kraków 2013). Jednocześnie profesor A. Korzon może pochwalić się zaszczytną liczbą prac napisanych pod jej kierunkiem, gdyż jest to około 500 prac magisterskich i około 600 prac licencjackich oraz recenzowanie ponad 19 rozpraw doktorskich.

Długa jest także lista nagród i odznaczeń, które otrzymała prof. zw. dr hab. Aniela Korzon za swoje wybitne osiągnięcia i są nimi: Nagroda Ministra Oświaty i Wychowania (1975 r.); Złoty Krzyż Zasługi (1976 r.); Nagroda Rektora WSP (1979 r., 1981 r.); Złota Odznaka Polskiego Związku Głuchych (1983 r.); Złota Odznaka ZNP (1980 r.); Nagroda Ministra Nauk i Szkolnictwa Wyższego (1982 r., 1987 r.); Krzyż Kawalerski Orderu Odrodzenia Polski (1983 r.); Medal Komisji Edukacji Narodowej (1991 r.); Nagroda Ministra Edukacji Narodowej (2008 r.) oraz Medal Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie (2011 r.) (J. Hampel, F. Kiryk, 2006).

Podsumowując dany artykuł, pragnę po raz kolejny zaznaczyć, że „pedagogiem się staje” i jest to proces złożony oraz niezwykle żmudny. Jest to jednak proces, który jeżeli od samego początku prowadzony będzie z wielką starannością i troską o szczegóły oraz będzie oparty na doświadczonych autorytetach, stanie się nie tylko najpiękniejszym doświadczeniem każdego młodego pedagoga, ale także zaowocuje jego własnymi, wybitnymi osiągnięciami.

### **Bibliografia**

1. Gasik W., Pańczyk J., *Człowie polscy pedagodzy specjali oraz absolwenci PIPS i WSPS z lat 1971-1996*, Wydawnictwo WSPS, Warszawa, 1997
2. Hampel J., Kiryk F., Pietrkiewicz I. (red.), *Leksykon Profesorów Akademii Pedagogicznej im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie 1946-2006*, Wydawnictwo Akademii Pedagogicznej, Kraków, 2006

### **Netografia**

1. <http://www.dsw.edu.pl/nauka-i-badania/aktualnosci-nauka-i-badania/aktualnosc/news/nominacja-profesorska-dla-anieli-korzon/> [dostęp: 20.02.2015 r.]
2. <http://www.wnp.dsw.edu.pl/wydzial-nauk-pedagogicznych/badania-i-wspolpraca/biogramy-pracownikow-naukowych/dr-hab-aniela-korzon/> [dostęp: 20.02.2015 r.]

### **Aniela Korzon - personality model for special teachers**

The article is presenting the biography to the Prof. Dr. Aniela Korzon from the beginning of getting university degree titles to performed duties, roles and the function both in Poland and abroad. Main directions of the scientific activity were described: concerning the rehabilitations of disabled persons, total communication, theoretical and practical studies concerning the aural upbringing. Describes cooperation with prominent Prof. A. Löwe and Prof. S. Schmid-Giovannini. Also a role was described Prof. Aniela Korzon in activity of the Pedagogic University for them. KEN in Cracow. Listed the most important publications, awards and medals. In conclusion, presented Prof. Aniela Korzon, as a model for each special education teacher.

## II. Z PERSPEKTYWY ROZWOJU INSTYTUTU PEDAGOGIKI SPECJALNEJ– PROBLEMY WSPÓLNE I SWOISTE

**Klaudia Rosiek**

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej  
II Pedagogika Specjalna, studia 2 stopnia

### Kompetencje zawodowe i predyspozycje osobowościowe pedagoga specjalnego w publikacjach autorstwa Katarzyny Pluteckiej i Piotra Majewicza

---

**K**ażdy zawód wiąże się z posiadaniem określonych kompetencji, predyspozycjami nie tylko dotyczącymi sfery zawodowej, ale także osobowościowej. Jednym z najważniejszych zawodów zaufania społecznego jest nauczyciel. To od niego wymaga się „wysokich kwalifikacji oraz kompetencji” (P. Majewicz, 2008, s. 17). Wspomniane wcześniej słowa należy dogłębnie wyjaśnić, gdyż nie są tożsame, choć potocznie coraz częściej są traktowane jako słowa synonimiczne. Kwalifikacje „są konstytuowane przez wiedzę, umiejętności oraz cechy psychofizyczne, na które składają się cechy sensomotoryczne, zdolności i cechy osobowości- uważane za kluczowe w zawodzie nauczyciela” (P. Majewicz, 2008, s. 17).

Rozważając pojęcie kompetencji należałoby sięgnąć do jego etymologii. Słowo to pochodzi od łacińskiego czasownika „*competere* – co oznacza nadawać się, współzawodniczyć, zajmować określoną pozycję” (T. Pilch, 2003, s. 693). Jest to „jedno z ważnych pojęć pedagogicznych, którym trudno jest przyznać jednoznaczny zakres znaczeniowy z powodu silnie osadzonych w myśleniu pedagogicznych potocznych konotacji” (T. Pilch, 2003, s. 693). Ma ona niebywałe znaczenie dla aktywności zawodowej. „Zakres uprawnień, odpowiedzialności łącznie z omówionymi wcześniej kwalifikacjami konstytuuje kompetencje nauczyciela” (P. Majewicz, 2008, s. 19). Należy zatem podkreślić fakt, iż „kompetencje” są pojęciem fundamentalnym i nadrzędnym w stosunku do wspomnianej wcześniej „kwalifikacji”, które ostatecznie wpływają na sylwetkę osoby, jako podmiotu na rynku pracy (P. Majewicz, 2008).

K. Plutecka (2006, s. 55) poddała analizie przedmiotowej powyższe pojęcie ujmując je w trzy grupy definicji. Pierwszą z nich tworzą definicje o charakterze instrumentalnym, przedstawiając ją jako „kwalifikację wyższego rzędu, która predysponuje jednostkę do rozwiązywania problemów”. Kolejna grupa przedstawia rozważane słowo „w aspekcie emocjonalno-normatywnym jako dyspozycję wyrażającą pozytywny, akceptujący stosunek do określonych zadań”. Ostatnia grupa mająca charakter integratywno-kompleksowy określa kompetencję „jako strukturę dynamiczną, pełniącą funkcję integracji wiedzy, emocji, rozumienia, pragnienia oraz zachowań”.

---

W literaturze pojawiają się także różnorodne podziały dotyczące kompetencji dotyczących nauczyciela. W ramach pracy edukacyjnej nauczyciela przedstawiono trzy grupy kompetencji (K. Plutecka, 2006, s. 57):

1. na poziomie kształcenia i wychowania młodzieży,
2. na poziomie współdziałania nauczyciela z innymi podmiotami szkoły,
3. na poziomie doskonalenia zawodowego samego nauczyciela.

Należałoby uściślić rozważane pojęcie odnosząc je także do profilu zawodowego nauczyciela i opisać pokrótce kompetencje: bazowe, konieczne, pożądane. Pierwsze z nich odnoszą się do sfer moralno-społecznej i poznawczej. Konieczne, jak sama nazwa wskazuje, podkreślają nieodzowne posiadanie kompetencji zwanych warsztatowymi m. in. autokreacyjnymi, realizacyjnymi, intelektualnymi. Do ostatniej grupy kompetencji (pożądanych) należy odnieść wszystkie te, które są pomocne dla danego nauczyciela, pomagając mu stać się autorytetem, osobą znaczącą dla ucznia (K. Plutecka, 2006).

W Stanach Zjednoczonych praca nauczyciela oceniana jest pod względem trzech głównych kompetencji (K. Plutecka, 2006, s. 57-58):

- merytorycznych – informacje o uczniu, wiedza przedmiotowa, planowanie pracy, realizacja programu i samodoskonalenie zawodowe,
- komunikacyjnych – nawiązywanie relacji interpersonalnych w tworzeniu pozytywnych kontaktów z uczniami, współpracy z rodzicami, innymi współpracownikami i administracją szkolną,
- organizacyjnych – skuteczne tworzenie i rozwijanie odpowiedniej bazy do pracy w klasie.

Oddziaływania rehabilitacyjne, wychowawcze i dydaktyczne, które są podejmowane przez pedagoga specjalnego ściśle wiążą się z ogólnymi i szczegółowymi celami (K. Plutecka, 2006). Do grupy pedagogów specjalnych należy surdopedagog, który „zajmuje się nauczaniem i wychowaniem dzieci z uszkodzonym słuchem” (K. Plutecka, 2006, s. 79). Dalsza część artykułu zostanie poświęcona analizie kompetencji zawodowych jakie powinien posiadać surdopedagog w ujęciu K. Pluteckiej, pamiętając, iż „realizowanie się surdopedagoga w pracy dydaktyczno-wychowawczej będzie możliwe jeśli nauczyciele będą mieć zapewnione poczucie bezpieczeństwa zawodowego” (K. Plutecka, 2008, s. 154).

Zespół konsultacyjny Departamentu Doskonalenia Nauczycieli Ministerstwa Edukacji Narodowej opracował standardy kompetencji zawodowych dla nauczycieli (K. Plutecka, 2006, s. 80). Poniżej zostaną one scharakteryzowane uwzględniając specyfikę pracy surdopedagoga.

Kompetencję prakseologiczną „należy rozpatrywać z punktu widzenia umiejętności właściwego planowania i organizowania pracy zawodowej” (K. Plutecka, 2010, s. 120). Każdy surdopedagog powinien mieć szeroką wiedzę z zakresu audiologii, psychologii dziecka niesłyszącego, logopedii i sposobów uaktywniania analizatora słuchowego. W wymiarze komunikacyjnym, powinien praktycznie stosować trening dotyczący totalnej komunikacji oraz posługiwać się manualnymi sposobami porozumiewania się m. in. językiem migowym. Surdopedagog, jak każdy nauczyciel, powinien zaangażować się w swoją pracę zawodową, ale także „poszukiwać nowych dróg, środków i metod pracy i być

zaangażowanym uczuciowo” (K. Plutecka, 2006, s. 81). Podsumowując, kompetencje prakseologiczne to nie tylko umiejętności i wiedza potrzebne do pracy z dzieckiem z wadą słuchu, ale także do współpracy z rodzicami.

Kolejna kompetencja jest rozpatrywana w aspekcie komunikacyjnym. Jej osiągnięcie jest głównym i obowiązkowym zadaniem stającym przed każdym surdopedagogiem. To dzięki zdolności przekazywania i odbierania komunikatu przez surdopedagoga możliwe jest budowanie relacji z uczniem, dając mu tym samym szansę na prawidłowy rozwój społeczny (K. Plutecka, 2006). Surdopedagog powinien „dążyć do wykorzystywania wszystkich dostępnych mu form porozumiewania się, aby kształtować kompetencję językową u ucznia z wadą słuchu” (K. Plutecka, 2006, s. 84).

Współpraca i współdziałanie surdopedagoga między nauczycielami a rodzicami dzieci niesłyszących jest kolejnym wyzwaniem w jego karierze zawodowej. Kompetencja współdziałania nie dotyczy tylko zasad i form współpracy, ale także „umiejętności podejmowania właściwych działań pedagogicznych i rehabilitacyjnych”. K. Plutecka wskazuje, iż „odpowiednie relacje surdopedagoga z dzieckiem niesłyszącym oraz umiejętność współdziałania powinny prowadzić do rozumienia się, a przede wszystkim akceptacji dziecka takim jakim jest” (K. Plutecka, 2006, s. 86).

Kompetencja kreatywna (K. Plutecka, 2010), natomiast obejmuje wzbudzanie u swoich uczniów niesłyszących kreatywnych zachowań oraz samodzielności myślenia. Surdopedagog powinien potrafić diagnozować twórcze preferencje swoich podopiecznych. Obecnie, istnieje wiele form w jakich należy rozwijać opisywaną kompetencję. Są to m.in. takie działania jak: „zachęcanie do tworzenia pozytywnego środowiska dla jednostek; organizowanie zespołów klasowych uwzględniając poziom możliwości uczniów; rozwijanie efektywnych, aktywnych i twórczych postaw uczniów; czy pomaganie rodzicom i innym opiekunom w zrozumieniu wpływu różnych mikrouszkodzeń” (K. Plutecka, 2006, s. 87-88).

Przedostatnia kompetencja nosi nazwę kompetencji informatycznej. Wyraża się ona w umiejętności wykorzystywania przez surdopedagoga nowych możliwości technicznych, które „mogą być składnikiem jego warsztatu pracy i stanowić pomoc dydaktyczną w nauczaniu określonego przedmiotu” (K. Plutecka, 2010, s. 122). Komputery oraz poszerzana nadal technologia informacyjna są nieodzownym elementem naszej egzystencji, dlatego uczniowie niesłyszący powinni nie tylko być edukowani w tym kierunku, lecz również mieć możliwość praktycznego sprawdzania i nabywania tych umiejętności (K. Plutecka, 2006). Kompetencja ta jest bardzo ważna dla surdopedagoga, gdyż przyczynia się ona do „poznania dużej ilości materiału w krótkim czasie (...) oraz wspierania zajęć terapeutycznych dla uczniów z uszkodzonym słuchem” (K. Plutecka, 2006, s. 90).

Ostatnia kompetencja zawodowa surdopedagoga dotyczy sfery moralnej. Jest to „odpowiednia predyspozycja psychiczna, która prowadzi do refleksji moralnej, a także świadczy o uprawomocnieniu etycznym zawodowych działań nauczyciela. Jest ona nadrzędna wobec pozostałych” (K. Plutecka, 2010, s. 122). Prowadzone badania wśród surdopedagogów wyraźnie wskazują, iż najczęściej wymienianymi i pożądanymi cechami w pracy z uczniem niesłyszącym są „cierpliwość, zyczliwość,



wytrwałość, zrównoważenie i opanowanie” (K. Plutecka, 2006, s. 91). Obecnie kiedy system wartości ulega zachwianiu, postać surdopedagoga jest bardzo ważna, gdyż to on powinien wywoływać autorytet moralny wśród swoich uczniów. Każdy pedagog specjalny powinien „kochać tego, kogo uczy, jak matka czy angażować się uczuciowo w nauczanie i wychowanie. Uczeń powinien widzieć w nim opiekuna, który da mu wsparcie emocjonalne i dydaktyczne” (K. Plutecka, 2006, s. 92).

Po ustaleniach terminologicznych pojęć, kwalifikacji i kompetencji nauczycielskich oraz dokonaniu ich podziału, należy skupić się na sylwetce pedagoga specjalnego, wobec którego oczekiwania społeczeństwa w szczególności związanych z jego osobowością są jeszcze większe, „gdyż pracują oni ze specyficzną grupą wychowanków” (P. Majewicz, 2008, s. 17). Predyspozycje osobowościowe w tym zawodzie odgrywają kluczowe znaczenie i są one rozpatrywane nie tylko ze strony rodziców i samych podopiecznych, ale także przez pracodawców. Pedagog specjalny musi posiadać takie cechy osobowości, które ułatwią mu w jak największym zakresie zaspokoić potrzeby dzieci. Począwszy od fizjologicznych ku poszerzeniu przez dziecko swoich możliwości (P. Majewicz, 2008, s. 18).

Należy nadmienić, iż oczekiwania społeczeństwa wobec osobowości pedagoga są zależne od etapu edukacyjnego dzieci i młodzieży. Nauczyciel w klasach młodszych musi posiadać inne właściwości osobowościowe niż pedagog pracujący z dziećmi w gimnazjum czy liceum (P. Majewicz, 2008, s. 17). Pedagog specjalny musi wziąć pod uwagę, że często oczekiwania rodziców wobec niego są „modyfikowane przez mechanizmy obronne rodziców” (P. Majewicz, 2008, s. 18). Spowodowane jest to przystosowaniem się do sytuacji niepełnosprawności dziecka, które „przebiega w czterech fazach: szoku, kryzysu emocjonalnego, pozornego przystosowania się oraz konstruktywnego przystosowania do sytuacji” (P. Majewicz, 2008, s. 18). Innymi czynnikami mającymi wpływ na oczekiwania wobec pedagoga specjalnego, a w szczególności na jego osobowość jako „zasadniczy element kwalifikacji są: pełniona rola społeczna i zawodowa, postawy wychowawcze, aktualne wymagania rynku pracy” (P. Majewicz, 2008, s. 19).

Czym więc musi charakteryzować się pedagog specjalny? Odpowiedzi na powyższe pytanie udziela nam twórczyni polskiej pedagogiki specjalnej M. Grzegorzewska, która za najważniejsze cechy osobowościowe pedagoga uznała „miłość, dobroć, życzliwość, wysokie morale, poczucie odpowiedzialności i wyzwalającą postawę, wiarę we własne siły” (P. Majewicz, 2008, s. 20). Pedagog specjalny powinien mieć swój określony system wartości. P. Majewicz przytacza badania przeprowadzone w tym zakresie przez A. Olszak, które jednoznacznie wykazują, iż „wartości społeczne zajmują najwyższą pozycję w hierarchii wartości, następnie artystyczne, teoretyczne, religijne, moralne, ekonomiczne i prestiżowe”. Należy wskazać, że każdy pedagog specjalny „preferuje wartości humanitarne (...), które są niewątpliwie jednym z ważniejszych zasobów ich osobowości” (P. Majewicz, 2008, s. 23). P. Majewicz na podstawie swoich badań dotyczących uogólnionych zasobów osobowości w postaci poczucia koherencji, a więc: poczucia zrozumiałości, zaradności i sensowności, wysuwa wniosek, iż u studentów pedagogiki specjalnej oraz pracowników służby zdrowia jest on niemalże jednakowy. Wskazuje to jednoznacznie, iż praca z osobami będącymi w nadzwyczajnej sytuacji życiowej

wymaga bardzo podobnych cech osobowościowych. W kontekście zasobów szczegółowych duże znaczenie mają asertywność i empatia (P. Majewicz, 2008 s. 23-24).

Należy podkreślić bardzo ważne fakty, iż to od osobowości pedagoga specjalnego zależy nie tylko „sam przebieg, ale i efekty osiągane przez dzieci podczas podejmowanych oddziaływań rehabilitacyjnych i wychowawczych” oraz, że „osobowość nie jest strukturą raz na zawsze ustaloną, co oznacza, że w toku życia człowieka następują w niej zmiany” (P. Majewicz, 2008, s. 17, 25). Osobowość dojrzała następuje około 30. roku życia, więc istnieje możliwość zmian oraz formowania pewnych wymiarów osobowości przyszłych pedagogów specjalnych.

Postać nauczyciela była analizowana i kreowana od zawsze z powodu, iż jest jednym z najważniejszych zawodów zaufania społecznego. Niezaprzeczalny jest fakt, iż wszelka aktywność pedagoga determinowana jest przez jego osobowość. To od niej zależy cały proces dydaktyczno-wychowawczy, dlatego istotne jest zwrócenie uwagi na „właściwości osobowościowe kandydatów do zawodu pedagoga specjalnego” (P. Majewicz, 2008, s. 24). Posiadanie przez niego określonych kompetencji zawodowych nie może dotyczyć się ich wykorzystywania tylko w stosunku do swoich podopiecznych, ale także do ich rodziców. Każdy pedagog, a przede wszystkim pedagog specjalny, nie może zapominać o ciągłym doskonaleniu swojego warsztatu pracy, zapoznaniu się ze współczesnymi możliwościami, które można wykorzystać zarówno w pracy dydaktycznej, jak i w oddziaływaniach rehabilitacyjnych.

### **Bibliografia**

1. Majewicz P., *Pedagog specjalny- osobowość i możliwości jej formowania*, [w:] P. Majewicz, A. Mikrut (red.), *Kompetencje pedagoga w kontekście teorii i praktyki edukacji specjalnej*, Wyd. Impuls, Kraków, 2008
2. Pilch T. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T. II, Wyd. Akademickie ŻAK, Warszawa, 2003
3. Plutecka K., *Kompetencje zawodowe surdopedagoga z wadą słuchu*, Wyd. Impuls, Kraków, 2006
4. Plutecka K., *Rola i miejsce surdopedagoga w edukacji uzdolnionego ucznia z wadą słuchu*, [w:] Z. Palak, A. Bujnowska (red.), *Kompetencje pedagoga specjalnego*, Wyd. UMCS, Lublin, 2008
5. Plutecka K., *Znaczenie kompetencji zawodowych niesłyszącego surdopedagoga dla rehabilitacji uczniów z wadą słuchu*, [w:] J. Wyczesany (red.), przy współpracy E. Dyduch, *Krakowska pedagogika specjalna*, Wyd. Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków, 2010

## **Professional competences and personality predisposition of a special needs educator in the opinion of Katarzyna Plutecka and Piotr Majewicz**

In this article, the author would like to presents profile of special needs educator. Considered two main concepts: professional competences and predisposition of his personality. This article was written based on books by Katarzyny Pluteckiej and Piotra Majewicza which in theirs publication presents in detail this aspects. In this text the reader can find the definition of professional competences, their section and main components of a special education teacher's personality.

**Dominika Krzysik**

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej  
II Pedagogika Specjalna, studia 2 stopnia

## Komunikacja osób z niepełnosprawnością w publikacjach autorstwa przedstawicieli krakowskiej pedagogiki specjalnej

---

**K**omunikacja to nieodzowny element naszej koegzystencji. Bez porozumiewania się życie w społeczeństwie byłoby bardzo trudne i uciążliwe, ponieważ opieramy się głównie na kontaktach społecznych. W żaden sposób nie bylibyśmy w stanie przekazać naszych myśli, uczuć czy emocji. Codzienne czynności z udziałem innych ludzi sprawiałby nam ogromną trudność ze względu na brak zrozumienia.

Istnieje bardzo wiele definicji **komunikacji interpersonalnej**. Jedną z najprostszych podaje Encyklopedia Pedagogiczna pod redakcją W. Pomykała: „to proces wymiany wiadomości między dwiema osobami. Jest to jedna z form porozumiewania się ludzi” (W. Pomykało, 1996, s. 279). Autor określił tę właśnie komunikację jako jedną z wielu form porozumiewania się, ponieważ człowiek nie używa tylko słów, aby się komunikować. Operuje także gestami, mimiką, postawą ciała, natężeniem i tonem głosu itd. – czyli sygnałami niewerbalnymi, które człowiek „nadaje”. Co się jednak dzieje, gdy proces komunikacji nie może się odbyć, bądź występują w nim pewne przeszkody? Istnieje wiele osób w naszej populacji, które z różnych powodów nie są w stanie w pełni porozumiewać się drogą słowną z innymi. Naturalna ścieżka komunikacji, za pomocą języka, została dla nich zamknięta. Takimi jednostkami są osoby niepełnosprawne ze specjalnymi potrzebami komunikacyjnymi. Dla takich właśnie osób zostały stworzone **alternatywne i wspomagające metody komunikacji** (ang. Augmentative and Alternative Communication – AAC).

Komunikacja alternatywna i wspomagająca to proces, w którym zamiast sygnałów werbalnych – słów, stosuje się niewerbalne sposoby porozumiewania się. Pojęcie AAC składa się z dwóch zasadniczych członów. Pierwszy to komunikacja wspomagająca, czyli proces wspomagania mówienia. Drugi człon natomiast – komunikacja alternatywna – jest rozumiana jako „proces przyswajania zastępczych sposobów dla zapewnienia substytutu braku mowy dźwiękowej” (W. Loebel, 2006, s. 21). Ze względu na różnorodność niepełnosprawności i zaburzeń rozwojowych ludzi, metod komunikacji alternatywnej i wspomagającej jest wiele. Wybór odpowiedniej drogi porozumiewania się powinien być dobrze przemyślany, ponieważ jest on kwestią indywidualną dla każdej osoby. Dla bliższego zobrazowania komunikacji AAC należy wyróżnić kilka sposobów procesu komunikowania się. Najbardziej popularnymi i stosowanymi metodami tej komunikacji są: Język Migowy, System Bliss, Makaton, PCS, PIC, Braille. Jednym z autorów zajmujących się szeroko pojętą tematyką komunikacji osób niepełnosprawnych jest Ewa Brzdęk. W swoich publikacjach wyróżnia klasyfikację osób, które zaliczają się do grupy ludzi ze specjalnymi potrzebami komunikacyjnymi (E. Brzdęk, 2013, s. 17):

- osoby z deprivacjami sensorycznymi: niesłyszące, niedosłyszące, głuchoniewidome,
- osoby z niepełnosprawnością intelektualną,
- osoby z autyzmem,
- osoby z mózgowym porażeniem, afazją i innymi schorzeniami neurologicznymi,
- osoby ze sprzężoną niepełnosprawnością.

Autorka dwóch artykułów: *Jakość życia osób ze specjalnymi potrzebami komunikacyjnymi* (E. Brzdęk, 2013, nr 3) i *Transakcyjny wymiar komunikacji. Umiejętność rozmowy u dzieci ze specjalnymi potrzebami komunikacyjnymi – fundamentalną wartością życia rodziny* (E. Brzdęk, 2014, nr III), porusza temat związany z jakością życia osób niepełnosprawnych, która wyraża się poprzez komunikację z innymi. Osoby z zaburzoną komunikacją najczęściej są biernymi obserwatorami i słuchaczami – w konsekwencji czego rodzi się u nich frustracja, bezradność, które wpływają na ich osobowość. Niemożność wyrażania siebie skutkuje niechęcią do komunikacji z innymi, przez co człowiek staje się po prostu nieszczęśliwy. Przecież „rozmowa powinna stanowić pewną stałą wartość życia” (E. Brzdęk, 2014, s. 24) – jest to najprostszy sposób na to, żeby móc się wyrazić w swoim otoczeniu rodzinnym, rówieśniczym czy społecznym. Dzięki rozmowie możemy utrzymywać więzi z innymi, komunikować im o swoich przemyśleniach czy potrzebach. Ważny aspekt stanowią osoby pełnosprawne w otoczeniu osób niepełnosprawnych – rodzina, znajomi, rówieśnicy czy nawet sąsiedzi. Osoby te muszą poświęcić więcej czasu, pracy i zaangażowania, by zrozumieć kod komunikacyjny niepełnosprawnych. Powinny stosować różne strategie komunikacyjne, choćby na przykład dopytywanie, zadawanie pytań, dawanie czasu na odpowiedź, zgadywanie, domyślanie się. Osobom ze specjalnymi kompetencjami komunikacyjnymi należy pomóc i je wspierać, dlatego tak ważne jest, aby nadrzędnym celem dla pedagogów i terapeutów było przystosowanie takich osób do korzystania z alternatywnych i wspomagających systemów.

W takim razie powstaje pytanie: w jaki sposób należy wspierać komunikację, aby poprawić jakość życia? E. Brzdęk (2014) opisuje to bardzo konstruktywnie w swoim artykule. Podstawowymi sposobami są:

I. ocena wszystkich pięciu aspektów życia użytkownika AAC:

- aspekt fizyczny (ćwiczenia na oddychanie, jedzenie, artykulację, manipulację przedmiotami, przygotowanie siedziska),
- aspekt poznawczy (wspomaganie uwagi, koncentracji, reprezentacji symbolicznej),
- aspekt interakcyjny (ćwiczenie zaangażowania w akt komunikacyjny, intencjonalne wypowiedzi, inicjowanie rozmowy, podtrzymanie jej),
- aspekt społeczno-kulturowy (wzmacnianie poczucia sprawstwa, sytuacje wyboru i własnego decydowania, doświadczenia satysfakcji z porozumiewania się),
- aspekt lingwistyczny (posługiwanie się znakami, regułami kodu, rozumienie intencji, zadawanie pytań, formy grzecznościowe, budowanie zdań złożonych), poznawczy, interakcyjny, społeczno-kulturowy oraz lingwistyczny),

II. współpraca z rodzicami – to oni powinni wspomagać dziecko w nauce ekspresji werbalnej,

III. każdą osobę należy traktować podmiotowo i indywidualnie, ponieważ każda osoba jest wyjątkowa i jedyna w swoim rodzaju.

E. Brzdęk opisała użytkowników AAC ogólnie i całościowo. Wyzaczyła klasyfikację osób ze specjalnymi kompetencjami komunikacyjnymi, którą można podzielić na poszczególne dysfunkcje i każdą szeroko omówić. Można by było się powoływać na liczną literaturę, opisywać specyfikę komunikacji w każdej niepełnosprawności, ale nie sposób uczynić tego w jednym artykule. Dlatego chciałabym się skupić na trzech obszarach komunikacji: u osób niesłyszących z dodatkowymi dysfunkcjami, komunikacji osób niewidomych oraz na komunikowaniu się osób z niepełnosprawnością narządu ruchu.

Autorką poruszającą kwestię komunikacji osób niesłyszących z dodatkowymi dysfunkcjami rozwojowymi jest Katarzyna Plutecka. Jej publikacja to szczególnie istotne opracowanie, ponieważ coraz częściej można się spotkać z niepełnosprawnością sprzężoną. Do dysfunkcji towarzyszących głuchocie należą: „dysfajze, zaburzenia osobowości (autyzm, psychoza), niedorozwój intelektualny, uszkodzenia narządu ruchu, ślepotą i schorzenia somatyczne” (K. Plutecka, 2010, s. 55). Pojawienie się u dziecka niesłyszącego dodatkowej dysfunkcji powoduje bardziej ograniczoną komunikację z innymi. Ze względu na niepełnosprawność słuchu nie można wykorzystywać języka jako głównej koncepcji kształcenia. Należy wykorzystać inne środki m. in. niewerbalne, językowe (podwójne artykułowanie języka), parajęzykowe (ton głosu, gesty) i pozajęzykowe (wokalne lub nie). Jeżeli chodzi o komunikację pozawerbalną i jej kanały przekazu, to autorka podaje klasyfikację za Dobek-Ostrowską i wyróżnia (K. Plutecka 2010, s. 57). :

- kinestetykę: mowa ciała,
- parajęzyk: cechy wokalne głosu np. barwa, ton, wysokość, modulacja; oraz inferencje wokalne: oddziaływanie na siebie powyższych cech i dźwięki pozajęzykowe np. „eeee”,
- samoprezentację człowieka: budowa ciała, wygląd, ubranie,
- haptkę: dotyk, ściskanie, poklepywanie,
- proksemikę: dystans między rozmówcami,
- chronemikę: punktualność, czas,
- elementy środowiska fizycznego: oświetlenie, dźwięki.

K. Plutecka (2010) w swoim artykule opisuje również badania przeprowadzone w jednej z krakowskich szkół dla niesłyszących. Celem było sprawdzenie sposobów komunikowania się uczniów. Wyniki badań przedstawiły, że z roku na rok przybywa coraz więcej dzieci głuchych z dodatkowymi dysfunkcjami. Potrzeba komunikacji tych osób jest bardzo silna – wyprzedzają nawet swoje zdolności w porozumiewaniu się. Dominującym kodem jest kod pozawerbalny, czyli: gesty, mimika, język migowy, daktylografia, układ ciała, pismo, język migany. Dlatego jednym z głównych celów jest modyfikacja obecnych programów. Należy zmienić obecne strategie kształcenia wobec niesłyszących z dodatkowymi dysfunkcjami. Zastąpić je nowymi, specjalnymi i dostosowanymi programami oraz planami nauczania. Powinno to mieć także charakter praktyczny. Odpowiednim

posunięciem jest zaproponowanie tym osobom nowoczesnego systemu: komunikacji alternatywnej i wspomagającej. Może to pomóc w lepszej komunikacji i wyrażaniu siebie, swoich uczuć i potrzeb.

Kolejne dwa zagadnienia dotyczące problemów w komunikacji osób niewidomych i niepełnosprawnych ruchowo, zostały omówione przez Joannę Konarską w artykule *Komunikacja interpersonalna osób z niesprawnością wzroku i narządu ruchu* (J. Konarska, 2007, s. 21-40). Komunikacja osób z dysfunkcją wzroku nie jest jednakowa dla wszystkich. W zależności od stopnia niepełnosprawności i okresu życia w jakim nastąpiła, komunikacja ma inną specyfikę. Autorka w artykule odnosi się do dwóch grup osób: osoby ociemniałe i osoby niesprawne wzrokowo od urodzenia bądź wczesnego dzieciństwa.

Pierwsza grupa osób utraciła wzrok po 3. bądź 5. roku życia. To, w jakim stopniu utraciły wzrok decyduje o ich funkcjonowaniu w społeczeństwie. Błędne są przypuszczenia niektórych osób, że im głębsza niepełnosprawność tym większa nieporadność. Po utracie wzroku, oczywiście w pewnym czasie, można uruchomić odpowiednie mechanizmy kompensujące brak wzroku, które każdy z nas ujawnia w sobie. Ten proces wymaga ciężkiej, długiej i żmudnej pracy, ale jest to możliwe. Najtrudniej mają osoby, które utraciły wzrok w okresie dorosłości – muszą się uporać z utratą zdolności do samodzielności, pewności siebie i aktywności własnej, co niestety bardzo utrudnia życie w społeczeństwie. Osoby ociemniałe charakteryzują się tendencją do „wycofywania się z życia społecznego i mają poczucie nieprzydatności” (J. Konarska, 2007, s. 27). Uporanie się z tym jest jednym z najważniejszych celów w rehabilitacji. Inaczej przedstawia się sytuacja osób, które utraciły wzrok w okresie dzieciństwa lub młodzieńczym. Na początku występują takie same reakcje jak u osób starszych. Jednak tym osobom pomoc specjalistów udzielana jest szybciej. Ponadto stereotypy i uprzedzenia dotyczące osób niewidomych są słabsze w ich środowisku, a zmianom poddają się dosyć łatwo (J. Konarska, 2007).

Druga grupa osób to osoby niewidome od urodzenia bądź wczesnego dzieciństwa. Uważam, że te osoby mają trochę łatwiej w funkcjonowaniu społecznym, ponieważ od samego początku są „bombardowane” odpowiednimi bodźcami tzw. wyobrażeniami surogatywnymi, czyli zastępczymi. Jak pisze autorka należy do dziecka mówić w taki sposób, aby słowa były dla niego „namacalne”. Kolejnym aspektem jest poczucie bezpieczeństwa, które u osób niewidzących jest ograniczone. Przez inwalidztwo wzroku może to być niebezpieczne. Dlatego ważnym zadaniem nauczycieli i rodziców jest to, aby zachęcali dzieci do działania. Najbardziej rozwiniętym zmysłem jest węch, a najwrażliwszymi elementami ciała są usta oraz język – należy to wykorzystywać w celu poznawania przez dziecko różnych przedmiotów właśnie za pomocą dostarczania polisensorycznych przeżyć. Przełomowym momentem staje się opanowanie przez niewidome dziecko mowy. Dzięki niej może skompensować sobie brak wzroku poprzez rozbudowane i bogate słownictwo, dzięki któremu zyskuje informacje o otaczającym go świecie. Niestety, czyhają jednak pewne językowe pułapki oraz zjawisko „werbalizmu”, czyli „używanie pewnych słów we właściwym kontekście zdaniowym, ale bez rozumienia znaczenia tych słów” (J. Konarska, 2007, s. 29). Ostatnim już niebezpieczeństwem są

pozawerbalne środki wyrazowe (dziecko pełnosprawne kieruje całą główką na dźwięk, a dziecko niewidome nastawia w tym kierunku ucho). W społeczeństwie jest wymagane, aby podczas komunikacji interpersonalnej uczestnicy patrzyli na siebie i byli do siebie zwrócenii. U osób niewidomych należy kształtować ten nawyk.

Kolejnym odrębnym problemem jaki omawia w artykule J. Konarska są problemy z komunikacją osób niepełnosprawnych ruchowo: z mózgowym porażeniem dziecięcym oraz niesprawnością ruchową nabytą. W mózgowym porażeniu dziecięcym, niektóre mięśnie mowy są porażone w mniejszym lub większym stopniu. Dlatego problemy w komunikacji z osobami z mózgowym porażeniem dziecięcym są złożone. Charakterystyczna dla tych osób jest częsta agresja, brak wytrwałości, a co za tym idzie cierpliwości, drażliwość i wybuchowość – te cechy, niestety, nie sprzyjają dobrym kontaktom społecznym. Wręcz zniechęcają osoby pełnosprawne do komunikacji. Rozmówca może się peszyć, a nawet przestraszyć (J. Konarska, 2007).

Ostatnią niepełnosprawnością omawianą przez J. Konarską jest niepełnosprawność ruchowa nabyta – z powodu wypadku, choroby, braku kończyn. We współczesnym świecie panuje kult ciała. Społeczeństwo narzuca nam pewne normy estetyczne, które musimy wypełniać, aby nas zaakceptowano. Osoby niepełnosprawne często nie mieszczą się w tych ramach. Powoduje to u nich zachwianie poczucia tożsamości, negatywne emocje i pojawia się zjawisko dezorganizacji. W dzisiejszych czasach, aby móc z kimś wytworzyć więzi emocjonalne, wygląd fizyczny odgrywa bardzo ważną rolę. Często osoby niepełnosprawne zostają odrzucone przez partnerów ze względu na wygląd i niepełnosprawność. Trudniej jest im też nawiązywać nowe znajomości. Dlatego należy wzmacniać ich konstruktywne kontakty z innymi, wzmacniać pozytywny obraz samego siebie, akceptować siebie takim, jakim się jest (J. Konarska, 2007).

Na zakończenie artykułu posłużę się cytatem z książki J. Konarskiej: „mała wiedza społeczna na temat niepełnosprawności i jej skutków wyzwala reakcje obronne typu unikanie wszystkich sytuacji, które mogą przypominać o niedoskonałości ludzkiego organizmu i uświadomić, że teoretycznie nikt z nas nie ma wieczystej gwarancji pełnej sprawności” (J. Konarska, 2007, s. 35). Słowa te ukazują kruchość ludzkiego życia i jego zdrowia. Często osoby pełnosprawne nie zdają sobie sprawy z tego, że poprzez różne sytuacje losowe nawet ich może dotknąć niepełnosprawność, choćby w obszarze komunikacji. Dla większości ludzi jest to naturalny proces, którego uczyli się w okresie dzieciństwa i nie wiele pamiętają o tym jaki był żmudny i ciężki. Utrata umiejętności porozumiewania się za pomocą naturalnej drogi komunikacji – mowy, może być ogromnym szokiem i przeszkodą nie do przejścia.

### **Bibliografia**

1. Brzdęk E. *Jakość życia osób ze specjalnymi potrzebami komunikacyjnymi*, „Niepełnosprawność i Rehabilitacja”, nr 3, 2013
2. Brzdęk E. *Transakcyjny wymiar komunikacji. Umiejętność rozmowy u dzieci ze specjalnymi potrzebami komunikacyjnymi – fundamentalną wartością życia rodziny*, [w:] *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Paedagogica* III, 2014



3. Konarska J. *Komunikacja interpersonalna osób z niesprawnością wzroku i narządu ruchu*, [w:] J. Baran i A. Mikrut (red.), *Umiejętności komunikacyjne osób z niepełnosprawnością. Teoria, diagnoza, wspomaganie*, Wydawnictwo Naukowe AP Kraków, 2007
4. Loebel W. *Szkic rozwoju wspomagającej i alternatywnej komunikacji w Polsce*, [w:] J. Błęszyński (red.), *Alternatywne i wspomagające metody komunikacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006
5. Plutecka K. *Komunikacja pozawerbalna niesłyszących uczniów z dodatkowymi dysfunkcjami rozwojowymi*, „Niepełnosprawność”, nr 4, 2010
6. Pomykała W. (red.): *Encyklopedia pedagogiczna*, Wydawnictwo Fundacja Innowacja, Warszawa 1996

### **Communication of people with disabilities in terms of the representatives of the Krakow special education.**

The article describes how people with disabilities communicate in terms of the representatives of the Cracow special education. Discussion of the whole classification of people with special communication competence was not possible due to the vastness of the subject. That is why only some of the issues are discussed. On the basis of the publication of Mrs. Ewa Brzdęk generally learn about communication and overall AAC users and the quality of life of these people. The deaf communication with additional developmental disabilities can learn from Mrs. Katarzyna Plutecka approach. The very last topic of discussion is the communication problems of the blind and physically disabled by Joanna Konarska.

**Sylwia Kasiarz**

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej  
II Pedagogika Specjalna, studia 2 stopnia

## Surdologopedia jako subdyscyplina naukowa logopedii w ujęciu Grażyny Gunii

---

**P**roces edukacji osób niepełnosprawnych, w tym dzieci niesłyszących, jest nierozzerwalnie związany z procesem rehabilitacji. Całość zadań wynikających z edukacji specjalnej sprowadza się do wszechstronnego rozwoju podopiecznych, umożliwienia im pełnego korzystania z życia społecznego, kulturalnego i ekonomicznego, a także do wewnętrznego dynamizowania uczniów w kierunku ciągłego samokształcenia (G. Gunia, 2001).

Specyfika pracy z dziećmi z zaburzeniami słuchu i mowy wynika z ograniczonych możliwości poznawczych tych dzieci będących efektem uszkodzenia narządu słuchu. Deficyt ten przyczynia się do znacznych utrudnień w naturalnym kształtowaniu się mowy, co powoduje, że jednym z podstawowych oddziaływań terapeutycznych w stosunku do dzieci z wadami słuchu są oddziaływania logopedyczne, pozwalające na poprawę ich kompetencji komunikacyjnych ze środowiskiem osób słyszących. Warunkiem, który należy spełnić, aby praca ta przyniosła należyte efekty, jest dobre przygotowanie logopedy, który będzie posiadał wiedzę nie tylko z zakresu terapii logopedycznej, ale także tę dotyczącą złożoności procesu porozumiewania się osób głuchych (G. Gunia, 2010). W tego typu oddziaływaniu konieczne jest zatem wielodyscyplinarne podejście do zaburzeń słuchu i mowy u dzieci.

Kształtowaniem, usprawnianiem i korygowaniem mowy u osób głuchych zajmuje się surdologopedia. Jest ona traktowana jako specjalizacja zawodowa logopedii. Poprzedzając jednak rozważania na temat samej surdologopedii należy przywołać i porównać etymologię tych dwóch terminów. Słowo „logopedia” wywodzi się z greckiego *logos*, co oznacza „słowo”, „mowa”, oraz *paideia* – „wychowanie”, natomiast „surdologopedia” powstała poprzez dodanie do terminu nadrzędnego łacińskiego *surdus*, oznaczającego „głuchy”. Sama etymologia nie określa jednak w sposób wystarczający przedmiotu oddziaływań surdologopedii (G. Gunia, 2011). „Przedmiotem badań surdologopedii jest mowa osób z uszkodzonym narządem słuchu, czyli teoria i praktyka dotycząca komunikacji i jej zaburzeń stanowiących integralny element całościowego procesu rehabilitacji osób niesłyszących” (G. Gunia, 2010, s. 12). Terapia i kształtowanie mowy osób z deficytem narządu słuchu jest natomiast głównym celem surdologopedii, której oddziaływania muszą być zgodne z ogólnymi zasadami logopedycznymi (G. Gunia, 2010). Nadrzędnym zadaniem surdologopedy jest zatem opracowanie takich programów terapeutycznych, które będą dostosowane do potrzeb, możliwości i ograniczeń dziecka z zaburzeniami słuchu i mowy, a jednocześnie nie będą stanowiły powtarzanego schematu zajęć. Pożądane jest, aby tworzone programy diagnostyczno-

rewalidacyjne miały charakter multiinterdyscyplinarny, czyli były tworzone przy współpracy zespołu specjalistów: lekarza, psychologa, pedagoga, logopedy (G. Gunia, 2004).

Zdaniem Grażyny Guni surdologopedia jest realizowana w trzech wymiarach: teoretycznym, praktycznym oraz w wymiarze sztuki (G. Gunia, 2010), gdzie:

- na wymiar teoretyczny składają się m. in. ustalone prawa, cele i zadania związane z kształtowaniem mowy u osób z deficytem słuchu, opis zaburzeń w rozwoju mowy oraz specyfiki komunikacji osób głuchych,

- wymiar praktyczny realizuje się poprzez metodyczne opracowanie podstaw oddziaływań logopedyczno-diagnostyczno-rehabilitacyjnych oraz realizację terapii logopedycznej z osobami z uszkodzeniem słuchu różnego rodzaju i w różnym stopniu,

- wymiar sztuki wyraża się w indywidualnym podejściu do terapii logopedycznej oraz pracy terapeutycznej będącej praktyczną sztuką wychowania.

Autorka podaje również następujące uszczegółowione zadania surdologopedii:

- „Kształtowanie lub rozwijanie różnych sposobów komunikowania się osób niesłyszących, tzn. wypracowywanie umiejętności rozumienia i przekazywania tekstów słownych, pisemnych lub sygnalizacyjnych czyli przygotowanie do swobodnego porozumiewania się z otoczeniem.

- Kształtowanie mowy, czyli dbanie o jej prawidłowy jak i najlepszy rozwój pod względem fonetycznym, leksykalnym i gramatycznym.

- Terapia zaburzeń głosu i mowy osób słabosłyszących.

- Doskonalenie wyrazistości wypowiedzi lub terapia rozumienia tekstów przez osoby ogłuchłe po piątym roku życia.

- Kształtowanie wszechstronnego i zintegrowanego rozwoju psychomotorycznego oraz eliminowanie zachowań zakłócających ten proces.

- Ustalenie i weryfikowanie kompleksowej diagnozy, tj. przyczyn, rozdziału i symptomów zaburzeń w rozwoju psychomotorycznym.

- Pomoc i poradnictwo rodzinie.

- Organizowanie współpracy i współdziałania ze specjalistami wspomagającymi rozwój” (G. Gunia, 2010, s.15).

Aby przejść jednak do konstruowania i realizacji programu terapeutycznego konieczna jest realizacja pełnej diagnozy logopedycznej dzieci z zaburzeniami słuchu i mowy. Zdaniem G. Guni (2010, s. 195) „diagnoza logopedyczna to działanie zmierzające do rozpoznawania wady lub zaburzenia mowy, które ocenia się na podstawie analizy stanu badanego, uzyskanej za pomocą dostępnych metod badania”. Autorka zaznacza, że dziecko z wadą słuchu ze względu na występujące u niego trudności w nabywaniu mowy oraz w przejściu z myślenia konkretno-obrazowego na abstrakcyjne, będzie poza powszechnie przyjętymi, ogólnymi normami rozwoju w zakresie mowy (G. Gunia, 2010).

Diagnoza logopedyczna powinna rozpoczynać się od badania wstępnego obejmującego wywiad z rodzicami, poprzedzając tym samym bezpośrednio badanie mowy dziecka z deficytem narządu słuchu i dostarczając cennych wskazówek o dziecku i jego środowisku rodzinnym. Pozwala to tym samym na określenie istoty zaburzenia słuchu oraz dobranie odpowiednich metod terapii i wspomagania rodziny.

Wywiad powinien dotyczyć m. in. przyczyny i czasu utraty słuchu, rodzaju i stopnia ubytku, obecnych w rodzinie osób z wadami słuchu, wykorzystywania protez słuchowych przez dziecko, struktury rodziny oraz przebiegu rewalidacji i ogólnego stanu zdrowia dziecka (G. Gunia, 2010).

Samo badanie mowy dziecka, natomiast, musi oceniać różne sposoby komunikowania się dziecka z otoczeniem – zarówno te werbalne jak i niewerbalne. Autorka podkreśla, że wystandaryzowane testy logopedyczne badające rozwój mowy dzieci słyszących często nie mają przełożenia do diagnozy logopedycznej dzieci z wadami słuchu, ze względu na ich trudności w percepcji dźwięków akustycznych, w tym dźwięków mowy (G. Gunia, 2010). Jednym z testów wykorzystywanych do diagnozy logopedycznej dzieci z zaburzeniami słuchu i mowy jest „Karta Oceny Zachowań Komunikacyjnych Dziecka z Uszkodzonym Słuchem (KOZK)” opracowana przez K. Krakowiak i M. Panasiuk. Jak twierdzi G. Gunia (2010, s. 200) „karta ta pozwala z jednej strony ocenić indywidualne możliwości dziecka w zakresie słownego lub gestowo-mimicznego porozumiewania się z otoczeniem, a z drugiej strony projektować pracę dydaktyczno-rewalidacyjną i sukcesywnie sprawdzać efekty tej pracy” oraz „spełnia dwa główne zadania praktyczne: diagnozę i prognozę oddziaływań logopedycznych”. Innym testem umożliwiającym ocenę różnych sposobów porozumiewania jest „Test Zdolności Komunikowania się” w polskiej adaptacji A. Korzon, na podstawie którego można określić poziom ośmiu sposobów komunikowania się (cztery metody ustne i cztery metody manualne) (G. Gunia, 2010).

Każde oddziaływanie pedagogiczne i rehabilitacyjne względem dziecka, w szczególności dziecka z deficytem w rozwoju, jest podporządkowane wytyczonym zasadom, które pomagają zorganizować ów proces w sposób optymalny i pozwalają realizować postawione cele i zadania. Zasady pracy logopedycznej z dzieckiem niesłyszącym pozostają w ścisłym związku z normami obowiązującymi w surdologii, surdopedagogice i logopedii (G. Gunia, 2010). G. Gunia (2010, s. 130-135) wymienia następujące reguły postępowania w pracy surdologopedycznej z zakresu surdologii:

- zasada holistycznego spojrzenia na dziecko,
- zasada integracji osób niesłyszących ze społeczeństwem ludzi słyszących,
- zasada włączenia do terapii surdologopedycznej rodziny dziecka z zaburzeniami słuchu i mowy,
- uznanie języka migowego jako prawowitego systemu porozumiewania się osób głuchych.

Z zakresu logopedii autorka uwzględnia takie zasady, jak (G. Gunia, 2010, s. 136-139):

- zasadę dobrowolności,
- zasadę atrakcyjności,
- zasadę łączenia ćwiczeń logopedycznych z ruchem,
- zasadę krótkotrwałych ćwiczeń,
- zasadę prowadzenia zajęć w formie zabaw i gier,
- zasadę tworzenia sprzyjającej atmosfery.

Należy pamiętać, jak podkreśla autorka, aby w pracy logopedycznej „wykorzystywać powyższe zasady w systematycznej pracy w sposób twórczy, a nie odtwórczy, dostosowując je do możliwości i potrzeb dziecka z uszkodzonym narządem słuchu” (G. Gunia, 2010, s.139). Samą praktykę logopedyczną tworzą wykorzystywane metody terapii logopedycznej, które należy dobierać do indywidualnych możliwości dziecka, jego wieku oraz do warunków środowiska, w którym się rozwija (G. Gunia, 2010). G. Gunia, podkreśla, że „z punktu widzenia surdologopedii metoda jest sposobem uczenia i nauczania, rozumianym jako celowy i zaplanowany układ strategii, prowadzący do nabycia przez dziecko doświadczeń komunikacyjnych i poznawczych, czyli do opanowania kompetencji językowej wraz z umiejętnością posługiwania się nią w praktyce, a także do rozwijania zdolności i zainteresowań poznawczych” (G. Gunia, 2010, s. 140). W swojej pracy *Terapia logopedyczna dzieci z zaburzeniami słuchu i mowy* (G. Gunia, 2010, s. 140-141), autorka opisuje następujące metody wykorzystywane terapii logopedycznej:

1. metody werbalne

- lingwistyczne,
- filologiczne,
- psychologiczne,
- pedagogiczne,

2. metody pozawerbalne:

- rysunkowe,
- taneczno-muzyczne,
- motoryczno-kinestetyczne,
- wzrokowo-słuchowo-dotykowe.

Aby w terapii logopedycznej z dzieckiem niesłyszącym osiągnąć zamierzone efekty, należy posługiwać się wieloma metodami, które wzajemnie się uzupełniają i wspomagają proces mowy, który jest procesem złożonym, a dodatkowa wada słuchu powoduje szereg utrudnień w jej opanowaniu (G. Gunia, 2010). Należy również dobrać odpowiednie pomoce, które odgrywają znaczącą rolę w polisensorycznym poznawaniu rzeczywistości „służąc praktycznemu przygotowaniu do wypowiadania się w słowie, piśmie lub w innym alternatywnym sposobie porozumiewania się” (G. Gunia, 2012, s. 46). Wykorzystywane w interwencji logopedycznej środki dydaktyczne powinny być tak dobrane oraz skonstruowane, aby budziły u rewalidowanego dziecka zainteresowanie, zaangażowanie emocjonalne oraz motywowały go do udziału w terapii-zabawie. Ze względu na cel realizowanych ćwiczeń pomoce logopedyczne można podzielić na: słowne, wzrokowe, słuchowe, słuchowo-wzrokowe, słuchowo-wzrokowo-dotykowe oraz automatyzujące proces nabywania kompetencji komunikacyjnych (G. Gunia, 2012).

Surdologopedia jest nauką, której jednym z głównych zadań jest oddziaływanie o charakterze rehabilitacyjnym skierowane na dziecko z deficytem narządu słuchu. Pomaga ona podnosić kompetencje komunikacyjne i językowe dzieci niesłyszących z otoczeniem, przyczyniając się tym samym do ich wszechstronnego

rozwoju. Należy pamiętać jednak, aby w pracy logopedycznej z dziećmi o tak specyficznych potrzebach wykorzystywać wiele metod prowadzących do polisensorycznego poznawania rzeczywistości oraz uwzględniać ich naturalny sposób porozumiewania się, którym w wielu wypadkach, może stanowić język migowy.

### **Bibliografia**

1. Gunia G., *Terapia logopedyczna dzieci z zaburzeniami słuchu i mowy. Wybrane problemy teorii i praktyki surdologopedycznej*, Wyd. Impuls, Kraków, 2010
2. Gunia G., *Multiinterdyscyplinarna diagnoza i terapia dzieci z wadą słuchu*, [w:] J. Kruk-Lasocka, M. Sekułowicz (red.), *Wczesna diagnoza i terapia dzieci z utrudnieniami w rozwoju. Interdyscyplinarne problemy*, Wyd. DSWETWP, Wrocław, 2004
3. Gunia G., *Metody indywidualnego nauczania i wychowania dzieci z wadą słuchu w świetle założeń surdologii*, [w:] W. Dykcik, B. Szychowiak (red.), *Nowatorskie i alternatywne metody w praktyce pedagogiki specjalnej. Przewodnik metodyczny*, Wyd. UAM, Poznań, 2001
4. Gunia G., Lechta V., *Wprowadzenie do logopedii*, Wyd. Impuls, Kraków, 2011

### **Speech therapy as a treatment of children with speech and hearing disorders in opinion Grażyna Gunia**

This article is about speech therapy with deaf children according to Grażyna Gunia from Pedagogical University of Cracow. It present rules, methods and what is the most important in speech treatment of children with hearing disorders on the basis of Grażyna Gunia's books, who is the specialist in this area.

## Animaloterapia jako forma rehabilitacji we wczesnym wspomaganium dzieci z niepełnosprawnością w publikacjach autorstwa Doroty Kornaś

---

**A**nimaloterapia jest metodą terapii i rehabilitacji opartą na współpracy ze zwierzętami. W aspekcie wczesnego wspomaganium jest niekonwencjonalną formą stymulowania rozwoju dziecka, przy wykorzystaniu najczęściej takich zwierząt, jak: pies, koń, osioł. Przeznaczona dla dzieci z upośledzeniem umysłowym, dysfunkcją wzroku, słuchu, różnego rodzaju wadami ortopedycznymi i chorobami mięśni, a także w przypadku zaburzeń emocjonalnych bądź psychicznych, ale również dla dzieci niedostosowanych społecznie.

Celem nadrzędnym każdej terapii jest powrót pacjenta na miarę jego możliwości do jak najpełniejszej sprawności fizycznej i psychicznej. Animaloterapia ma stymulować rozwój, zmniejszać zaburzenia, zapewnić uczestnikowi wzrost poczucia własnej wartości, dawać relaksację i uspokajać, umożliwiać przebywanie w środowisku natury wraz ze zwierzęciem, a przede wszystkim ma być dla dziecka przyjemna, aby mógł czerpać z niej radość. Dopelnieniem celów animaloterapii są jej zadania. D. Kornaś (2007) wyróżnia następujące zadania ważne dla wczesnego wspomaganium dziecka:

- przełamywanie lęku przed zwierzęciem,
- pozytywne emocje,
- pobudzenie zmysłów: wzroku, słuchu, węchu, dotyku,
- samodzielność,
- koncentracja uwagi,
- działania ruchowe – mała i duża motoryka,
- rozluźnienie mięśni rąk, nóg, kręgosłupa,
- rozwój mowy,
- pogłębianie oddechu,
- pielęgnacja zwierząt,
- czynności porządkowe,
- myślenie przyczynowo-skutkowe i rozwój umiejętności przewidywania.

Animaloterapia niesie za sobą wiele korzyści. Dziecko staje się bardziej pewne siebie, ponieważ widzi efekty swoich działań, a terapia sprawia mu radość. Uczy się odpowiedzialności i rozwija samodzielność. Jest to aktywna forma terapii, dzięki której stymulowany jest ruch, więc poprawia się także kondycja dziecka. Wpływa na rozwój funkcji poznawczych. Od dziecka wymaga się koncentracji uwagi i dobrej orientacji przestrzennej. Przebywanie ze zwierzęciem wyzwala u niego emocje, które łatwiej przychodzą niż w kontakcie z drugim człowiekiem. Poprawia się obraz własnej osoby, przez co łatwiej jest nawiązać relacje interpersonalne, wspomagane

zdobyciem nowych znajomości podczas zajęć. Wszystko to zmierza do samoakceptacji i motywacji do dalszych działań rehabilitacyjnych, pozwalających dziecku na przełamanie trudności psychicznych związanych z samotnością, depresją i przede wszystkim spowodowanych chorobą lub wynikających z niepełnosprawności. D. Kornaś w swoich publikacjach zwraca uwagę, na znaczenie we wczesnym wspomaganiu dogoterapii, hipoterapii, onoterapii.

Mianem dogoterapii określa się terapię z wykorzystaniem psa. Od niedawna pojawiła się tendencja do zastępowania słowa *dogoterpia* określeniem *kynoterapia*. Psy muszą być odpowiednio przeszkolone wraz ze swoim opiekunem – terapeutą. Działający od 2005 roku Polski Związek Dogoterapii zajmuje się standaryzowaniem uprawnień, które są niezbędne dla prawidłowo przeprowadzonej terapii. Najczęściej psi terapeuci to: labrador retriever, alaskan malamute, syberian husky, samojed oraz nowofundland (D. Kornaś, 2008). Konieczność wyboru odpowiedniej rasy uzależniona jest od jej cech. Pies terapeuta musi łatwo poddawać się szkoleniu – być posłuszny. Jego praca będzie polegać na przebywaniu z nieznanymi ludźmi, dlatego musi ich akceptować i tolerować. Nie może zostać nim pies z ras zaliczanych do niebezpiecznych, gdyż jego usposobienie nawet po odpowiednim przeszkoleniu może wziąć górę nad wychowaniem. Pies musi być łagodny, o przyjaznym wyglądzie zachęcającym do obcowania z nim, więc sam także musi lubić być dotykany i pieszczonym. Najważniejszym aspektem dogoterapii jest chęć do współpracy ze strony zwierzęcia, bez której dogoterapia jest niemożliwa.

Wszelkie działania terapeutyczne, w których uczestniczy koń definiuje się jako hipoterapię. W tej formie terapii punktem wyjściowym jest informacja, czy dziecko jest zdolne do podjęcia sesji, a jeśli tak, to jaka forma będzie dla niego najkorzystniejsza. Trzeba pamiętać, że praca z koniem wymaga odpowiedniego dostosowania do możliwości dziecka, które z powodu rodzaju swojej niepełnosprawności może nie być w stanie wykonać wszystkich ćwiczeń. Wyróżnia się następujące formy hipoterapii: terapię ruchem konia, fizjoterapię na koniu, terapię kontaktem z koniem, psychopedagogiczną jazdę konną i wołyżerkę. Aby rozpocząć zajęcia z zakresu hipoterapii należy powołać odpowiedni zespół hipoterapeutyczny, który zajmie się kierowaniem procesu terapii dziecka. W jego skład wchodzi liczni specjaliści, dobierani w zależności od rodzaju i stopnia niepełnosprawności oraz problemu, który poprzez sesję należy zniwelować. W Polsce organizacją procesu hipoterapii zajmuje się powołane w 1992 roku Polskie Towarzystwo Hipoterapeutyczne, zrzeszające osoby oddane tej formie rehabilitacji z różnych środowisk niezbędnych do prawidłowego funkcjonowania organizacji.

Przy wyborze konia do terapii, terapeuta powinien zastosować się do następującego modelu wzorcowego: po pierwsze, najodpowiedniejszymi końmi są wałachy, gdyż ogiery i klacze mogą być trudne w opanowaniu, a koń musi być łagodny, spokojny i posłuszny. Jego charakter jest bardzo ważny, gdyż spłoszony koń nie wzbudzi zaufania u pacjenta. Po drugie, powinien być dostosowany do dziecka. Terapia daje większe korzyści, jeśli koń jest adekwatny do wzrostu i potrzeb uczestnika. Po trzecie, bardzo ważny jest chód, który powinien być elastyczny, sprężysty i rytmiczny. Po czwarte, budowa konia. Musi być odpowiednio umięśniony, aby jazda była bezpieczna, a dziecko czuło się na nim pewnie. Po piąte rasa - do terapii



najczęściej wykorzystuje się konie rasy: huculskiej, fiordy lub koniki polskie. Ostatnim elementem w doborze konia jest jego wiek, który powinien mieć przynajmniej 5 lat (D. Kornaś, 2006).

W Polsce jeszcze w małym stopniu rozpowszechniona jest forma terapii, w której wykorzystuje się osła. Jest on znacznie mniejszy od konia, dlatego można stwierdzić, iż bardziej odpowiedni dla małych pacjentów. Charakter osła także przemawia na jego korzyść, ponieważ jest bardzo cierpliwy, posłuszny i ma dużą dozę pokory. Potrafi całkowicie oddać się swojej pracy i bardzo szybko zapamiętuje wymagane od niego czynności. Jego usposobienie sprawia, że szybko przyzwyczajają się do nowych osób i jest w stosunku do nich bardzo czuły i towarzyski. Dodatkowym plusem jest jego dużo miększe futro w porównaniu z sierścią konia, które dostarcza więcej bodźców czuciowych i jest dla dzieci zachętą do pogłaskania i przytulania, co wpływa na okazywanie przez nie uczuć i tworzenie się więzi. Chód osiołka jest dłuższy niż konia i powolniejszy, więc dziecko odczuwa większą kontrolę i bezpieczeństwo, a samo zwierzę jest dodatkowo bardzo ostrożne (D. Kornaś, 2007). Oprócz psów, koni czy osłów do terapii można stosować także koty lub delfiny, jednak te formy nie są jeszcze popularne w Polsce. Z delfinoterapią problem polega na przygotowaniu odpowiednich warunków, które wiążą się z dużymi nakładami pieniężnymi oraz ze sprowadzeniem zwierząt.

Wczesne wspomaganie daje szansę dziecku z zaburzeniami rozwoju na lepszą przyszłość. Rodzice oraz specjaliści szukają jak najlepszych metod terapii, które pozwolą na zniwelowanie braków w jak największym zakresie. Jedną z form rehabilitacji coraz częściej wybieranych jest właśnie animaloterapia, w której wykorzystuje się naturalną potrzebę kontaktu człowieka ze zwierzęciem. Proponuje ona pomoc dzieciom w otworzeniu się na świat i przełamaniu swoich lęków. Wspomaga rozwój fizyczny i usprawnienie zaburzonych funkcji w zakresie ruchowym, emocjonalnym i społecznym. Kontakt z psem, koniem, osłem, kotem czy delfinem niesie dziecku radość, która nie jest wymuszona przez wykonywanie rytualnych ćwiczeń, które z czasem stają się dla dziecka nużące. Wielowymiarowość tej metody, która zachęca do korzystania z niej musi jednak poprzedzić wnikliwa analiza stanu zdrowia dziecka. Przeciwwskazania uniemożliwiające stosowanie animaloterapii to przede wszystkim: zły ogólny stan zdrowia, alergie, problemy układu kostno-stawowego i samego kręgosłupa, nadciśnienie oraz lęk przed zwierzęciem. Terapia musi być przeprowadzana przez wykwalifikowane osoby, w dogodnych warunkach, z troską o zdrowie dziecka oraz zabezpieczona od nieszczęśliwych wypadków odpowiednim ubezpieczeniem. Celem nadrzędnym ma być poprawa stanu dziecka przy uwzględnieniu jego indywidualnych potrzeb i możliwości w warunkach dla niego przyjemnych i mobilizujących do dalszych działań. Jest to bliska życiu metoda, która na pewno zadowoli każdego malca, który kocha zwierzęta.

## **Bibliografia**

1. Kornaś D., *Animaloterapia jako forma wspomaganie rozwoju dzieci z różną niepełnosprawnością*, [w:] J. Baran, T. Cierpiałowska, A. Mikrut (red.), *Teoria i praktyka oddziaływań profilaktyczno-wspierających rozwój osób z niepełnosprawnością*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków, 2011
2. Kornaś, D., *Animaloterapia we wczesnej interwencji u dzieci z niepełnosprawnością*, [w:] U. Bartnikowska, Cz. Kosakowski, A. Krause (red.), *Współczesne problemy pedagogiki specjalnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, Olsztyn, 2008
3. Kornaś D., *Hipoterapia i onoterapia jako formy wspierające rehabilitację osób niepełnosprawnych*, [w:] T. Żółkowska (red.), *Pedagogika specjalna – koncepcje i rzeczywistość*, Print Group Daniel Krzanowski, Szczecin, 2007
4. Kornaś D., *Hipoterapia jako jedna z form wczesnej rehabilitacji dzieci niepełnosprawnych*, [w:] Cz. Kosakowski, A. Krause, S. Przybyliński (red.), *Pomiędzy teorią a praktyką*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, Olsztyn, 2006

### **Animal – assisted therapy as a form of rehabilitation in early intervention of disabled children according dr Dorota Kornaś**

Stimulating development by using animals is known as an animal – assisted therapy. It is based on natural human need to interact with animals. The therapy requests adequate preparation and adaptation to the individual child's needs and their capabilities. The main goal is to bring back the patient to the highest physical and mental efficiency. Above all, it is one of the most joyful methods.

**Anna Dziuba**

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej  
III Pedagogika Specjalna

## Kształcenie uczniów z niepełnosprawnością w stopniu lekkim w publikacjach autorstwa Katarzyny Parys

---

**K**im jest osoba z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim? Sam termin „upośledzenie umysłowe” zostało zdefiniowane jako „Istotnie niższy od przeciętnego poziom funkcjonowania intelektualnego (IQ 70 i poniżej), któremu towarzyszą istotne ograniczenia w zachowaniu przystosowawczym w przynajmniej dwóch, spośród następujących zdolności: porozumiewanie się, troska o siebie, radzenie sobie w obowiązkach domowych, sprawności społeczno-interpersonalne, korzystanie ze środków zabezpieczenia społecznego, kierowanie sobą, troska o zdrowie i bezpieczeństwo, zdolności szkolne, sposób spędzania wolnego czasu, organizacja pracy. Początek tego stanu musi wystąpić przed 18 r. ż.” (K. Parys, 2007).

W przypadku osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, poziom IQ wynosi od 50-55 do ok. 70 punktów, a o stanie tym orzeka się między 7 a 18 r. ż. – zarówno zbyt wczesna, jak i zbyt późna diagnoza może mieć szkodliwy wpływ na rozwój dziecka. Dzieci z niepełnosprawnością intelektualną przechodzą przez te same etapy rozwojowe, co ich rówieśnicy będący w normie intelektualnej, jednak proces ten odbywa się w wolniejszym tempie i nie w każdej sferze osiąga poziom równy normie. Z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim wiąże się szereg cech charakterystycznych w funkcjonowaniu poznawczym, społecznym i emocjonalnym. U takich osób dominuje myślenie konkretno-obrazowe nad pojęciowo-słownym, co związane jest z trudnością przyswajania przez nich pojęć abstrakcyjnych. Ich umiejętności spostrzegania są ograniczone – cechują się mniejszą dokładnością i precyzją niż spostrzeżenia prawidłowo rozwijających się rówieśników – może to utrudniać funkcjonowanie wyobraźni, która w przypadku osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim cechuje się sztywnością myślenia i ma charakter odtwórczy. Osoby te mają także ograniczenia w zakresie pamięci logicznej, natomiast pamięć mechaniczna funkcjonuje u nich na poziomie normy intelektualnej. Cechuje ich uwaga mimowolna i dowolna, natomiast zaburzona jest jej podzielność i trwałość. Braki można zauważyć również w takich procesach myślowych, jak: analiza, synteza, porównywanie i uogólnianie.

W sferze społecznej osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim mogą napotkać trudności adaptacyjne – brak aprobaty ze strony otoczenia może być w pewnym stopniu reakcją na nieprzestrzeganie pewnych norm społecznych przez dane osoby, jednak z drugiej strony owa nieakceptacja potęguje niewłaściwe zachowania. Nieprawidłowości w funkcjonowaniu społecznym wiążą się również ze sferą emocjonalną, której zaburzenia przejawiają się w różnym zakresie i stopniu. Wśród nich znajdują się np. głód emocjonalny, słabsza kontrola nad

emocjami i popędami, nieuzasadnione wahania nastroju czy obronne reakcje nieadekwatne do bodźca (K. Parys, 2007). Zwrócenie uwagi na cechy szczególne i sposób funkcjonowania osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim jest niezbędne do prawidłowego wdrożenia ich w proces kształcenia i dostosowania go do możliwości uczniów.

Polski system edukacji obejmuje obecnie obowiązkowe etapy kształcenia: kształcenie zintegrowane (klasy I-III), a także kształcenie przedmiotowe (klasy IV-VI i gimnazjum). Dokonanie takiego podziału, w którym zachodzi przejście od nauczania o charakterze całościowym do kształcenia bardziej szczegółowego i podzielonego na poszczególne przedmioty, wynika przede wszystkim z procesu rozwojowego dziecka oraz nabywania przez niego nowych umiejętności poznawczych. Pierwszy etap jest fundamentem nauki szkolnej i zakłada uogólnianie oraz łączenie wszelkich działań dydaktyczno-wychowawczych. Kolejny etap pomaga uczniom oswoić się z nauką w formie podziału na bloki tematyczne – łączą one treści przedmiotów pokrewnych i pozwalają uczniom dostrzec powiązania między danymi dziedzinami. Etap ten pozwala uczniom w swobodny sposób przejść od nauki całościowej do przedmiotowej. Po ukończeniu wyżej wymienionych etapów edukacji, uczeń ma szansę kontynuować naukę w szkole zawodowej lub ogólnokształcącej (K. Parys, 2003).

Uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim mogą realizować obowiązek szkolny w szkołach/oddziałach specjalnych, integracyjnych, czy też w szkołach ogólnodostępnych. Organizacja kształcenia osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim jest podobna do tej, która obowiązuje ich pełnosprawnych rówieśników. Proces kształcenia ma jednak uwzględniać ich możliwości i indywidualne potrzeby w celu zapewnienia jak najbardziej korzystnych warunków do rozwoju. Ze względu na trudności, jakie może przejawiać dziecko z daną niepełnosprawnością, istnieje możliwość odroczenia obowiązku szkolnego. Również w późniejszych etapach edukacji, jeśli wymaga tego sytuacja dziecka, czas nauki może być przedłużony przynajmniej o rok. Uczeń z niepełnosprawnością może zatem ukończyć szkołę podstawową do 18 r. ż., gimnazjum do 21 r. ż., a szkołę ponadgimnazjalną do 24 r. ż. Decyzja o przedłużeniu czasu nauki powinna być podejmowana w sposób racjonalny – okres ten należy przeznaczyć na podjęcie działań mających na celu rozwój ucznia, wyrównanie jego braków i doskonalenie zdolności. Bez podjęcia konkretnych kroków, przedłużony czas nauki może okazać się czasem straconym (K. Parys, 2007).

W procesie kształcenia warto zwrócić uwagę nie tylko na działania edukacyjno-wychowawcze podejmowane w trakcie lekcji szkolnych, ale także na organizację czasu wolnego uczniów z niepełnosprawnością intelektualną. Jest to jeden z istotnych czynników kształtujących osobowość – ucząc dzieci i młodzież wykorzystywać czas wolny w ciekawy i różnorodny sposób, można uzyskać pozytywne efekty wychowawcze. Warto przy tym uwzględnić kilka istotnych zasad. Jedną z nich, zasada aktywności, zwraca uwagę na rozbudzanie kreatywności dziecka, zachęcanie go do aktywnego spędzania czasu i poznawania własnych możliwości. Zasada atrakcyjności wskazuje na istotę zainteresowania ucznia danymi formami aktywności – zajęcia powinny zaciekać dzieci, nawiązywać do ich zainteresowań

brać i rozbudzać w nich nowe pasje. Należy jednak pamiętać przy tym o indywidualności każdego ucznia – powinien on wybierać takie formy aktywności, jakie odpowiadają jego własnym potrzebom i zainteresowaniom. O własnych preferencjach spędzania wolnego czasu przez ucznia mówi zasada swobody i indywidualizacji. Nie należy narzucać dziecku danej formy aktywności, ale dać mu możliwość decyzji. Dziecko powinno mieć także możliwość wyboru towarzyszy i miejsca zabawy. Uczeń sam powinien zdecydować, z kim chce spędzać wolny czas i w jakiej grupie czuje się najlepiej. Dzięki temu uczy się nawiązywać kontakty i rozwija umiejętności społeczne. Z tego względu tak ważne jest stosowanie zasady dobrowolności odnoszącej się do wyboru miejsca, osób oraz sposobu spędzania wolnego czasu. Ostatnią istotną zasadą – zasadą perspektyw – wskazuje na wpływ sposobu spędzania wolnego czasu przez dzieci na umiejętność organizowania i wypełniania go w dorosłym życiu (K. Parys, J. Pilecki, 2005).

Metody stosowane w kształceniu osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim pokrywają się z tymi, które obejmuje dydaktyka ogólna. Wśród klasyfikacji metod można wyróżnić podział ze względu na typ czynności, którego dokonali zarówno W. Okoń, jak i Cz. Kupisiewicz. Według tego typu klasyfikacji można wymienić metody słowne, oglądowe (obserwacyjne) i oparte na praktycznym działaniu. W pracy z osobami z lekką niepełnosprawnością intelektualną jako szczególnie istotne określa się metody praktyczne i oglądowe. Stosowanie ich jest o tyle korzystne, że umożliwia dostosowanie toku lekcji do różnorodnych potrzeb uczniów – dzieci mają bowiem różne preferencje co do sposobu prezentacji danego tematu (audytywny, wizualny, kinestetyczny). Ponadto, stosowanie tego typu metod pozwala na aktywizowanie uczniów w różnoraki sposób i przygotowuje ich do funkcjonowania w otaczającej rzeczywistości. Jedną z metod nauczania, na którą również należy zwrócić uwagę jest metoda problemowa – polega ona na określeniu danej sytuacji problemowej (teoretycznej lub praktycznej), która ma wywołać u ucznia postawę badawczą – stara się on znaleźć rozwiązanie problemu. W przypadku osób z niepełnosprawnością intelektualną należy jednak wziąć pod uwagę specyficzne trudności w funkcjonowaniu poznawczym uczniów i dostosować metodę do ich możliwości, np. przedstawiając sytuację problemową w bardziej poglądowy sposób, odwołując się do ich własnych doświadczeń (K. Parys, J. Pilecki, 2008).

Wpływ określonych metod kształcenia na funkcjonowanie ucznia z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim został zweryfikowany podczas badań obserwacyjnych. Zachowania i reakcje uczniów badane były podczas 48 lekcji matematyki i przyrody prowadzonych w sposób podający lub problemowy. W przypadku stosowania metody problemowej, wśród zachowań uczniów aktywność pozytywna pojawiała się częściej, niż niewłaściwe zachowania. Przejawiała się ona m. in. zadawaniem wielu pytań (również przez nauczyciela), a także większą chęcią udzielenia odpowiedzi niż podczas stosowania metody podającej, gdzie dodatkowo częściej zdarzały się odpowiedzi nieprawidłowe. Przejawy aktywności poznawczej uczniów zauważalne były podczas obu rodzajów zajęć. Warto jednak zwrócić uwagę, że właściwie zaplanowane zajęcia z wykorzystaniem metody problemowej mogą

przynieść niezwykle efekty w stymulacji umysłowej uczniów z niepełnosprawnością intelektualną (K. Parys, J. Pilecki, 2008).

Rozwój sfery poznawczej jest niezwykle istotny w kształceniu osób z niepełnosprawnością intelektualną, lecz równie ważne jest zadbanie o prawidłowe funkcjonowanie społeczno-emocjonalne ucznia. Umiejętność działania w grupie, nawiązywania relacji, właściwego odczytywania i wyrażania emocji jest kluczowe w życiu społecznym człowieka. Pomocne w kształtowaniu pozytywnych postaw w tym zakresie jest stosowanie socjoterapii. Polega ona na stwarzaniu uczniom odpowiednich warunków do zdobywania doświadczeń społecznych, a także do możliwości poznania i odreagowania własnych emocji. Aby tego dokonać, należy przede wszystkim zadbać o pozytywną atmosferę podczas zajęć – istotny jest bliski kontakt w relacjach między terapeutą a dzieckiem, a także wśród samych dzieci. Dzięki atmosferze zaufania, bezpieczeństwa i akceptacji uczniowie stają się bardziej otwarci, a ich wypowiedzi są szczere i niewymuszone. Warto też zaznaczyć, iż podczas zajęć wszelkie opinie i poglądy nie powinny być oceniane – dzieci uczą się przy tym, że każde z nich ma prawo do własnego zdania. Natomiast wyrażanie uznania dla pomysłów i pozytywnych zachowań, a także podkreślanie mocnych stron ucznia, przyczynia się do wzrostu poziomu jego samoakceptacji. Socjoterapia przynosi zauważalne efekty – oprócz budowania własnej samooceny, dzieci przejawiają więcej zachowań pozytywnych, a liczba zachowań niewłaściwych zmniejsza się. Zajęcia korygują zatem pewne nieprawidłowości w funkcjonowaniu społeczno-emocjonalnym. Ponadto pomagają one kształtować twórczą osobowość dziecka, a także pełnią funkcję profilaktyczną – potrafią zapobiec pojawieniu się innych zaburzeń. Skuteczność tego typu zajęć zdecydowanie przemawia za włączeniem ich do procesu kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim (K. Parys, J. Pilecki, 2003).

Kształcenie osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim wymaga szerokiego spojrzenia na specyfikę ich rozwoju w różnych sferach i dostosowania wszelkich działań dydaktyczno-wychowawczych do możliwości ucznia w danym zakresie. Odpowiednia organizacja zajęć szkolnych, a także czasu wolnego dziecka może przyczynić się do trwałych, pozytywnych zmian w jego funkcjonowaniu oraz pomóc mu kształtować własną osobowość. U podstaw leży jednak odpowiednia postawa wobec dziecka z niepełnosprawnością intelektualną – akceptacja i wsparcie ze strony otoczenia jest fundamentalne dla budowania samoakceptacji ze strony dziecka.

### **Bibliografia**

1. Parys K., Pilecki J., *Metody nauczania a poziom aktywności poznawczej uczniów z niepełnosprawnością intelektualną lekkiego stopnia*, [w:] W. Pilecka, K. Bidziński, M. Pietrzakiewicz (red.), *O poznawaniu siebie i świata przez dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego, Kielce, 2008
2. Parys K., Pilecki J., *Preferowane formy spędzania czasu wolnego przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną lekkiego stopnia*, [w:] W. Pilecka, A. Ozga, P. Kurtka (red.), *Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w ekosystemie*, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce, 2005

3. Parys K., Pilecki J., *Wpływ socjoterapii na rozwój społeczno-emocjonalny uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim*, [w:] B. Kaja (red.), *Wspomaganie rozwoju – psychostymulacja i psychokorekcja*, T. 5, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz, 2003
4. Parys K., *Kształcenie osób z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim – historia a rzeczywistość*, [w:] Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.) *Człowiek z niepełnosprawnością intelektualną. Wybrane problemy osobowości, rodzin i edukacji osób z niepełnosprawnością intelektualną: praca zbiorowa*, T. 1, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, 2003
5. Parys K., *Osoby z diagnozą upośledzenia umysłowego w stopniu lekkim – w kręgu pytań i odpowiedzi*, [w:] D. Gorajewska (red.), *Poznajemy ludzi z niepełnosprawnością*, Stowarzyszenie Przyjaciół Integracji, Warszawa, 2007

### **Education of students with mild intellectual disability in terms of prof Katarzyna Parys.**

Each student with mild intellectual disability has individual characteristics, abilities and needs. All of it should be taken into account during the education process. Proper organization of education with using various forms of teaching, therapy and techniques adapted to the student, will enable him to improve in all areas of development. Ensuring appropriate conditions for cognitive, social and emotional development in childhood and adolescence, strongly affects behaviour in adult life.

**Izabella Chronowska-Benedyk**

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej  
II Pedagogika Specjalna, studia 2 stopnia

## Problematyka zachowań agresywnych u osób z niepełnosprawnością intelektualną w publikacjach autorstwa Adama Mikruta

---

Wśród osób związanych z pedagogiką specjalną nazwisko Adama Mikruta niewątpliwie kojarzone jest z zagadnieniami dotyczącymi agresji uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Zagadnieniem tym, autor poświęcił znaczną część swojej aktywności naukowej. W zaprezentowanym artykule skupiono się na poruszonych przez Profesora obszarach badawczych dotyczących zachowań agresywnych.

Owocem tych i innych jeszcze konkluzji z dociekań empirycznych było wiele publikacji z tego zakresu, m. in. praca autorska, pt. *Agresja młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną – uwarunkowania i przejawy* (Kraków 2005, WNAP), w której autor dokonał przeglądu wyników dotychczasowych badań w tym zakresie realizowanych w naszym kraju, a także obszernie rozdziały w pracach zbiorowych oraz liczne artykuły w czasopismach pedagogicznych.

W ostatnich latach można zaobserwować zwiększone zainteresowanie wśród naukowców tym zjawiskiem. Nie dzieje się tak bez powodu. Obecnie dostrzega się wzrost tychże zjawisk. Agresji doświadczamy na co dzień i zaczynamy traktować ją jako jeden z normalnych przejawów życia społecznego. Jednak jest to swoisty paradoks, bowiem pomimo faktu „powszechności agresji” w naszej codzienności, nie ma jednoznacznej definicji tego pojęcia.

Literatura podaje co najmniej dwa znaczenia tego słowa. Jedno z nich odnosi się do obserwowalnych aktów agresji, zaś drugie do specyficznej cechy osobowości (A. Mikrut, 2005, s. 8). Pierwsze ujęcie trafnie odzwierciedla definicja I. Obuchowskiej: „zachowanie agresywne polega na bezpośrednim wyrządzeniu komuś szkody” (A. Mikrut, 2000, s. 30).

Stosując termin agresja w drugim znaczeniu, należy wziąć pod uwagę, że każdy człowiek inaczej przejawia agresję. Jedni ludzie przejawiają jej więcej niż inni lub występuje u nich w wielu sytuacjach (A. Mikrut, 2000, s. 31). Agresja niejako stanowi ich styl zachowania się, ukazującą się w różnych sytuacjach cechę osobowości. Osoby te wręcz poszukują sytuacji szkodzenia i przynoszenia cierpienia innym (A. Mikrut, 1999, s. 218). Wobec tego, przy określaniu tak złożonego zjawiska, nie można koncentrować się na jednym tylko aspekcie, jakim jest intencja czy skutek działania (A. Mikrut, 2005, s. 11).

Ze względu na to, że żadna ze współczesnych definicji nie ujmuje w pełni istoty agresji Z. Gaś zaproponował objaśnienie tzw. syndromu agresji, które oznacza „(...) zespół pewnych postaw i zachowań, których celem lub skutkiem (zamierzonym lub nie zamierzonym) jest wyrządzenie krzywdy (bezpośrednio lub pośrednio) innej osobie lub sobie samemu. Syndrom agresji obejmuje zarówno tendencje agresywne



uświadomione, jak i nieuświadomione, skierowane na zewnątrz lub siebie samego, zarówno przejawiane, jak i jedynie przeżywane” (A. Mikrut, 2000, s. 31).

Wobec tego A. Mikrut w swojej pracy autorskiej, pt. *Agresja młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną – uwarunkowania i przejawy* zestawia wiele klasyfikacji zachowań agresywnych uwzględniających różne kryteria ich podziału. Najczęściej spotykanym jest podział agresji na fizyczną i werbalną. Wyróżnić można także agresję bezpośrednią i pośrednią (A. Mikrut, 2005, s. 18). Innym kryterium klasyfikującym agresję jest stopień aktywności agresora. Pozwala ono wyróżnić agresję aktywną i bierną (A. Mikrut, 2005, s. 18). Następne kryterium odnosi się do obszaru motywacyjnego. Jego autorzy wymieniają agresję ekspresywną i instrumentalną, przy czym przytoczone kryteria na ogół krzyżują się. Dzięki temu każde zachowanie może być interpretowane z różnych punktów widzenia. Dodatkowo zrozumienie powyższego podziału wymaga zapoznania się z podstawowymi koncepcjami źródeł agresji (A. Mikrut, 2005, s. 20).

Problem powstawania agresji nie jest do końca wyjaśniony. W literaturze wymienia się wiele koncepcji i teorii dotyczących genezy agresji. Szczególnie często odwołuje się do: teorii instynktów, związku agresji z frustracją oraz do teorii uczenia się (A. Mikrut, 2000, s. 32; A. Mikrut, 1999, s. 218). W związku z tym, tłumacząc przyczyny agresji konkretnej osoby, należy brać pod uwagę nie jeden, lecz wiele różnych silnie ze sobą powiązanych czynników (A. Mikrut, 1999, s. 218).

Pierwsza odnosi się do twierdzenia, że człowiek rodzi się z instynktem walki, będącym źródłem agresji. Mimo iż koncepcja ta nie została odrzucona, to nie została również wiarygodnie potwierdzona przez badania (A. Mikrut, 2000, s. 32). Można więc uznać, że odwołanie się do tej teorii ma znaczenie historyczne. Druga teoria wiąże się z nazwiskami J. Dollarda i N. A. Millera. W klasycznej wersji głosi ona, że każda frustracja prowadzi do agresji i u podstaw każdej agresji znaleźć można frustrację (A. Mikrut, 2000, s. 32). Aktualnie wiadomo, że nie każda agresja jest jej rezultatem oraz, że reakcje na frustrację mogą mieć różnoraki charakter, w tym także nieagresywny (A. Mikrut, 2000, s. 32).

Ostatnią z wymienionych koncepcji jest teoria społecznego uczenia się agresji, która w swoim założeniu zakłada, że agresja jest wynikiem uczenia się za pośrednictwem procesów wzmacniania instrumentalnego i modelowania. Należy w tym miejscu przytoczyć, iż badania A. Mikruta w tym zakresie opisane w artykule „*Związek między agresją ojców i agresją ich dzieci uczęszczających do szkoły podstawowej dla upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*” (A. Mikrut, 1999; 2000) wykazały, że związki między agresją ojców i agresją ich dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, co prawda istnieją, ale nie są zbyt silne. Można krótko powiedzieć, że zarówno uświadomione, jak i nieuświadomione ogólne tendencje agresywne występujące u ojców wywierają w jakimś stopniu wpływ na ogólny poziom zachowań agresywnych (A. Mikrut, 2000, s. 35).

Szukając źródeł agresji u osób z niepełnosprawnością intelektualną należy odwołać się do tych samych czynników, które tłumaczą podobne zachowania u osób pełnosprawnych intelektualnie. W polu naukowych dociekań A. Mikruta było także badanie związku między reaktywnością i agresją uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Aby zbadać hipotezę zastosowano kwestionariusz

do badania agresywności „Nastroje i humory” A. H. Bussa i A. Durkee w adaptacji M. Choynowskiego oraz Skalę Oceny Reaktywności Ucznia (SOR3) autorstwa E. Friedensberg (A. Mikrut, 2003, s. 306; A. Mikrut, 2011, s. 182). W efekcie przeprowadzonych badań dowiadujemy się, że niepełnosprawności intelektualnej nie należy traktować jako znaczącego czynnika agresywności. Rezultaty wśród młodzieży oscylują wokół przeciętnych. Od takiego poziomu odbiegają jedynie wyniki dziewcząt z niepełnosprawnością intelektualną, które przejawiały podejrzliwość (A. Mikrut, 2003, s. 310). Natomiast cechy temperamentu osób badanych obejmują przede wszystkim pośrednie poziomy położone na kontinuum między niskim a bardzo wysokim poziomem reaktywności. Z kolei związek między reaktywnością i agresywnością wykazuje, że uczniowie o wyższej reaktywności w większym stopniu niż ich rówieśnicy o reaktywności niższej ujawniają zachowania agresywne i odwrotnie (A. Mikrut, 2003, s. 311). Źródła takich emocji mogą tkwić w różnego rodzaju niepowodzeniach, a także mogą być wynikiem reakcji obronnych czy odwetowych (A. Mikrut, 2003, s. 311).

Pośrednich danych na temat poziomu agresji u osób niepełnosprawnych intelektualnie dostarcza również badanie dotyczące mechanizmów agresji wobec „obcych”. Przebadano w nim trzy grupy młodzieży, tj. uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną realizujących obowiązek szkolny w gimnazjum ogólnodostępnym, uczniów pełnosprawnych intelektualnie tego samego gimnazjum i uczniów z niepełnosprawnością w stopniu lekkim uczęszczających do gimnazjum specjalnego (A. Mikrut, 2007, s. 189). Przemoc międzyrówieśniczą mierzono za pomocą listy kontrolnej „Moje życie w szkole” T. Arora. W najwyższym stopniu dotyczyła ona pierwszą grupę, w mniejszym drugą, w najmniejszym zaś uczniów z niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do szkoły specjalnej (A. Mikrut, 2007, s. 189). Zgromadzone dane potwierdziły prawidłowość, że w największym stopniu przemocy ulegają uczniowie najmłodszy oraz, że ryzyko z tym związane spada wraz z czasem. Należy przy tym zaznaczyć, że dynamika spadku poziomu ulegania przemocy była większa w odniesieniu do uczniów pełnosprawnych niż w przypadku ich rówieśników z niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do tej samej szkoły (A. Mikrut, 2007, s. 189). Badania te potwierdziły tezę W. Dykcika, że bezpośrednie kontakty osób pełnosprawnych z niepełnosprawnymi wcale nie sprzyjają akceptacji przez rówieśników o normalnym rozwoju umysłowym (A. Mikrut, 2007, s. 189).

Badanie przedstawione w artykule, pt. *„Uczniowie z upośledzeniem umysłowym jako ofiary międzyrówieśniczej przemocy i agresji w szkole ogólnodostępnej – wstępne rozeznanie problemu”*, dotyczyło analizy sytuacji uczniów z niepełnosprawnością w stopniu lekkim w warunkach szkoły ogólnodostępnej, widzianej przez pryzmat agresji i przemocy międzyrówieśniczej (A. Mikrut, 2004, s. 259). Wyniki skłaniają do wniosku, że uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną na terenie szkoły ogólnodostępnej podlegają, w wyższym stopniu aniżeli pełnosprawni koledzy i koleżanki, różnego rodzaju przemocy i agresji międzyrówieśniczej (A. Mikrut, 2004, s. 265). W szczególności narażeni są na agresję fizyczną w postaci kopnięć lub groźbę takich zachowań w stosunku do siebie (A. Mikrut, 2004, s. 265). Można przypuszczać, że jest to skutek

stygmatu „upośledzonych umysłowo”, stanowiącego źródło stereotypu „obcych” (A. Mikrut, 2004, s. 265).

Kolejny obszar badawczy stanowił temat dotyczący związku między poziomem poczucia bezpieczeństwa a agresywnością uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Materiał empiryczny zebrano dzięki następującym narzędziom diagnostycznym: „Kwestionariuszowi Poczucia Bezpieczeństwa” Z. Uchnasta, oraz kwestionariuszowi do badania agresywności „Nastroje i humory” A. H. Bussa i A. Durkee (A. Mikrut, 2004, s. 282). Wyniki badań ukazują, że w badanej populacji poczucie bezpieczeństwa kształtuje się na przeciętnym poziomie (A. Mikrut, 2004, s. 283). Uczniowie z lekką niepełnosprawnością intelektualną, u których potrzeba bezpieczeństwa jest zaspokojona, wykazują niższą agresywność aniżeli ich rówieśnicy z objawami syndromu zaburzonej potrzeby poczucia bezpieczeństwa (A. Mikrut, 2004, s. 283). Syndrom ten (zwłaszcza globalne poczucie bezpieczeństwa i poczucie stabilności) okazuje się istotnym czynnikiem obniżającym poziom zachowań agresywnych. Ujawnia się on zwłaszcza wśród chłopców (A. Mikrut, 2004, s. 284).

W jednym z badań podjęto próbę scharakteryzowania relacji między agresją i lękiem u młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim (A. Mikrut, S. Olszewski, 2001, s. 123). Wyniki dowodzą, że zachowania typu agresywnego badanej młodzieży nie są częste (A. Mikrut, S. Olszewski, 2001, s. 128). Ponadto młodzież charakteryzuje się przeciętnym poziomem lęku. Dodatkowo związek między poziomem zachowań agresywnych i lękiem u osób niepełnosprawnych intelektualnie modyfikowany jest przez czynnik płci i dotyczy tylko lęku jako aktualnego napięcia lękowego (stanu) (A. Mikrut, S. Olszewski, 2001, s. 128). Okazało się, że dziewczęta były osobami bardziej skłonny do reakcji lękowych niż ich koledzy. Uzyskane wyniki potwierdziły akcentowany często w literaturze fakt, iż osoby z niepełnosprawnością intelektualną charakteryzują się stosunkowo wysokim poziomem lęku (A. Mikrut, S. Olszewski, 2001, s. 128).

A. Mikrut badaniom poddał także kwestię związku między poziomem pełnienia ról społecznych a przejawianą agresją młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną (A. Mikrut, 2006, s. 269). Aby zebrać materiał empiryczny w badaniu wykorzystano „Skalę oszacowań do oceny funkcjonowania młodzieży w rolach społecznych” w opracowaniu M. Ignaczaka oraz „Skalę fizycznej i słownej agresji dziecka” autorstwa G. Caprari i C. Pastorelli (A. Mikrut, 2006, s. 270). W świetle wyników badań młodzież z lekkim upośledzeniem umysłowym w niższym stopniu realizowała reguły rozpatrywanych w badaniu ról społecznych niż młodzież pełnosprawna intelektualnie. Różnice w społecznym funkcjonowaniu widoczne były w zakresie takich ról jak: rola rodzinna, związana z wiekiem i towarzyska (A. Mikrut, 2006, s. 273). Pod względem poziomu zachowań agresywnych młodzież z lekką niepełnosprawnością intelektualną nie różniła się od swoich pełnosprawnych rówieśników (A. Mikrut, 2006, s. 274). Związek między poziomem pełnienia ról społecznych i agresją ukazuje zależność: wyższy poziom realizacji większości uwzględnionych ról np. roli ucznia czy towarzyskiej, stanowił bazę do formowania się nieagresywnych sposobów radzenia sobie z różnymi zadaniami i sytuacjami

społecznymi i odwrotnie – trudności w pełnieniu powyższych ról sprzyjały agresywnym formom zachowania (A. Mikrut, 2006, s. 274).

Inne rozważania autora dotyczą poszanowania godności jako czynnika profilaktyki zachowań agresywnych osób z niepełnosprawnością intelektualną (A. Mikrut, S. Olszewski, 2012, s. 249). Z przytoczonych badań wynika, że osoby te nie różnią się pod względem zdolności reagowania na przejawy dobra i zła od ich pełnosprawnych rówieśników. Można zatem przyjąć, że respektowanie godności sprzyjać będzie rozwojowi ich systemu normatywnego, który stanowi składnik wewnętrznej kontroli emocji i zachowań (A. Mikrut, S. Olszewski, 2012, s. 257). Należy więc uwzględnić takie podejście w profilaktyce zachowań agresywnych u osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną (A. Mikrut, S. Olszewski, 2012, s. 257).

Najbardziej aktualne rozważania teoretyczne i badawcze A. Mikruta dotyczą związku między empatią i zachowaniami agresywnymi młodzieży z lekką niepełnosprawnością intelektualną (A. Mikrut, 2014, s. 237). W badaniach zastosowano dwa narzędzia pomiarowe: „Kwestionariusz Rozumienia Empatycznego innych ludzi (KRE)” A. Węglińskiego oraz „Kwestionariusz Jawnych Zachowań Agresywnych (KJZA)” (wersja dla ucznia i dla nauczyciela) autorstwa S. Olszewskiego. Badania te pokazały, że ocena nasilenia własnych zachowań agresywnych nie różni się od tej prezentowanej przez ich pełnosprawnych rówieśników (A. Mikrut, 2014, s. 248). W opinii nauczycieli młodzież z niepełnosprawnością intelektualną charakteryzuje wyższy poziom agresji ogólnej, werbalnej oraz fizycznej aniżeli wśród ich pełnosprawnych rówieśników (A. Mikrut, 2014, s. 248). Natomiast sama młodzież z niepełnosprawnością intelektualną oceniła poziom swojej agresji jako średni lub niższy. Dodatkowo zauważono, że młodzież tą cechuje wyższa empatia aniżeli jej pełnosprawnych rówieśników, u których występuje zazwyczaj przeciętny, bądź też wyższy jej poziom (A. Mikrut, 2014, s. 248). W zakresie takich tendencji empatycznych jak, np. „wrażliwość na przeżycia innych” czy „gotowość poświęcania się dla innych” uczniowie z niepełnosprawnością wykazują wyższy niż pełnosprawni rówieśnicy poziom empatii (A. Mikrut, 2014, s. 248). Natomiast w odniesieniu do ogółu badanej młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną empatia jest źródłem powstrzymywania się od działań przynoszących szkodę innym ludziom (A. Mikrut, 2014, s. 248).

W świetle przedstawionych wyżej licznych danych należy przyjąć, że brak jest empirycznych podstaw by niepełnosprawność intelektualną bezwzględnie kojarzyć z podwyższoną skłonnością do agresji (A. Mikrut, 1999, s. 74). Powyższe informacje przemawiają na korzyść omawianej grupy osób. Biorąc pod uwagę agresję ogólną, można stwierdzić, że autor powyższych badań nie odnotował statystycznie istotnych różnic między poziomem zachowań agresywnych osób niepełnosprawnych intelektualnie i osób w normie intelektualnej. W jednym z badań odnotowano jedynie różnice w sposobie wyrażania agresji (A. Mikrut, 1999, s. 74).

Jak sam autor zaznacza w jednej z publikacji: „Wobec przeglądu badań wydaje się, iż istnieją argumenty zarówno *przeciw* jak i *na rzecz* tezy o szczególnej

inklinacji tej kategorii osób do zachowań agresywnych, chociaż tych pierwszych jest zdecydowanie więcej” ( A. Mikrut, 2011, s. 181).

Znaczenie badań A. Mikruta na rzecz pedagogiki specjalnej jest bez wątpienia ogromne. Poruszana przez Profesora problematyka badawcza traktuje wspomniane zagadnienia w sposób interdyscyplinarny i wieloaspektowy. Zdecydowanie publikacje te są przydatne zarówno w praktyce rehabilitacyjnej, jak i szeroko pojętej pracy terapeutycznej młodego pedagoga specjalnego.

### **Bibliografia**

1. Mikrut A., *Empatia a zachowania agresywne młodzieży z lekką niepełnosprawnością intelektualną*, [w:] E. Dyduch, A. Mikrut, J. Zielińska (red.), *Idee Marii Grzegorzewskiej jako inspiracje rozwoju współczesnej pedagogiki specjalnej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków, 2014
2. Mikrut A., Olszewski S., *Poszanowanie godności jako czynnik profilaktyki zachowań agresywnych osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną*, [w:] B. Urban, M. Konopczyński (red.), *Profilaktyka i probacja w środowisku lokalnym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, 2012
3. Mikrut A., *Zaburzenia w zachowaniu młodzieży z lekką niepełnosprawnością intelektualną: przejawy i uwarunkowania*, [w:] K. Ćwirynka (red.), *Wychowanie w edukacji specjalnej osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną: heurystyczny wymiar ludzkiej egzystencji*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń, 2011
4. Mikrut A., *Stygmat „upośledzenie umysłowe” a ryzyko zostania ofiarą przemocy*, „Szkola Specjalna”, nr 3, 2007
5. Mikrut A., *Funkcjonowanie w rolach społecznych a agresja młodzieży z lekkim upośledzeniem umysłowym*, [w:] J. Szempruch (red.), *Edukacja wobec wyzwań i zadań współczesności i przyszłości: teoria i praktyka pedagogiczna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów, 2006
6. Mikrut A., *Agresja młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną – uwarunkowania i przejawy*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków, 2005
7. Mikrut A., *Poczucie bezpieczeństwa a agresywność uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym*, „Szkola Specjalna”, nr 3, 2004
8. Mikrut A., *Uczniowie z upośledzeniem umysłowym jako ofiary międzyrówieśniczej przemocy i agresji w szkole ogólnodostępnej – wstępne rozeznanie problemu*, [w:] Z. Gajdzica, A. Klinik (red.), *Wątki zaniedbane zaniechane, nieobecne w procesie edukacji i wsparcia społecznego osób niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, 2004
9. Mikrut A., *Upośledzenie umysłowe a zachowania agresywne i przestępcze*, [w:] F. Kozaczuk, B. Urban (red.), *Profilaktyka i resocjalizacja młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów, 2004
10. Mikrut A., *Związek między reaktywnością i agresją u uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym*, [w:] J. Kuźma, J. Morbitzer (red.), *Nauki pedagogiczne w teorii i praktyce edukacyjnej*, T. 1, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków, 2003
11. Mikrut A., *Wpływ poczucia lokalizacji kontroli na zachowania agresywne uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym*, „Auxilium Sociale”, nr 3/4, 2001
12. Mikrut A., Olszewski S.: *Zachowania agresywne a lęk u osób upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*, [w:] B. Urban (red.), *Dewiacje wśród młodzieży: uwarunkowania i profilaktyka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, 2001
13. Mikrut A., *Próba wyjaśnienia związku między agresją i upośledzeniem umysłowym*, „Roczniki Pedagogiki Specjalnej”, T. 11, 2000

14. Mikrut A., *Agresja młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną – uwarunkowania i przejawy*, [w:] J. Pilecki, S. Olszewski (red.), *Wspomaganie rozwoju osób niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Oficyna Wydawnicza TEXT, Kraków, 1999
15. Mikrut A., *Związek między agresją ojców i agresją ich dzieci uczęszczających do szkoły podstawowej dla upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*, [w:] J. Pańczyk (red.), „Roczniki Pedagogiki Specjalnej”, Wydawnictwo WSPS, Warszawa, 1999

### **The problem of aggressive behavior in people with intellectual disabilities in terms of Adam Mikrut**

This article is the result of reflection on the research A. Mikrut of aggressive behavior. The author tries to explain the relation between behavioural disorders and intellectual disability. In light of the above, a number of data to be assumed that there is a lack of empirical basis for intellectual disability associated with an increased tendency to aggression.

**Agata Maślona**

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej  
II Pedagogika Specjalna, studia 2 stopnia

**Barbara Udziela**

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej  
II Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna, studia 2 stopnia

## Zachowania agresywne u dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w publikacjach autorstwa Sławomira Olszewskiego

---

**A**gresja, zachowania agresywne u dzieci i młodzieży to tematyka, która w dzisiejszych czasach wzbudza ogromne zainteresowanie naukowców. Jest to problem, który dotyczy nie tylko dzieci i młodzieży w pełni sprawnej, ale także osób z niepełnosprawnością intelektualną, dlatego wielu pedagogów specjalnych podejmuje tę tematykę w literaturze. Jednym ze specjalistów w dziedzinie agresji u dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną jest Sławomir Olszewski, wieloletni pracownik Katedry Integracji Społecznej w Instytucie Pedagogiki Specjalnej na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. W swojej wieloletniej działalności naukowej Sławomir Olszewski szczególną uwagę skupia na problematyce zachowań agresywnych u dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną, w związku z tym opublikował wiele prac naukowych dotyczących tejże tematyki.

W celu przybliżenia tematyki, którą zajmuje się S. Olszewski należy przyjrzeć się, jakie wyjaśnienia terminologiczne przyjmuje on w swych publikacjach. Mianem *zachowań agresywnych* określa się zewnętrzne przejawy agresji, wyrządzanie szkody innej osobie w sposób bezpośredni lub pośredni (S. Olszewski, 2005 za: I. Obuchowska, 1997). Jako cechy charakteryzujące te zachowania autor podaje: „występowanie komponentów emocjonalnych (np. niechęć, złość, gniew); intencjonalność czynienia szkody, kierowanie się motywem czynienia zła, wyrządzanie krzywdy podmiotowi działań; powodowanie konkretnych konsekwencji (efekt działania w postaci cierpienia)” (S. Olszewski, 2005, s. 47). Występowanie tych zachowań uwarunkowane jest istnieniem kilku grup czynników opisanych w następujących kontekstach: indywidualnym, rodzinnym, środowiska szkolnego i rówieśniczego i w kontekście pozostałych wymiarów przestrzeni życiowej (S. Olszewski, 2005, s. 55).

Oprócz wyżej wymienionych uwarunkowań zachowań agresywnych, w odniesieniu do osób z niepełnosprawnością intelektualną S. Olszewski podaje dwie grupy czynników, które mogą wpływać na przejawianie zachowań agresywnych u tychże osób. Są to czynniki ryzyka, czyli „zmienne, które wiążą się z wysokim prawdopodobieństwem wystąpienia zachowań agresywnych” (S. Olszewski, 2004, s. 78) oraz czynniki chroniące, a więc „cechy lub warunki zwiększające odporność człowieka na czynniki ryzyka, a tym samym wystąpienie agresji” (S. Olszewski, 2004, s. 78). Wśród czynników ryzyka ogromne znaczenie mają towarzyszące

zwłaszcza osobom z głębszym upośledzeniem umysłowym organiczne uszkodzenia mózgu i z nimi współwystępujące zaburzenia, takie jak epilepsja (S. Olszewski, 2004, s. 78). Im większa dysfunkcja, tym większa częstotliwość przejawiania zachowań agresywnych (S. Olszewski 2004, s. 78 za: D. Allen, 2000). Osoby z niepełnosprawnością intelektualną cechują się: niestałością emocjonalną, hiperaktywnością, impulsywnością, niskim poziomem samokontroli (S. Olszewski, 2004, s. 78 za: D. Allen, 2000) oraz „obniżoną zdolnością do refleksyjnego reagowania w sytuacjach konfliktowych” (S. Olszewski, 2004, s. 78 za: A. Giryński, 1978), a także trudnością dokonywania wglądu w samych siebie (S. Olszewski, 2004, s. 78 za: A. Giryński, 1993), co sprawia, że osoby te mają tendencję do agresywnych reakcji na napotykaną sytuację trudną. Bezskrytyczne przejmowanie wzorców ze środowiska, poddawanie się wpływom, a także brak możliwości realizowania własnych potrzeb, niezrozumienie społecznych oczekiwań, narastające niepowodzenia szkolne przyczyniają się do wzrostu frustracji i poczucia krzywdy, które powodują agresywny sposób reakcji na bodźce z otoczenia. Dzieje się tak, ponieważ „brak możliwości odniesienia sukcesu powoduje często zaniżoną ocenę własnej wartości” (S. Olszewski, 2004, s. 79), a „zachowania agresywne [...] mogą stać się u osób z niepełnosprawnością intelektualną dogodnym sposobem podwyższania poczucia własnej wartości” (S. Olszewski, 2004, s. 79 za: A. Giryński, 1997, s. 344). Do czynników chroniących należą cechy, które mogą charakteryzować środowisko wychowawcze dziecka: „wsparcie społeczne, ciepło rodzicielskie, odpowiednia dyscyplina, kontrola i nadzór ze strony dorosłych, więź rodzinna” (S. Olszewski, 2004, s. 80 za: J.D. Coie i in. 1996, s. 19). Cechy te pozwalają na zaspokajanie podstawowych potrzeb dziecka, a nieagresywne wzorce zachowań hamują rozwój reakcji agresywnych. S. Olszewski za Zdzisławem Bartkowiczem (S. Olszewski, 2004, s. 80) przywołuje chroniące czynniki specyficzne dla osób z niepełnosprawnością intelektualną i są to: „ograniczenie zdolności naśladowania, która jest tym skromniejsza, im głębsze jest upośledzenie umysłowe; deficyty w zakresie adekwatnego postrzegania i obserwowania oraz deficyty pamięci, utrudniające dostrzeganie i przyswajanie wzorców zachowań agresywnych; ograniczona wrażliwość na wzmocnienia społeczne, zmniejszająca utrwalanie się agresji pod wpływem zachęty i pochwały otoczenia”.

S. Olszewski we wspomnianej już wcześniej publikacji pt. „Postrzeganie przestrzeni życiowej przez młodzież z niepełnosprawnością intelektualną w kontekście zachowań agresywnych” dokonał przeglądu wybranych badań nad agresją u osób z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim. Wynika z nich, iż „poziom intelektualny nie jest czynnikiem różnicującym poziom przejawianych zachowań agresywnych”, co oznacza, że „osoby niepełnosprawne intelektualnie zachowują się agresywnie równie często, jak ich rówieśnicy” (S. Olszewski, 2005, s. 81). Wśród badań dotyczących agresji warto wymienić te, które zostały przeprowadzone i opracowane przez S. Olszewskiego. W roku 1998 przeprowadził wraz z A. Mikrutem badania, których problematyka obejmowała różnice dotyczące poziomu oraz przejawiane formy zachowań agresywnych w grupie osób upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim i ich pełnosprawnych intelektualnie rówieśników (S. Olszewski, 2005, s. 88 za: A. Mikrut, S. Olszewski, 1998). Wyniki



ukazały brak różnic między uczniami z niepełnosprawnością intelektualną i uczniami pełnosprawnymi w zakresie przejawianych zachowań agresywnych. Autor zaznacza jednak, iż „zauważalna jest jednak tendencja, iż ci pierwsi uzyskują wyniki świadczące o niższym poziomie agresji” (S. Olszewski, 2005, s. 88 za: A. Mikrut, S. Olszewski, 1998). Istotne różnice stwierdzono w przypadku napastliwości fizycznej, gdzie wyższe wyniki uzyskują osoby z upośledzeniem umysłowym, napastliwości słownej oraz drażliwości. Autorzy w 2001 r. przeprowadzili badania, które miały na celu ukazanie zależności pomiędzy zachowaniami agresywnymi a lękiem u osób upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim (A. Mikrut, S. Olszewski, 2001). Badania wykazały, że to czynnik płci wpływa na związek pomiędzy zachowaniami agresywnymi a poziomem lęku-stanu. „O ile niezależność poziomów agresji i lęku-cechy jest wyraźnie widoczna w gronie chłopców, o tyle w gronie dziewcząt zachodzi raczej tendencja typu: im wyższe nasilenie zachowań agresywnych, tym wyższa skłonność do lęklności” (A. Mikrut, S. Olszewski, 2001, s. 128). W wyniku badań stwierdzono, iż „ogół badanych osób charakteryzuje się niższym niż przeciętny poziomem jawnych zachowań agresywnych oraz przeciętnym poziomem lęku-cechy i przeciętnym lub wysokim poziomem lęku-stanu” (S. Olszewski, 2005, s. 89 za: A. Mikrut, S. Olszewski, 2001), co potwierdza ogólny stan wiedzy na temat lęku u osób z niepełnosprawnością intelektualną, że „ogólny poziom lęku u osób tej kategorii jest znacznie wyższy niż u jednostek o normalnym rozwoju intelektualnym” (A. Mikrut, S. Olszewski, 2001, s. 128 za: B. Zachara, H. Dobosiewicz, 1987).

W 2005 r. S. Olszewski przeprowadził badania, które miały na celu określić charakter uwarunkowań jawnych zachowań agresywnych młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną lekkiego stopnia na postawie percepcji własnej przestrzeni życiowej. Wśród wszystkich badanych wyodrębniono dwie grupy: osoby o wysokim poziomie zachowań agresywnych oraz osoby o niskim poziomie zachowań agresywnych (S. Olszewski, 2005, s. 138). Przeprowadzone badania pozwoliły sformułować między innymi następujące wnioski: „Nie ma istotnych statystycznie różnic pomiędzy oceną dotyczącą poziomu jawnych zachowań agresywnych dokonaną przez nauczyciela, a takąż oceną wyrażoną przez ucznia” (S. Olszewski, 2005, s. 264). Ponadto „osoby agresywne w większym stopniu niż nieagresywni rówieśnicy spodziewają się po agresji pozytywnych efektów” (S. Olszewski, 2005, s. 265), a „osoby agresywne odnoszą się niechętnie do nauki szkolnej, nie wypełniają należycie obowiązków szkolnych”. Dodatkowo badani „oceniają sytuacje frustracyjne jako zagrażające, reagują zaś na nie w sposób ekstrapunitivny – kierując swoją agresję na zewnątrz, w odróżnieniu od osób nieagresywnych reagujących na sytuacje frustracyjne obwinianiem samych siebie, kierując agresję do wewnątrz” (S. Olszewski, 2005, s. 267).

W artykule „Praca z dzieckiem agresywnym” S. Olszewski pisze nie tylko o tym, jak reagować na zachowania agresywne ucznia, ale także o sposobach zapobiegania występowaniu tychże zachowań (S. Olszewski, 2009). Autor radzi, by w sytuacji pojawienia się zachowań agresywnych u uczniów przede wszystkim zachować spokój w stosunku do sytuacji i koniecznie zadbać o bezpieczeństwo dzieci. Reakcje i podejmowane czynności powinny być przemyślane, „oparte na programie

narastających konsekwencji, stosowaniu przewidywalnych dla dziecka środków” (S. Olszewski, 2009, s. 187). Nie wolno stygmatyzować osoby, a jedynie zachowanie agresywne, które ona przejawia. Niezbędnym jest również rozmowa z wychowankiem na temat konsekwencji oraz sposobów radzenia sobie z agresją. Zapobieganie zachowaniom agresywnym polega z jednej strony na osłabianiu czynników ryzyka oraz wzmacnianiu czynników chroniących. Autor podkreśla znaczenie „kształtowania wiedzy i postaw wobec agresji, wrażliwości na cierpienie innych, empatii, rozwijanie samoświadomości, nauka akceptacji siebie i innych, dostrzeganie potrzeb własnych i drugiego człowieka” (S. Olszewski, 2009, s. 188). Równie ważne jest tworzenie przyjaznej atmosfery wychowawczej, rozwijanie umiejętności prawidłowego funkcjonowania i komunikowania się w grupie, w której wspólnie próbuje się rozwiązać sytuacje problemowe.

Tematyka poruszana przez S. Olszewskiego jest bliska nie tylko pedagogom specjalnym, lecz wszystkim nauczycielom. W celu lepszego zrozumienia przyczyn zachowań agresywnych i czynników z nimi powiązanych oraz sposobów radzenia sobie z nimi warto sięgnąć do pozycji cytowanych w tym artykule. Autor bowiem, nie tylko opisuje obecny stan rzeczy, ale także daje praktyczne wskazówki do pracy z uczniem przejawiającym agresję.

### **Bibliografia**

1. Mikrut A., Olszewski S., *Zachowania agresywne a lęk u osób upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*, [w:] B. Urban (red.), *Dewiacje wśród młodzieży: uwarunkowania i profilaktyka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, 2001
2. Mikrut A., Olszewski S., *Poszanowanie godności jako czynnik profilaktyki zachowań agresywnych osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną*, [w:] B. Urban, M. Konopczyński (red.), *Profilaktyka i probacja w środowisku lokalnym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, 2002
3. Olszewski S., *Poglądy młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną na temat agresji*, „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych”, T. 58, 2005
4. Olszewski S., *Postrzeganie przestrzeni życiowej przez młodzież z niepełnosprawnością intelektualną w kontekście zachowań agresywnych*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków, 2005
5. Olszewski S., *Praca z dzieckiem agresywnym*, [w:] B. Oszustowicz, V. Lechta (red.), *Teoretyczne i praktyczne aspekty terapii pedagogicznej osób z niepełnosprawnością*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków, 2009
6. Olszewski S., *Zachowania agresywne u dzieci z niepełnosprawnością intelektualną*, [w:] J. Danilewska (red. nauk.), *Powstrzymać agresję u progu szkoły*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, 2004

**Aggressive behavior among the children and adults with intellectual disabilities  
by Phd Sławomir Olszewski**

In this publication authors present the scientist, Phd Sławomir Olszewski, as a specialist who is involved in research of aggressive behavior among the children and adults with intellectual disabilities. The article describes scientific achievements of Phd Sławomir Olszewski and explains some specialist terminology related to this subject area. Authors present the most important conclusions which involve aggressive behaviour among children and adult with intellectual disability.

## Zaburzenia ze spektrum autyzmu w publikacjach autorstwa Danuty i Andrzeja Wolskich

---

**P**odręcznik Diagnostyki i Statystyki Zaburzeń Rozwoju Psychicznego Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego – DSM-IV – definiuje autystyczne spektrum zaburzeń poprzez wskazanie trzech obszarów funkcjonowania, w których widoczne są następujące nieprawidłowości:

**A.** Jakościowe zaburzenia interakcji społecznych, manifestujące się przez co najmniej dwa z następujących objawów:

1. Znaczne zaburzenia złożonych, niewerbalnych zachowań, takich jak kontakt wzrokowy, ekspresja twarzy, postawa ciała i gestykulacja, w celu regulowania interakcji społecznych,
2. Brak związków rówieńniczych właściwych dla danego poziomu rozwoju,
3. Brak spontanicznego współdzielenia radości, zainteresowań lub osiągnięć z innymi ludźmi (np.: pokazywania, przynoszenia, wskazywania obiektów zainteresowania),
4. Brak społecznej lub emocjonalnej wzajemności (wymiany).

**B.** Jakościowe zaburzenia w komunikacji, manifestujące się przez co najmniej jeden z następujących objawów:

1. Opóźnienie lub brak rozwoju językowego, połączone z brakiem prób kompensowania przez alternatywne sposoby komunikacji, takie jak gestykulacja czy mimika,
2. U jednostek z prawidłowym rozwojem mowy znaczne zaburzenia zdolności inicjowania lub podtrzymywania konwersacji,
3. Stereotypie i powtarzanie lub język idiosynkratyczny,
4. Brak zróżnicowanej, spontanicznej zabawy z udawaniem lub zabawy opartej na społecznym naśladowaniu, właściwej dla danego poziomu rozwoju.

**C.** Ograniczone, powtarzane i stereotypowe wzorce zachowania, zainteresowań i działania, manifestujące się przez co najmniej jeden z następujących objawów:

1. Zaabsorbowanie jednym lub kilkoma stereotypowymi i ograniczonymi wzorcami zainteresowań, których intensywność lub przedmiot są nietypowe,
2. Sztywne przywiązanie do specyficznych, niefunkcjonalnych zwyczajów lub rytuałów,
3. Stereotypowe i powtarzane manieryzmy ruchowe (np.: trzepotanie palcami, rękoma, kręcenie się lub złożone ruchy całego ciała),
4. Uporczywe zajmowanie się częściami obiektów.

Łącznie wystąpić musi sześć lub więcej objawów z obszarów A, B i C, w tym co najmniej dwa z A i po jednym z B oraz C (za: A. Wolski, 2001, s. 5-7).

O autyzmie można mówić wtedy, gdy jego charakterystyczne cechy pojawiają się przed 36. miesiącem życia (zdarzają się jednak przypadki wystąpienia autyzmu w późniejszym okresie).

Przed ukończeniem 3. roku życia musi pojawić się opóźnienie lub nieprawidłowe funkcjonowanie w przynajmniej w jednym z następujących obszarów: interakcje społeczne, język wykorzystywany w społecznej komunikacji i zabawa symboliczna lub wyobrazeniowa. Nieprawidłowości rozwojowe najczęściej obserwowane u małych dzieci, u których później diagnozowany jest autyzm to:

- częste ulewania,
- problemy z jedzeniem, monotonna i uboga dieta,
- problemy z zasypianiem i przespaniem całej nocy oraz nocne krzyki i budzenie się z płaczem,
- wady percepcyjne – zaburzenia sensoryczne,
- opóźnienia w rozwoju ruchowym – w raczkowaniu, siadaniu, staniu i chodzeniu, opóźnienia w sięganiu po przedmioty,
- hipotonia oraz brak precyzji posturalnej,
- utraty przytomności,
- auto- i hetero agresywność,
- częste infekcje,
- rozproszona uwaga.

Dzieci te są często zbyt spokojne lub zbyt żywe. Niemniej ważne, lecz bardziej dyskretne symptomy, które można zaobserwować u małych dzieci (do 12. miesiąca) to: opóźnione reakcje na swoje imię, słaba orientacja wzrokowa, niechęć bycia dotykanym, częstsze wkładanie przedmiotów do ust, uboższa aktywność, nieadekwatna ekspresja mimiczna czy brak uśmiechu w sytuacjach społecznych. Natomiast w następnym roku nasila się preferowanie samotności, ignorowanie ludzi, przybieranie niezwyklej pozy, nieposługiwanie się typowymi gestami, wpatrywanie się w dłoń lub w trzymane w nich rzeczy, brak czytelnej ekspresji emocji (A. Wolski, 2010).

Podstawowym elementem w planowaniu pracy z dzieckiem autystycznym jest wiedza o nim. Można ją czerpać z wyników badań (lekarskich, psychologicznych, pedagogicznych), którym dziecko zostało poddane, z informacji uzyskanych od rodziców dziecka na terenie placówki do której uczęszcza, a także podczas wizyty w jego domu. Cenne źródło informacji stanowi także bezpośredni kontakt z dzieckiem oraz obserwacja. Należy pamiętać, że w pracy z dzieckiem autystycznym nie ma jednej uniwersalnej metody pracy. Każde dziecko jest inne, dlatego tak ważne jest poznanie dziecka i ułożenie odpowiedniego planu działania.

Kolejnym ważnym elementem rewalidacji dziecka autystycznego jest wprowadzenie je w struktury przestrzenno-czasowe. W skład strukturyzacji wchodzi pięć elementów i są to:

- strukturyzacja przestrzeni, w której dziecko się porusza,
- organizacja czasu (charakter zajęć oraz ich kolejność powinny być, przynajmniej na początku terapii, stałe),

- przestrzeganie, by z dzieckiem pracowały te same osoby,
- język, który powinien być dostosowany do poziomu rozwoju dziecka,
- przedmioty, którymi się posługujemy (każdy przedmiot ma określone przeznaczenie i od początku terapii powinna być wprowadzana jednoznaczność).

Terapeuta powinien pomóc przejść dziecku przez poszczególne etapy oddziaływań terapeutyczno-edukacyjnych. Ważne, aby nie przechodzić do kolejnego etapu, jeżeli etap poprzedni nie został osiągnięty. Wyróżnić można pięć etapów:

1. Pobudzanie zmysłów.
2. Integracja zmysłowo-ruchowa.
3. Poznanie i rozumienie swojego ciała (somatognozja).
4. Wypracowanie gotowości do uczenia.
5. Edukacja elementarna (komunikacja, socjalizacja, samoobsługa, duża motoryka – lokomocja, mała motoryka, funkcje poznawcze).

W czasie trwania terapii należy pamiętać przede wszystkim o indywidualnym podejściu do każdego dziecka oraz o szukaniu sposobów, które pozwolą rozwinąć jego indywidualność (A. Wolski, 2001).

Zachowaniem trudnym lub sprawiającym problemy nazywamy takie zachowanie, które w swojej częstotliwości, intensywności oraz czasie trwania sprawia, że bezpieczeństwo fizyczne danej osoby lub innych może być zagrożone. Zachowania trudne nie tylko powodują zahamowanie własnego rozwoju dziecka, lecz także uniemożliwiają korzystanie w pełni z życia rodzinnego i społecznego. Do zachowań problemowych, które występują u dzieci z autyzmem zaliczyć możemy: zachowania autoagresywne i agresywne, lękowe, dziwaczne, stereotypowe, brudzenie się, samookaleczenia, moczenie się i zanieczyszczanie zarówno w ciągu dnia jak i w nocy, niechęć do komunikowania się, nieposłuszeństwo, napady złości, niszczenie przedmiotów, plucie, późne zasypianie oraz nocne przebudzenia, przeklinanie, spaczone łaknienie, zachowania samostymulujące czy wycofywanie. W ten sposób dziecko pragnie zakomunikować otoczeniu, że coś chce lub do czegoś zmierza. Aby skutecznie przeciwdziałać trudnym zachowaniom, w pierwszej kolejności należy odnaleźć potencjalne przyczyny tych zachowań. W przypadku osób z autyzmem przyczyn może być wiele: rozpoczynając od zmiany codziennej rutyny, poprzez brak zrozumienia poleceń, aż do nieumiejętności wyrażania uczuć. Jest także wiele przyczyn, które powodują nasilenie się danego zachowania i mogą to być na przykład: ból, niewygodność, lęk, choroba fizyczna lub psychiczna, brak konsekwencji w reagowaniu na takie same zachowania. Warto więc przeciwdziałać zachowaniom agresywnym poprzez odczytywanie i analizowanie wydarzeń poprzedzających zachowania trudne; analizowanie relacji wewnątrz grupy społecznej, której członkiem jest osoba z autyzmem czy utrzymywanie niezmienności rutyny i środowiska. Podczas wyrównywania zachowań trudnych należy zadać sobie pytanie: które z zachowań jest w tej chwili najbardziej uciążliwe? Wtedy należy wybrać jedno takie zachowanie i pracować nad nim, ponieważ nie należy wyrównywać kilku zachowań jednocześnie. Zachowaniom trudnym łatwiej jest przeciwdziałać przy pomocy innych, bardziej doświadczonych osób, które warto prosić o pomoc (D. Wolska, A. Wolski, 2005).

Trudności, które napotykają dzieci z autyzmem, zazwyczaj sprowadzane są do trzech obszarów: zachowania, komunikowania się i interakcji społecznych. Jednakże w praktyce, trudności tych jest znacznie więcej i bardzo często wychodzą poza wymienione obszary. Stąd też niemożliwym jest opracowanie takich strategii postępowania, które mogłyby działać w przypadku wszystkich osób autystycznych. Autyzm objawia się u poszczególnych osób w różnoraki sposób, a jego objawy często zmieniają się wraz z upływem czasu. Osoby, u których zdiagnozowano wysoko funkcjonujący autyzm, mają zazwyczaj przeciętny lub wysoki iloraz inteligencji, a równocześnie mają poważne trudności z radzeniem sobie w relacjach interpersonalnych. Obserwuje się u nich społeczne i emocjonalne niedostosowanie. Mają problemy z mową i komunikacją pozawerbalną. Często zaobserwować można u nich zachowania obsesyjne, powtarzające się. Nie lubią zmian w codziennej rutynie.

Najważniejszą rzeczą, jaką może zrobić nauczyciel, kiedy do jego klasy trafi dziecko z autyzmem wysoko funkcjonującym, jest odpowiednie podejście. Może ono pomóc całej klasie nauczyć się akceptacji innych ludzi i zgodnego współżycia z nimi. To nauczyciel dostarcza wzorców postępowania, które w znaczący sposób wpływają na uczniów i to od niego zależy jak uczeń z autyzmem będzie traktowany zarówno w klasie jak i poza nią. Program edukacyjno-terapeutyczny dla ucznia powinien być oparty na ocenie jego indywidualnych potrzeb, a także opracowany we współpracy wszystkich osób zajmujących się jego edukacją i wychowaniem (A. Wolski, 2012).

Autyzm to temat, który absorbuje ludzi od kilkudziesięciu lat. Podczas pracy z dzieckiem autystycznym należy pamiętać, że jest to człowiek, który oczekuje pomocy w trudnych okresach swojego życia. Każde dziecko jest jedyne i niepowtarzalne, dlatego podejmowane działania powinny być indywidualnie dostosowane do jego możliwości i potrzeb rozwojowych.

### **Bibliografia**

1. Wolska D., *Terapia i edukacja dziecka autystycznego*, [w:] J. Pilecki (red.), *Usprawnienie, wychowanie i nauczanie osób z głębszym upośledzeniem umysłowym*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków, 2000
2. Wolski A., *Symptomy autyzmu dziecięcego*, [w:] „Światło i Cienie”, nr 3, 2001
3. Wolski A., *Terapia i wspomaganie psychoruchowego rozwoju dziecka z cechami autyzmu*, [w:] J. i W. Pileccy (red.), *Stymulacja psychoruchowego rozwoju dzieci o obniżonej sprawności umysłowej*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków, 2001
4. Wolski A., Wolska D., *Diagnoza funkcjonalna i planowanie pracy terapeutyczno-edukacyjnej dla dzieci autystycznych z dodatkowymi zaburzeniami rozwojowymi*, [w:] B. Kaja (red.), *Wspomaganie rozwoju: psychostymulacja i korekcja*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz, 2003
5. Wolski A., Wolska D., *Zachowania problemowe występujące u dzieci z autyzmem i dodatkową niepełnosprawnością intelektualną – próby radzenia sobie z nimi*, [w:] B. Grochmal-Bach i A. Knobloch-Gala (red.), *Kryzysy rozwojowe wieku dziecięco-młodzieżowego a możliwości społecznego wsparcia*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, 2005
6. Wolski A., *Może jeszcze nie Mount Everest – z naszych autystycznych doświadczeń wspinaczkowych*, [w:] „Rewalidacja”, nr 2, 2008

7. Wolski A., *Przygotowanie młodzieży z autyzmem do podejmowania aktywności zawodowej*, [w:] J. Kossewska (red.), *Kompleksowe wspomaganie rozwoju uczniów z autyzmem i zaburzeniami pokrewnymi*, Impuls, Kraków, 2009
8. Wolski A., *Wsparcie dla młodzieży ze spektrum zaburzeń autystycznych w przygotowaniu się do aktywności zawodowej na poziomie szkoły ponadpodstawowej*, [w:] „Autyzm”, nr 7-8, 2009
9. Wolski A., *Diagnoza autyzmu u małego dziecka - implikacje do pracy w rodzinie*, [w:] „Rewalidacja”, nr 2, 2010
10. Wolski A., *Wsparcie osób wysoko funkcjonujących z autyzmem i zespołem Aspergera w edukacji masowej i integracyjnej*, [w:] „Rewalidacja”, nr 2, 2012

### **Autism spectrum disorders in terms of Danuta and Andrzej Wolski**

You can talk about autism when there are the characteristic symptoms before 36 months of age. When working with an autistic child, it is important to keep in mind about its individuality. Each child is unique and unrepeatable, therefore, the action taken should be tailored to the capabilities and development needs.



**Anna Hamowska**

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie  
II Pedagogika Specjalna, studia 2 stopnia

## Wspomaganie techniką komputerową rozwoju osób z niepełnosprawnością słuchową w publikacjach autorstwa Jolanty Zielińskiej

---

**D**zieci posiadające uszkodzenie słuchu mają problem z ortofonią, czego skutkiem są trudności w językowym komunikowaniu się. Powstałe u niesłyszących dzieci zaburzenia mowy są związane i determinowane przez występującą wadę słuchu. Dziecko z uszkodzonym słuchem przez zaburzoną percepcję dźwięków ma problemy, a czasami nawet nie ma możliwości kontrolowania swojej mowy. Zakłócona jest także recepcja bodźców akustycznych, co powoduje trudności w rozumieniu mowy innych ludzi. Głównymi czynnikami, które decydują o mechanizmach zaburzenia mowy oraz ich nasileniu są: rodzaj ubytku słuchu, czas wystąpienia, stopień uszkodzenia, a także stosowane metody uwrażliwiania słuchu, wychowania językowego oraz sposób w jakim dziecko komunikuje się z otoczeniem. Zaburzenia mowy mogą mieć charakter pierwotny, co oznacza, że występujące uszkodzenie może mieć podłoże biopsychiczne i przejawia się trudnościami w odbiorze i rozumieniu komunikatów językowych. Istnieje także charakter wtórny zaburzeń mowy, który rozumiany jest jako zjawisko niekorzystne mające związek z rozwojem mowy i opanowaniem języka. W mowie dziecka niesłyszącego pojawia się nieprawidłowe brzmienie głosu, zaburzona struktura i treść wypowiedzi, a także wymowa. Ważne jest, aby wykorzystywane przez dzieci alternatywne sposoby komunikowania się wspomagały porozumiewanie werbalne, a nie zastępowały go. Jeżeli wystarczająco wcześnie zostanie opanowany i ograniczony mechanizm zaburzenia mowy możliwe jest uniknięcie trwałych zmian patologicznych (J. Zielińska, 2004). J. Zielińska (2004) powołując się na autorytety z zakresu logopedii wyróżniła następujące klasyfikacje zaburzeń mowy: etiologiczna, symptomatologiczna, językoznawcza, foniatryczna, logopedyczna. W przypadku dzieci z uszkodzonym słuchem większe znaczenie od klasyfikacji mają same objawy zaburzeń mowy oraz sposób ich niwelowania. Brak kontroli słuchowej powoduje zaburzenie zwane dysfonią audiogenną (J. Zielińska, 2004). Mowa osób z uszkodzonym aparatem słuchowym ulega zmianie w zakresie „siły artykulacji głosek, jej barwy, donośności, iloczasu trwania głosek, akcentu i melodii” (J. Zielińska, 2004, s. 15). Brak kontroli słuchowej powoduje, że mowa staje się monotonna, skandowana, zwolniona i trudna w zrozumieniu (J. Zielińska, 2004). Bariery komunikacyjne wynikające z zakłóconych czynności można przezwyciężyć poprzez zastosowanie odpowiednich metod pracy z dzieckiem (J. Zielińska, 2004).

Dzięki wysoko rozwiniętej technologii komputerowej możliwe jest wczesne wykrycie dysfunkcji słuchu, co pozwala na szybkie i wczesne podjęcie rehabilitacji i zaaparatowanie dziecka (J. Zielińska, 2005). W Polsce od 2002 roku, dzięki Fundacji Wielka Orkiestra Świątecznej Pomocy każdy noworodek w drugiej dobie życia

poddawany jest przesiewowemu badaniu słuchu za pomocą metody otoemisji akustycznej. Wczesne wykrycie wady pozwala na szybkie zaopatrzenie dziecka, co dostarczy mu niezbędnych do rozwoju bodźców słuchowych (J. Zielińska, 2005). Ponadto dzieci starsze i osoby dorosłe mogą skorzystać z internetowych powszechnych badań przesiewowych słuchu, wzroku oraz mowy na portalu „Telezdrowie”, gdzie mają również dostęp do konsultacji medycznej on-line (J. Zielińska, 2005). Do zbadania słuchu wykorzystuje się przede wszystkim audiometrię tonalną i audiometrię mowy. Pierwsza z nich pozwala na zbadanie słuchu odbiorczo-przewodzeniowego, natomiast druga jest bardziej obiektywna i bada całościowy mechanizm słuchowo-percepcyjny (J. Zielińska, 2005).

We wczesnej diagnozie dzieci z wadą słuchu wykorzystywana jest także audiometria komputerowa. J. Zielińska (2005) wyróżnia w jej zakresie dwa rozwiązania sprzętowe: multimedialny audiometr komputerowy MAK, który pozwala na wykonanie badania audiometrycznego z wykorzystaniem standardowego sprzętu komputerowego oraz wielokanałowy multimedialny audiometr behawioralny, badający słuch w oparciu o ocenę reakcji na bodziec słuchowy.

Techniki komputerowe wykorzystywane we współczesnym nauczaniu specjalnym powinny być realizowane w następujących płaszczyznach: „przygotowania programów i środków edukacyjnych, przygotowania nauczycieli do stosowania nowych środków oraz kreatywnego posługiwania się nowoczesnymi narzędziami, opracowania nowego systemu oceny” (J. Zielińska, 2005, s. 133). Poprawne wykorzystanie komputera w komunikowaniu się umożliwi kontakt nauczyciel – uczeń niesłyszący. Komputer wykorzystywany jako środek dydaktyczny daje nauczycielowi możliwość przekazania uczniom wielu trudnych informacji, a także jest pomocny w nauce czytania i pisania dzieci z dysfunkcją słuchu. Programy komputerowe wspomagające funkcjonowanie niesłyszących dzieci mogą być wykorzystywane zarówno w szkole jak i w domu, co staje się ich dodatkowym atutem. Ważne jest to, aby terapia z wykorzystaniem komputera dostosowana była do indywidualnych możliwości dziecka, a także opierała się na zabawie i pozwalała na samodzielność dziecka. Spotkać można dwa rodzaje dydaktycznych programów komputerowych stosowanych przez dzieci niepełnosprawne. Pierwsze z nich wykorzystywane są w szkołach masowych, również przez dzieci pełnosprawne, drugie natomiast dostosowywane są specjalnie do konkretnej niepełnosprawności. Programów stworzonych z myślą o dzieciach z wadą słuchu jest niewiele i z reguły opracowywane są przez samych nauczycieli lub na ich prośbę. Tworząc je, trzeba zwrócić uwagę na to, aby zawarty tekst był krótki i zrozumiały dla odbiorców, zawierał ilustrację graficzną, a ważne elementy były podkreślone na przykład na inny kolor. Ponadto program powinien być skonstruowany tak, by wzbudzać uwagę dziecka i zachęcać do czynnego korzystania (J. Zielińska, 2005).

Najczęściej w przypadku dzieci niesłyszących techniki komputerowe wykorzystywane są do nauki czytania i pisania oraz matematyki (J. Zielińska, 2005). Komputer wykorzystany w nauce czytania i pisania jest bardzo istotnym elementem, ponieważ specjalnie dostosowane programy są dla dzieci bardziej interesujące niż tradycyjne metody nauczania przy pomocy ilustracji, książek, czy plansz (J. Zielińska, 2005). „Wynika to przede wszystkim z nowej, ciekawej formy przekazu, łączenia

nauki z zabawą oraz faktu, iż przykładowo takie elementy języka jak czasowniki, przymiotniki, czy przyimki mogą być bardzo jasno, czytelnie i zrozumiale przekazane na ekranie komputera, przykładowo poprzez animację ruchu” (J. Zielińska, 2005, s. 135). Do przykładowych programów wykorzystywanych w nauce czytania i pisania należy program „Kilk uczy czytać”, w którym jego bohater Kilk poprzez zabawę pomaga dziecku poznać litery i opanować sztukę czytania. Ponadto ćwiczy koordynację wzrokowo-ruchową. Kolejnym tego typu programem jest „Kilk uczy ortografii”, o zróżnicowanym stopniu trudności, dlatego może być stosowany dla dzieci w młodszym wieku szkolnym jak i starsze. Poprzez wiele atrakcyjnych ćwiczeń pomaga opanować naukę pisania pod względem ortograficznym. W nabywaniu wprawy w czytaniu i pisaniu pomaga również program „Literki - Cyferki”, który usprawnia spostrzeganie, proces analizy i syntezy, porównywanie, a także doskonali orientację w przestrzeni. W wspomaganiu nauki czytania i pisania wykorzystywane są również programy takie jak: „Mała Ortografia”, „Ortotris”, „Foka - Sylabinka”, „Literki” (J. Zielińska, 2005).

Dzieci z uszkodzonym słuchem ujawniają również duże problemy z matematyką, wynikające z problemów komunikacyjnych, dlatego niezaprzeczalna jest tu pomoc programów komputerowych, które w obrazowy sposób przedstawiają konkretne działania matematyczne. Dzieci z uszkodzonym słuchem znacznie dłużej niż dzieci pełnosprawne funkcjonują w fazie operacji konkretnych, co powoduje problem w zrozumieniu abstrakcyjnych pojęć matematycznych i zastosowaniu ich w praktyce. Komputer natomiast może zobrazować dziecku w sposób graficzny zależności matematyczne, a także, poprzez szereg ćwiczeń umożliwić przejście do rozumowania pojęciowego. Wśród programów wspomagających naukę matematyki wyróżnia się na przykład program „Figurki. Cyferki. Kierunki”, który skierowany jest do dzieci mających trudności z orientacją przestrzenną i zawiera ćwiczenia mobilizujące do skupienia uwagi, rozpoznawania kształtów w zabawnej i atrakcyjnej formie. Kolejny program „Tetra - Veks”, który również doskonali orientację przestrzenną, rozwój wyobraźni i sprawne myślenie dzięki zastosowanym ćwiczeniom w rozpoznawaniu i odróżnianiu symboli graficznych. Ponadto popularnymi programami stosowanymi w nauczaniu matematyki są: „Wirtualna Szkoła - Matematyk”, „Klik uczy liczyć w Zielonej Szkole” (J. Zielińska, 2005).

Podsumowując, wykorzystywanie technik komputerowych w nauczaniu dzieci niesłyszących jest niepodważalnym atutem oraz jednym z najbardziej interesujących środków dydaktycznych. Jednak należy pamiętać o tym, aby wykorzystując te techniki „oprzeć swe działania na nienaruszalnych i trwałych fundamentach pedagogiki humanistycznej i społeczno-personalnej” (J. Zielińska, 2005, s.71).

### **Bibliografia**

1. Zielińska J., *Diagnoza i terapia sprawności ortofonicznej dzieci z uszkodzeniem słuchu wspomagane techniką komputerową*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków, 2004
2. Zielińska J., *Edukacja dzieci z uszkodzeniem słuchu w społeczeństwie informacyjnym*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, 2005

3. Zielińska J., *Komputer w rozwoju sprawności komunikacyjnej dzieci niesłyszących*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, 2005

**Supporting the development of computer technology  
auditory disability in terms Jolanta Zielinska**

The article deals with modern computer techniques which support the development of people with different hearing disorders. These techniques are applicable in early hearing loss diagnosis right at the moment of birth and therefore, they provide children with hearing disorder with quicker and more effective help. Additionally, the computer is used as an attractive and interesting teaching aid in the learning process of reading and writing as well as in teaching mathematics. The use of computer techniques gives children with hearing disorder the ability to better function in the society.

**Magdalena Chruściak**

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie  
II Pedagogika Specjalna, studia 2 stopnia

## Wspomaganie rozwoju i wczesna interwencja dzieci z uszkodzeniem wzroku

---

**W**zrok ma duże znaczenie dla każdego człowieka, jednak szczególnie dla dziecka. Stanowi on jeden z podstawowych czynników mających wpływ na jego wszechstronny rozwój, poznawanie otaczającej go rzeczywistości oraz późniejszy etap edukacji. Jest potrzebny do wykonywania umiejętności praktycznych związanych z codziennym życiem, jak również bardziej złożonych jak czytanie i pisanie. Ich nauka opiera się przede wszystkim na demonstracji i obserwacji. Późniejsze odtworzenie zaobserwowanych czynności oparte jest na koordynacji wzrokowo-ruchowej, która wymaga występowaniu powiązań między poszczególnymi zmysłami. Zmysł wzroku ma również zasadnicze znaczenie w orientacji w przestrzeni. Uszkodzenie lub całkowity brak wzroku, związany jest nie tylko z problemami w poruszaniu się, lecz także z utrudnionym odbiorem i interpretacją bodźców wskazujących na realne niebezpieczeństwo. Stałe odczucie zagrożenia wpływa znacząco negatywnie na psychikę osoby niewidomej lub słabowidzącej. Może mieć to znaczący wpływ na przeciążenie psychiki, a w konsekwencji rzutować na zwiększenie zmęczenia, rozdrażnienia i zniecierpliwienia, a nawet wystąpienie wybuchów złości. Podane przykłady zachowań nie są przypisane tylko i wyłącznie, jako stale występujące u osób niewidomych. Można jednak zauważyć ich sporadyczne występowanie lub nasilenie w niektórych sytuacjach (J. Konarska, 2012).

Nie ma znacznych różnic pomiędzy potrzebami osób pełnosprawnych a osób niewidzących lub słabowidzących. Rozbieżność polega nie tyle w ich występowaniu, co przede wszystkim w sposobie i możliwościach ich zaspokajania. Oczywiście istnieje grupa potrzeb, która może nigdy nie wystąpić u osób z zaburzeniami widzenia. Jest to związane z niewystąpieniem potrzeb na bazie, których mogłyby tworzyć się kolejne. W tyflopedagogice znana jest, opracowana przez Zofię Sękowską, lista potrzeb, których realizacja może być ograniczona z powodu braku wzroku. Na przestrzeni lat ich stopień realizacji uległ pewnym zmianom. Niektóre z prezentowanych potrzeb przestały być niemożliwe do wykonania dla osób niewidomych. Sytuacja ta może mieć bezpośredni związek z rozwojem techniki, oraz w szczególnym stopniu z osiągnięciami z zakresu informatyki. Nie bez znaczenia pozostaje zmiana postrzegania przez osoby pełnosprawne „odmienności” osób niepełnosprawnych, dzięki zwiększeniu świadomości i wsparcia społecznego. Potrzeby, o których mowa, zostały podzielone na trzy grupy. Są to:

1. ograniczenia poznawcze i estetyczne,
2. ograniczenia potrzeb osobistych, uczuciowych i orientacyjnych,
3. ograniczenia potrzeb społecznych.

Mimo postępu technologicznego, w dalszym ciągu osobom niewidomym najtrudniej zaspokoić potrzeby występujące w grupie drugiej (J. Konarska, 2012).

Na funkcjonowanie dziecka oraz jego późniejszą rehabilitację w dużym stopniu wpływa również stopień utraty wzroku. Klasyfikacji zaburzeń wzroku dokonuje się na podstawie ostrości wzroku. Światowa Organizacja Zdrowia dokonuje podziału zmysłu wzroku na normalny, słabowzroczność i ślepotę. „Do ślepoty zalicza się nie tylko całkowity brak czynności wzrokowych, ale również poczucie światła oraz zachowaną ostrość wzroku od 0,2 do 0,05” (A. Rakowska, 2003, s. 92). Nie bez znaczenia pozostaje zachowanie choćby minimalnego poczucia światła. Źródło światła stanowi bowiem orientację kierunkową, co ma istotny wpływ na orientację w przestrzeni. „Osoby niewidome i słabowidzące (takie dwie grupy różnicowane są w polskiej terminologii pedagogicznej) mogą być niepełnosprawne od urodzenia lub stać się niepełnosprawne w późniejszym okresie życia (ociemniałymi całkowicie lub częściowo). Z punktu widzenia pedagogiki specjalnej dziećmi niewidomymi są te, które posługują się pismem Braille’a, a dziećmi słabowidzącymi, które mogą posługiwać się pismem drukowanym” (A. Rakowska, 2003, s. 93).

W rozwoju psychospołecznym dziecka przyczyny utraty wzroku mają istotne znaczenie. Ważnym staje się także stwierdzenie, że przy utracie wzroku nie doszło do innych uszkodzeń kory mózgowej, mających wpływ na wystąpienie upośledzenia umysłowego. Nie bez znaczenia pozostaje także wiek, w którym dziecko doznało urazu na skutek, którego nastąpiła utrata wzroku. Długość okresu widzenia dziecka ma znaczące przełożenie na rozumienie przez niego słów symbolizujących pojęcia. Wśród konsekwencji uszkodzenia wzroku istnieje podział na trzy główne grupy:

1. konsekwencje fizyczno-zdrowotne,
2. konsekwencje orientacyjno-poznawcze,
3. konsekwencje psychospołeczne.

„Konsekwencje fizyczno-zdrowotne dotyczą opóźnienia rozwoju ruchowego (...) permanentnej hipokinezy (...) związanej ze świadomością niebezpieczeństw wynikających z aktywności ruchowej (...) gorszej statyki ciała, skrzywień kręgosłupa oraz sposobu poruszania się” (A. Rakowska, 2003, s. 93). Skutki orientacyjno-poznawcze, jakie niesie ze sobą utrata lub uszkodzenie wzroku u dzieci, powodują ograniczenie i zubożenie ich rozwoju. Jest to spowodowane zmniejszeniem ilości doznań i nowych doświadczeń. Brak odbioru bodźców ma też istotny wpływ na rozwój w sferze emocjonalnej, motywacyjnej, społecznej i osobowościowej. Utrata wzroku powoduje u dziecka ograniczenie doznań uczuciowych. Ma to realny wpływ na przystosowanie społeczne, poczucie własnej wartości, oraz wystąpienie

niepożądanych zachowań będących przejawem mechanizmów obronnych dziecka (A. Rakowska, 2003).

Ludzki organizm posiada właściwość, pozwalającą na utrzymanie na wysokim poziomie wszystkich najważniejszych funkcji, w sytuacji, kiedy jedna ze struktur przestaje działać poprawnie. Najczęściej, pracę uszkodzonego narządu przejmuje narząd parzysty. W przypadku jego braku, funkcje podejmuje inne narządy w tym samym układzie. Zjawisko to jest zaliczane do pozytywnych obronnych mechanizmów człowieka. Kompensacja, o której mowa, jest więc „zastąpieniem braków i udaremnień tworzonych przez niesprawność innymi strukturami organizmu, które są w jego dyspozycji” (J. Konarska, 2010, s. 131).

Dotyk jest jednym ze zmysłów kompensującym braki z zakresu doznań wzrokowych. W czasie percepcowania danego przedmiotu przy pomocy dotyku, odbieramy informacje na temat m. in. kształtu, ciężaru czy faktury danego przedmiotu. Kompensacja wzroku za pomocą dotyku może przejawiać się w poznawaniu przedmiotów, praktycznej działalności osoby niewidomej oraz jej poruszaniu się i orientacji przestrzennej. Słuch, jako kolejny zmysł kompensujący uszkodzenie wzroku, pozwala na odbieranie bodźców słuchowych z danej odległości. Funkcje słuchowe dziecko podejmuje już w okresie prenatalnym, w czasie, kiedy do płodu dociera głos matki, bicie jej serca i krążenie krwi. Dla dziecka po urodzeniu stanowi to punkt wyjścia tworzenia wiedzy o świecie zewnętrznym, ze względu na ślad pamięciowy. Z tego powodu dbanie o poprawną interpretację dźwięków przez dziecko powinno mieć miejsce już w pierwszych dniach jego życia. Kompensacyjna funkcja słuchu przejawia się przez reprezentację przedmiotów (po opanowaniu reprezentacji słuchowo-dotykowej), w działalności praktycznej pozwala na kontrolę wykonywanych czynności, ustalenie własnej pozycji względem innych, w orientacji przestrzennej przy ustalaniu odległości od pojazdów, czy innych przedmiotów zmieniających pozycję, jak również w odczuciach estetycznych przy słuchaniu muzyki. Zmysł węchu także ułatwia codzienne funkcjonowanie pozwalając osobie niewidomej lub słabowidzącej na np. odróżnieniu poszczególnych zapachów wykluczając pomyłkę, dostarczając przyjemnych doznań estetycznych, lub pozwalając na lepszą orientację społeczną. Podobne działanie ma także zmysł smaku, który oprócz doznań smakowych wśród potraw, czy możliwości smakowego poznania przedmiotów, sprawdza się także w sytuacji niebezpiecznej (np. smak krwi w czasie krwotoku). Zmysł równowagi dostarcza wiedzy na temat położenia osoby niewidomej względem pozostałych osób (na podstawie dźwięków) oraz w stosunku do innych bodźców w przestrzeni tej osoby. Istotny jest także w czasie przemieszczania się, kiedy to „informacje płynące ze zmysłu równowagi są sprzężone z wewnętrznym odczuciem ruchu i kierunku” (J. Konarska, 2010, s. 146).

Bardzo ważnym etapem w rehabilitacji każdego dziecka niewidomego lub słabowidzącego jest objęcie go jak najwcześniejszą interwencją i wczesnym

wspomaganiem rozwoju. „Współczesne rozumienie wczesnej interwencji obejmuje szeroki zakres długotrwałej, ingerującej w razie potrzeby w środowisko społeczne pomocy udzielanej zarówno samym dzieciom jak i ich rodzinom” (J. Konarska, 2010, s. 202).

Zasady organizowania i regulacji pracy Zespołów Wczesnego Wspomagania Dziecka reguluje w Polsce Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 października 2013 roku. Określa ono udział we wczesnym wspomaganiu rozwoju dzieci od chwili wykrycia niepełnosprawności do czasu rozpoczęcia nauki szkolnej. Wczesne wspomaganie rozwoju może być organizowane przez przedszkola, szkoły, placówki oświatowe, poradnie psychologiczno-pedagogiczne, które dysponują niezbędnym sprzętem i środkami dydaktycznymi. W skład zespołu wczesnego wspomagania wchodzi osoby, które posiadają odpowiednie kwalifikacje i przygotowanie do pracy z małymi dziećmi. Odpowiednio są to: psycholog, logopeda, pedagog specjalny wykwalifikowany z obszaru oligofrenopedagogiki, surdopedagogiki lub tyflopedagogiki, w zależności od rodzaju niepełnosprawności dziecka, oraz w razie potrzeby inni specjaliści (M. Sitarczyk, 2010).

Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka powinno rozpocząć się jego diagnozą, której pierwszym elementem powinien być wywiad z rodzicami. Dzięki niemu, specjalista uzyskuje obraz codziennego funkcjonowania dziecka w rodzinnym domu. Drugi etap diagnozy stanowi obserwacja dziecka w jego naturalnym środowisku, podczas podejmowania prób kontaktu z otoczeniem. Ostatnią częścią postępowania diagnostycznego jest obserwacja zachowań w sytuacjach wywołanych przez samego specjalistę, poprzez stworzenie w jego środowisku pożądanego warunków. Po dokonaniu diagnozy, zadaniem terapeuty jest zaprojektowanie indywidualnego programu terapeutycznego uwzględniającego konkretne działania wspomagające rozwój dziecka. Działania terapeuty podejmowane wobec dziecka niewidomego lub słabowidzącego, mogą obejmować czynności związane m. in. ze stymulowaniem dziecka do patrzenia, prowokowaniem do otwierania oczu w kierunku bodźców wzrokowych. Mogą stanowić one różnego rodzaju odbłaski, podświetlane przedmioty, czy inne bodźce świetlne. Takie stymulowanie widzenia, powinno być dostosowane do możliwości dziecka. Stymulacja wzrokowa powinna być wspomagana bodźcami pozostałych analizatorów. W późniejszych etapach programu terapeutycznego, stymulacja powinna zawierać także działania prowadzące do rozwijania wyższych sprawności wzrokowych, np. identyfikacja przedmiotów na obrazkach czy składaniu obrazka z części (M. Sitarczyk, 2010). Celem działań z zakresu wczesnego wspomagania rozwoju dzieci niewidomych lub słabowidzących, jest „stymulowanie rozwoju dziecka ze szczególnym uwzględnieniem funkcji zagrożonych oraz dążenie do ujawnienia jego potencjalnych możliwości. Wcześniej podjęte działania rehabilitacyjne dziecka i jego rodziny, zapobiegają także stawianiu



nadmiernych, nierealnych i nieadekwatnych do stanu dziecka wymagań zarówno w domu rodzinnym jak i placówkach oświatowo-wychowawczych” (J. Konarska, 2010, s. 202).

Wczesna interwencja jest interdyscyplinarnym podejściem, umożliwiającym objęcie specjalistyczną opieką dziecko oraz jego rodzinę już od chwili rozpoznania pierwszych niepokojących symptomów zaburzeń. Niewątpliwie stwarza ono dla dziecka oraz jego rodziny szanse rozwojowe, które w późniejszym czasie umożliwią osiągnięcie określonych możliwości fizycznych i psychicznych. Podjęcie działań stymulujących dziecko na jak najwcześniejszym etapie jego rozwoju ma bezpośredni wpływ na osiągnięcie większej niezależności, samodzielności i lepszej jakości życia w okresie dorosłości.

### **Bibliografia**

1. Konarska J., *Formy wsparcia rehabilitacji osób z niepełnosprawnością wzrokową*, [w:] B. Grochmal-Bach, M. Alberska, A. Grzebinoga (red.), *Wspomaganie funkcjonowania psychospołeczne osób z niepełnosprawnością*, Wydawnictwo WAM Kraków, 2012
2. Konarska J., *Rozwój i wychowanie rehabilitujące dziecka niewidzącego w okresie wczesnego i średniego dzieciństwa*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków, 2010
3. Rakowska A., *Język komunikacja niepełnosprawność wybrane zagadnienia*, Wydawnictwo Naukowe AP Kraków 2003
4. Sitarczyk M., *Wcześnieiki i niemowlęta ze zdiagnozowanymi zaburzeniami rozwoju i widzenia w systemie wczesnego wspomaganie*, [w:] J. Wyczasany (red.), E. Dyduch (współ.) *Krakowska pedagogika specjalna*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków, 2010

### **Early intervention and support the development of children with visual impairment**

The article concerns the issue of early intervention and support for the development of children with visual impairment. In this article the author shall also try to analyze the importance of the sense of sight in the psychomotor development of the child, and the impact of disturbances on the sense of sight emotional development, social and intellectual.

### **III. POMIĘDZY TEORIAĄ A PRAKTYKĄ PEDAGOGICZNĄ – WYWIADY**

**Małgorzata Karakuszka**

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie  
II Pedagogika Specjalna, studia 2 stopnia

**Przyszłość i rozwój Wydziału Pedagogicznego – wywiad  
z Panią Dziekan Prof. dr hab. Zofią Szarotą i Panią Prodziekan  
Prof. dr hab. Katarzyną Potyrałą**

---

**U**niwersytet Pedagogiczny obchodzi w tym roku 70-lecie swojego istnienia, a Wydział Pedagogiczny jest jednym z jego największych osiągnięć. Z okazji tego wydarzenia pani dziekan Wydziału Pedagogicznego prof. dr hab. Zofia Szarota, w towarzystwie pani prodziekan prof. dr hab. Katarzyny Potyrały zgodziła się odpowiedzieć na kilka pytań.

**Od kiedy Pani Dziekan pracuje w Instytucie Nauk o Wychowaniu?**

Na uczelni pracuję od października 1989 roku, natomiast w Instytucie Nauk o Wychowaniu od momentu powołania Instytutu do życia.

**Jaka tematyka była i jest Pani Dziekan najbliższa w pracy naukowej?**

To są właściwie trzy zakresy: pedagogika społeczna, andragogika i gerontologia społeczna. Wszystkie wyrastają z tego samego pnia i łączą się z nazwiskiem Heleny Radlińskiej i jej kontynuatorów.

**Od kiedy pełni Pani funkcję Dziekana Wydziału Pedagogicznego?**

Pełnię tę funkcję od 2012 roku. Jest to bieżąca kadencja na lata 2012-2016.

**Jak zmieniły się Pani obowiązki zawodowe po objęciu stanowiska Dziekana Wydziału Pedagogicznego?**

Ograniczeniu uległ kontakt ze studentami, praca dydaktyczna została zastąpiona pracą administracyjną. Czynności nakierowane na sukces człowieka zostały przekierowane na sukces społeczności, czyli na kwestie związane z optymalizacją i modernizacją pracy Wydziału Pedagogicznego. To są właśnie główne różnice. Częściej teraz występuję w roli urzędnika niż jako nauczyciel akademicki na sali wykładowej, czy w sali seminaryjnej.

**Czy praca na tym stanowisku przynosi Pani Dziekan satysfakcję zawodową? Jeżeli tak, do dlaczego?**

Tak, zdecydowanie dostarcza satysfakcji. Wtedy, gdy są sukcesy, a szczęśliwie dzięki wsparciu moich koleżanek i kolegów możemy mówić o sukcesach, satysfakcja z podejmowanej pracy i włożonego w nią wysiłku jest ogromna. Trzeba jednak wspomnieć o zmęczeniu i osobistej cenie, którą się za to płaci. Przykładowo, sfera życia prywatnego musiała w niektórych zakresach ulec zawężeniu, trzeba było ograniczyć własne plany naukowe, pomysły na osobisty rozwój i zamienić się w urzędnika.

**Pani Dziekan, Uniwersytet Pedagogiczny obchodzi w tym roku 70-lecie swojego istnienia, a Wydział Pedagogiczny jest jednym z jego największych atutów. Co z punktu widzenia minionych lat jego istnienia zaliczyłaby Pani Dziekan do największych sukcesów?**

Największym sukcesem naszej uniwersyteckiej społeczności bez wątpienia jest fakt, że jesteśmy wyraźnie zaznaczeni w polskich rankingach uczelni wyższych. Nie mamy absolutnie żadnego powodu do kompleksów, poczucia niższości względem innych jednostek, wręcz odwrotnie. Nazwiska naszych uczonych są rozpoznawalne, jednoznacznie identyfikowane ze szkołą krakowską i to jest powód do dumy. Dotyczy to zarówno naszych mistrzów jak i bieżącej kadry. Kolejnym wielkim sukcesem nas wszystkich jest to, że w ostatnich kilku latach zwiększyła się liczba zakończonych sukcesem przewodów habilitacyjnych, co wzmocniło Radę Wydziału Pedagogicznego. Jest jeszcze jedna rzecz, która bardzo nas cieszy. Podczas, gdy inne uczelnie odnotowują deficyt w rekrutacji my mamy nadmiar kandydatów i to bez wątpienia jest efektem dobrej opinii, którą kreują sami studenci. Trzeba przyznać, że najskuteczniejszą formą reklamy jest dobre słowo wypowiedziane do przyjaciela, przyjaciółki, zamieszczone na Facebooku czy innych portalach społecznościowych. To wszystko powoduje, że młodzi ludzie od lat przychodzą do nas, by się kształcić i zostają z nami. Niewątpliwym sukcesem jest również to, że udaje nam się bez trudu porozumiewać z młodzieżą akademicką.

**Które z tych osiągnięć jest dla Pani najbardziej znaczące?**

Jako Wydział jesteśmy otwarci na problemy społeczeństwa. Nie zamykamy się tylko i wyłącznie w obszarze badań podstawowych. To byłoby nieporozumienie, gdyby efekty pracy naszych uczonych łądowały w szufladach czy w repozytoriach. Nauki społeczne mają charakter stosowany. Inicjatywy, które podejmują nasi koledzy mają na celu optymalizację życia społecznego, kulturalnego, edukacyjnego i to bardzo cieszy.

*Pani Prodziekan Prof. Dr hab. Katarzyna Potyrała dodaje:*

Dodatkowo atutem Wydziału jest to, że jest coraz więcej otwartych inicjatyw. Wydział jest miejscem, gdzie gromadzą się ludzie w celu kształcenia ustawicznego i są to

ludzie z bardzo różnych grup społecznych, bardzo często z zewnątrz, ale również byli pracownicy, czy seniorzy z Uniwersytetu Pedagogicznego, którzy wspierają młodą kadrę. Bardzo cenimy tę komunikację międzypokoleniową. Rozwinięta jest również komunikacja środowiskowa, która poprzez wspólne akcje, inicjatywy wewnątrz uczelniane i te wychodzące na zewnątrz jednoczy Wydział. Staramy się robić wspólnie coś dobrego i jest to pozytywnie odbierane, widzimy efekty i cieszymy się nawet, a może przede wszystkim, z najmniejszych rzeczy. Pracownicy Wydziału są zaangażowani nie tylko we własny rozwój, ale również w rozwój innych. Potwierdza to duża liczba kół naukowych, które są prowadzone właśnie przez pracowników naukowych. Mam nadzieję, że studenci czują to wsparcie naszych kolegów i wiedzą, że zawsze mogą zwrócić się do każdego profesora i nie spotkają się z odmową pomocy.

**W jakim kierunku będzie rozwijał się Wydział Pedagogiczny? Jakie zmiany są planowane w ofercie dla studentów? Szczególnie interesuje mnie kwestia studentów niepełnosprawnych.**

Zacznę od kwestii studentów niepełnosprawnych. Większość naszej młodzieży kształci się w budynku przy ulicy Ingardena 4. Budynek jest stary i absolutnie niedostosowany do możliwości osób niepełnosprawnych. Myślę tu o wszelkich rodzajach niepełnosprawności, zarówno ruchowej jak i sensorycznej. W ostatnim czasie na drzwiach pojawiły się tabliczki z napisami w piśmie Braille'a, ale to tylko kropla w morzu potrzeb osób niepełnosprawnych. Na Wydziale pracuje Pełnomocnik Rektora ds. Osób Niepełnosprawnych, dr Małgorzata Trojańska, wspólnie z którą staramy się wyjść na przeciw potrzebom kształcących się na Wydziale i Uniwersytecie niepełnosprawnych studentów. Ostatnim przykładem takiej działalności jest uruchomienie powszechnie dostępnego kursu języka migowego. Każdy, włączając wykładowców, może przyjść na ten kurs i spróbować nauczyć się obcego języka. Nowy gmach naszego Wydziału zostanie oddany w przyszłym roku akademickim, czyli już dosłownie za kilka miesięcy i tam problem wszelkich barier znika. Jest to nowoczesny budynek, w którym zastosowano nowoczesne technologie. Jeżeli chodzi o studentów z niepełnosprawnością ruchową to wszystkie kondygnacje nowego gmachu Wydziału będą dla nich dostępne. Bariery architektoniczne zlikwidowane są również w toaletach. Jeżeli chodzi o osoby niepełnosprawne sensorycznie, cóż wszystko zależy od wykładowców i od polityki Uczelni. Uważam, że osoby z tzw. normą intelektualną mają prawo do edukacji, bez względu na rodzaj sensorycznej niepełnosprawności.

Co proponujemy dla tak zwanego ogółu studentów? Proponujemy ofertę edukacyjną, która jest systematycznie adaptowana do potrzeb dynamicznego rynku pracy. W przyszłym roku otworzonych zostanie kilka nowych specjalności. Warto tutaj również wspomnieć, że dużym dokonaniem Wydziału jest to, że wszystkie kierunki mają dwa poziomy studiów. Dodatkowo w napięciu oczekujemy na pozytywną opinię Polskiej Komisji Akredytacyjnej dotyczącą Psychologii. W ofercie rekrutacyjnej na przyszły rok akademicki jest owa Psychologia. Będą to jednolite 5-letnie studia magisterskie.

## **Dlaczego zdaniem Pani Profesor warto podjąć studia w zakresie proponowanych przez Wydział Pedagogiczny kierunków?**

Mamy pięć kierunków, w związku z tym osoby, które naprawdę są zorientowane na pracę z drugim człowiekiem znajdą w naszej ofercie coś dla siebie. Prowadzimy Pedagogikę, Pedagogikę specjalną, Pedagogikę przedszkolną i wczesnoszkolną, Pracę socjalną i Bezpieczeństwo Narodowe. Kierunki te mają swoje specjalności, jest ich bardzo dużo i właśnie tworząc te specjalności staramy się dopasować do potrzeb rynku pracy, a nawet je wyprzedzić. Zależy nam na tym, aby nasi absolwenci byli atrakcyjni dla potencjalnych pracodawców. Zresztą niedawno „Wprost” opublikowało dane, że absolwenci naszej uczelni są dość wysoko lokowani w rankingu 50 szkół wyższych w Polsce. To jednak nie wszystko. Chciałabym zwrócić uwagę na przyjazną atmosferę i bardzo dynamiczny ruch studencki. Chodzi mi o koła naukowe, różnego rodzaju inicjatywy studenckiego wolontariatu.

## **Które kierunki proponowane przez Wydział Pedagogiczny są najczęściej wybierane przez studentów?**

Jeżeli chodzi o studia pierwszego stopnia, w ubiegłym roku największą popularnością cieszyła się Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna oraz Bezpieczeństwo Narodowe. Dużo młodych ludzi zgłaszało się też na Pedagogikę specjalną, zwłaszcza nauczycielską. Natomiast biorąc pod uwagę studia drugiego I stopnia najwięcej zgłoszeń wpłynęło na Pedagogikę przedszkolną i wczesnoszkolną oraz Pedagogikę Specjalną.

## **Dlaczego na te właśnie kierunki jest ograniczona liczba miejsc?**

Jest ograniczona liczba miejsc, ale nie jest ona wyznaczana przez nas, ale chociażby przez bazę Uczelni. Nie można przyjąć 300 studentów, podczas gdy sala wykładowa pomieścić może tylko 100. Staramy się zatem zachować rozsądne proporcje w tej kwestii, zwłaszcza, że procesami rekrutacyjnymi zarządzają Rozporządzenia Ministra Nauki. To Senat decyduje o wysokości limitów przyjęć na dany rok akademicki.

## **Czy mogłaby Pani Dziekan wskazać, które obszary funkcjonowania Wydziału wymagają jeszcze poprawy, modyfikacji organizacyjnej?**

Zdecydowanie tak. Rozważamy możliwości ubiegania się o prawa do habilitacji, bo prawa do nadawania stopnia naukowego doktora posiadamy. To jest dla nas priorytetem, bardzo chcemy podnieść znaczenie Wydziału Pedagogicznego. Drugą sprawą, w którą jesteśmy bardzo zaangażowani, jest zdobycie godnej kategorii naukowej. Chodzi tu o proces parametrycznej oceny jednostki. Mamy na razie kategorię B i bardzo chcielibyśmy pójść o oczko wyżej i zdobyć kategorię A. Chciałabym jeszcze w tym momencie wyrazić żal w stosunku do studentów, że bardzo słabo reprezentują się w samorządach. Z przykrością muszę stwierdzić, że starostowie nie angażują się w życie Wydziału, Uczelni. Nie mam tu na myśli samorządu

uczelnianego, ale w poszczególnych Instytutach starostowie zachowują się tak, jakby w ogóle nie wiedzieli, że jako samorząd mają prawo zabierania głosu, przychodzenia do dziekanów, prodziekanów, dyrektorów żeby razem z nami zarządzać naszym Wydziałem. Bardzo jest nam przykro, że studenci nie przychodzą na posiedzenia rad instytutów, posiedzenia Rady Wydziału, nie uczestniczą w pracach komisji wydziałowych, mimo, że są do tego powołani przez swoich kolegów. To się powinno zmienić. Chcemy razem ze studentami decydować o losach Wydziału i liczymy na współpracę.

**Reasumując, co obecnie w opinii Pani Dziekan można zaliczyć do najmocniejszych stron Wydziału Pedagogicznego?**

Przede wszystkim jakość kadry. Nasza kadra bardzo się odmłodziła i to dobrze wróży najbliższej przyszłości. Tak zwani samodzielni pracownicy to nie są już osoby na przedpolu emerytury. Są to 40-latkowie i troszeczkę starsi, więc jest pewność, że za kilka lat te osoby staną się tytułarnymi profesorami i wtedy znaczenie Wydziału jeszcze bardziej wzrośnie. Będą to godni następcy naszych Mistrzów, o których studenci uczą się, dowiadują od swoich wykładowców. Nie wolno zapominać, że początki Uniwersytetu, dawniej Wyższej Szkoły Pedagogicznej, związane są z wybitnymi pedagogami, taka jest historia. Dlatego władze rektorskie, Senat, mają słuszne życzenie, aby Wydział Pedagogiczny stał się wizytówką Uniwersytetu, perełką wśród innych Wydziałów.

Mocną stroną Wydziału jest również to, o czym już mówiłam, a mianowicie mocna merytorycznie oferta edukacyjna. Staramy się diagnozować potrzeby rynku pracy i tak profilować ofertę kształcenia, żeby nasi absolwenci nie znaleźli się wśród osób, korzystających z zasiłku dla bezrobotnych. Wydział dysponuje rozbudowanym zapleczem naukowym w postaci świetnie wyposażonej wydziałowej Biblioteki z filią na os. Stalowym (praca socjalna) oraz Mediateki, którą właśnie modernizujemy i z zasobów której korzystają wszyscy członkowie akademickiej społeczności Wydziału. Poszczególne Instytuty są dobrze wyposażone w nowoczesne środki dydaktyczne.

*Pani Prodziekan Prof. dr hab. Katarzyna Potyrała dodaje:*

Zajmuję się młodymi naukowcami i do tego wątku odnowienia kadry chciałabym dodać, że na Wydziale mamy bardzo dużo młodych naukowców. Jest ich więcej niż w innych jednostkach, bo aż 50. Jest to ewenement wśród Wydziałów. Ci młodzi ludzie wykazują bardzo dużą aktywność w poszukiwaniu ścieżek finansowania swojej działalności, co jest rzeczą bardzo trudną, dlatego, że na ogół w grantach wymaga się, żeby człowiek był jednocześnie młody i doświadczony, a jak wiemy jest to wręcz niemożliwe do osiągnięcia. Mamy również wielu doktorów, którzy aktywnie myślą o habilitacji i samorozwoju. Jesteśmy niesamowicie dumni z naszej kadry i doceniamy wzajemne wsparcie naszych uczonych, co prowadzi do podniesienia jakości Wydziału Pedagogicznego.

Dziękuję za rozmowę.

### **The future and development of the Faculty of Education - interview with Dean Professor Mrs. Zofia Szarota**

Presented above interview was conducted with the Dean of the Faculty of Education prof. Zofia Szarota and Associate Dean prof. Katarzyna Potyrała. The questions were related to both Deans personal career plans and the plans of developing the department. Faculty of Education has existed for many years and it is the biggest pride of Pedagogical University. It is located high on the rankings list of the best Polish Universities, which is due to outstanding teaching staff. Faculty of Education offers a rich and adapted to the dynamic labor market education, which each year attracts many prospective students.

## **Magdalena Chruściak, Dominika Krzysik**

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie  
II Pedagogika Specjalna, studia 2 stopnia

**Nowa droga rozwoju uczelni – centrum diagnostyczne Pro Futuro, wywiad z dr hab. inż. Jolantą Zielińską prof. UP, obecną kierownik katedry zastosowań techniki w diagnozie i rehabilitacji osób z niepełnosprawnością**

---

**W** wywiad z Panią dr hab. inż. Jolantą Zielińską prof. UP, obecną kierownik Katedry Zastosowań Techniki w Diagnostyce i Rehabilitacji Osób z Niepełnosprawnością Instytutu Pedagogiki Specjalnej Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie.

**Pani Profesor wiemy, że przez lata pracowała Pani w Instytucie Techniki naszego uniwersytetu. Od kiedy pracuje Pani w Instytucie Pedagogiki Specjalnej? Czy nadal podejmuje Pani współpracę z Instytutem Techniki?**

Zacząłam pracować na uczelni w 1981 roku i w Instytucie Techniki przepracowałam 26 lat. Zaczynałam od takich przedmiotów technicznych jak maszyny elektryczne, silniki, prądnice – dosyć trudne zajęcia. W Instytucie Techniki zrobiłam doktorat z wyróżnieniem już z obszaru pedagogiki. Następnie habilitację w 2006 r. i 3 lata po habilitacji do 2009 pracowałam jeszcze w Instytucie Techniki. Już od 6 lat pracuję w Instytucie Pedagogiki Specjalnej i cały czas mam „związki”, takie powiedziałabym ojcowisko – matczyne z Instytutem Techniki.

**Na czym polegała owa współpraca?**

W czasie, gdy byłam pracownikiem Instytutu Techniki, nastąpiło pierwsze unijne rozdanie funduszy, dzięki którym przy Wydziale Pedagogicznym wybudowano nowy budynek. Ja wystąpiłam wtedy o aparaturę do badania głosu. Jesteśmy uczelnią pedagogiczną i generalnie powinniśmy badać studentom głos, ponieważ są jeszcze w takim wieku, w którym diagnozując coś, można wszystko poprawić – wyeliminowalibyśmy choroby głosu, a choroby zawodowe prawie zupełnie. Badania, które prowadzę w ramach przedmiotu emisja głosu wraz z panią dr Ewą Brzdęk naprawdę dają wyniki. Jest to bardzo dobry sprzęt – został on kupiony za pieniądze unijne jeszcze wtedy, gdy pracowałam w Instytucie Techniki. Dlatego siłą rzeczy, nadal współpracujemy ze sobą. Dyrekcja Instytutu Techniki bardzo mnie wspiera, przekazała na te badania pokój 43 i ja, jako przedstawiciel Instytutu Techniki – jestem tu, ale również w jakimś sensie jestem tam. Kolejną wspólną inicjatywą jest podpisanie umowy z kopalnią soli w Wieliczce. Realizujemy program do badania głosu osób zjeżdżających pod ziemię. Po 3 tygodniach rehabilitacji sprawdzamy czy następuje poprawa czy nie. Mamy już w tej kwestii zadania o charakterze medycznym



– wynikają głównie ze współpracy z lekarzami. Od tego roku na czas dwóch lat (2015-2017) ta współpraca będzie kontynuowana. W dalszym ciągu Instytut Techniki i ja tą współpracę planujemy. Została podpisana umowa między naszą uczelnią (ja jestem koordynatorem tych badań ze strony uczelni), a trzema innymi partnerami, którymi są: Klinika Otolaryngologii gdzie są pacjenci, następnie Katedra Otolaryngologii Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz czwarty partner Kopalnia Soli w Wieliczce. W projekcie biorą udział 3 grupy: pacjenci poddawani operacji, osoby mające problem z trakcją głosową – leczeni farmakologicznie oraz grupa pacjentów, którzy mają zawodowy problem z głosem i są kierowani do Wieliczki. Wszystko finansowane jest z Narodowego Funduszu Zdrowia. W każdy czwartek tygodnia, od godziny 9 do 12 w pokoju 43 w Instytucie Techniki, badamy pacjentów „chodzących”, czyli takich, którzy są kierowani z kliniki i mogą przyjść na uczelnie. Natomiast będzie wyznaczony dzień, w którym my będziemy jeździć do kliniki do pacjentów, z wysokiej klasy sprzętem mobilnym, do pacjentów leżących, których będziemy badać na miejscu. Podsumowując, ta współpraca cały czas trwa i dopóki będę pracować na uczelni myślę, że będzie kontynuowana.

**W trakcie wykładów prowadzonych przez Panią Profesor, dowiedziałyśmy się o planach uczelni dotyczących otwarcia Pro Futuro. Kto jest pomysłodawcą i inicjatorem całego przedsięwzięcia? Jaka jest wizja tworzonego Centrum?**

Historycznie rzecz ujmując, miała miejsce taka sytuacja, w której wszyscy pracownicy naukowcy, mieli możliwość uruchomienia katedry. Gdy była taka możliwość ja tej katedry na początku nie stworzyłam. Natomiast później wokół mnie zgromadziły się osoby, które chciały zrobić coś bardzo praktycznego dla osób ze specjalnymi potrzebami, czyli nie tylko niepełnosprawnych. To były panie dr Elżbieta Lubińska-Kościółek, dr Maja Sitarczyk, dr Ewa Brzdęk, dr Katarzyna Plutecka. Teraz to się rozrosło i dołączyła pani dr Tamara Cierpiałowska, przyjęto kilku młodych pracowników jak mgr Anna Michalczyk, mgr Justyna Kotowicz, mgr Monika Masłowska. Dlatego powstały dwie grupy: młodych pracowników oraz osób, które miały duże doświadczenie np. pani dr Elżbieta Lubińska-Kościółek (przez 20 lat pracowała w ośrodku w Nowym Sączu z dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną). Kiedyś powiedziała mi, że dzieci niepełnosprawne ocenia się oczami i sercem, a ja pomyślałam, że coś należałoby zmienić. Doszłam do wniosku, że należałoby wykorzystać potencjał tych osób zgromadzonych przy mnie. Dlatego pomysł Centrum był wskazany. Wtedy najpierw utworzyłam katedrę. Osoby zaangażowane zgromadziły się, a ja miałam zakupiony i zapożyczony sprzęt z Instytutu Techniki. Posiadaliśmy bardzo konkretny sprzęt i ludzi, którzy mogą na nim pracować. Wtedy powstał pomysł, żeby otworzyć Centrum. Był to pomysł głównie pracowników, którzy mieli aspekt praktyczny w swojej pracy, i mój z racji tego, że mam doświadczenie techniczne. Przełożyłam to na praktykę. Musiałam pozatławić wszystkie prawne sprawy i koniecznie potrzebowaliśmy pomieszczenia. Wielki wkład w pozyskanie pomieszczeń ma Pani dziekan Zofia Szarota, ponieważ bardzo nas wspiera. Dostaliśmy nowe pomieszczenia, w nowym budynku. Wydzielone są duże 3 pomieszczenia na parterze, posiadamy dostosowaną windę dla

niepełnosprawnych. Mamy również bardzo duże wsparcie uczelni oraz wsparcie zastępcy kanclerza, Pana Adriana Tomasika. Odbyło się kilka spotkań z panami, którzy pracują przy wyposażeniu budynku, by wykorzystać rozwiązania, które mogłyby wspomóc Narodowy Fundusz Zdrowia. Cały czas myślimy o pieniądzach, które będą nas zasilają. Powstała jednostka zatwierdzona przez Senat, która będzie za to odpowiedzialna. Uzgadnianie wszystkiego z radcą prawnym, kanclerzem oraz z kwestorem zajęło 4 miesiące. Chodziło w nich o kwestie finansowe, ponieważ centrum ma się finansować samo. Koniecznym więc powstać regulamin, który jasno określałby zasady funkcjonowania centrum.

### **Jak będzie prowadzona działalność Centrum, dla kogo będzie ono przeznaczone?**

We wspomnianym regulaminie, wyszczególnionych zostało 15 punktów działalności Centrum. Jasno określony jest także sposób finansowania, ramy prawne działalności, ich obszar i struktura. Nazwa centrum jest dosyć długa, dokładnie brzmi ona: Centrum Pro Futuro Wsparcia Osób ze Specjalnymi Potrzebami Rozwojowymi i Edukacyjnymi z Wykorzystaniem Nowoczesnych Technologii. Długa nazwa wynika z konieczności jasnego określenia obszaru działań Centrum, oraz tego, z jakim sprzętem będzie ono oddziaływało. W drugim punkcie regulaminu, jest informacja, że centrum będzie mogło używać skróconej nazwy Pro Futuro. Centrum już zostało dostrzeżone. Jest wyraźny oddźwięk w środowisku naukowym. Zaproszono mnie na kongres innowacji organizowany w Krakowie. Zostaliśmy więc zauważeni jako działalność innowacyjna. Centrum właściwie już zaczęło swoją działalność natomiast, kiedy pomieszczenia będą w pełni gotowe, będziemy starali się w tą działalność włączyć studentów. Obecnie musimy zorganizować bardzo wiele elementów podstawowych, takich jak recepcja i proces rejestracji, po tak poważne jak pacjenci, czyli te osoby, którymi będziemy się zajmować. Mają być to pacjenci począwszy od małego, nawet kilkudniowego dziecka, po osobę dorosłą. Pani dr M. Trojańska myśli o uruchomieniu działalności doradczej zawodowej, więc będzie to działalność w wielu obszarach. Bardzo cieszy mnie, że zgromadziły się osoby, które dla tego środowiska chcą zrobić coś konkretnego. Centrum będzie nowatorskim rozwiązaniem, ponieważ pokaże jak w jednym miejscu zająć się osobą ze specjalnymi potrzebami właściwie w każdym momencie jej życia, kiedy potrzebuje wsparcia. Będzie to miejsce, gdzie zajmiemy się diagnozą, oraz wytyczeniem ścieżki edukacyjnej, zawodowej i rozwojowej osób, które się do nas zgłoszą. Jeśli nie będziemy mieli możliwości udzielić zgłaszającym się osobom konkretnej pomocy, wskażemy im miejsca gdzie mogą szukać wsparcia.

## **Z którymi placówkami, instytucjami i specjalistami Centrum podejmie współpracę?**

Działalność ma za zadanie samodzielnie się finansować w związku z tym, wystąpimy również z wnioskiem do przedsiębiorców i firm, które byłyby zainteresowane współpracą i finansowaniem jakiejś działalności związanej z Centrum. Myślimy m. in. o Ministerstwie Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Najbardziej korzystne dla Centrum byłoby, żeby znalazły się podmioty mające możliwość uruchomienia w Centrum stałych etatów dla pracowników. Byliśmy w tej sprawie u wojewody, u marszałka, wybieramy się również do pani prezydent, chcąc zaproponować, tworzenie pewnych pakietów diagnostycznych, lub diagnostyczno-terapeutycznych, by móc jeszcze bardziej zwiększyć ofertę dla mieszkańców Krakowa. Działalność Centrum będzie obejmowała obszary związane z m. in. z diagnozą 5-6 letnich dzieci pod względem dojrzałości szkolnej, która już jest prowadzona przez dr Maję Sitarczyk. Drugim obszarem jest współpraca z przedsiębiorcami. W tym celu organizujemy w październiku, dużą międzynarodową konferencję: Naukowcy i biznes razem dla osób ze specjalnymi potrzebami. Zaprosiliśmy do współpracy 4 firmy, które się zgodziły. Są to: Harpo (komunikacja alternatywna), BioMed (neurotechnologie), Young Digital Planet (metoda Tomatisa, sprzęty diagnostyczno-terapeutyczne) oraz Neuro Device. Być może będziemy współpracować z Young Digital Planet nad „chmurą edukacyjną”, w związku z pomysłem by wydzielić w niej obszar, przeznaczony dla uczniów ze specjalnymi potrzebami. Pewien panel współpracy pomiędzy nami a wymienionymi firmami biorącymi udział w konferencji już istnieje. Powodem, przez który wszystko się opóźnia, jest to, iż jest zbyt mało osób, które pracują nad Centrum i są ze wszystkim na bieżąco. Moje koleżanki pracują niebywale ciężko, łącząc to z pracą w Instytucie. Mimo to pojawiają się coraz to nowsze pomysły i propozycje. Kolejną jest pomysł utworzenia fundacji, która nosiłaby nazwę „Dla Przyszłości”. Tutaj jest zaangażowana pani dr Tamara Cierpiałowska, a sama fundacja, czerpiąc ze środków przeznaczonych na cele statutowe mogłaby wspomóc Centrum. Kolejnym pomysłem, jest chęć podjęcia współpracy z takimi ośrodkami jak Centrum Maltańskie czy Centrum Pomocy Rodzinie. Myślimy też o naszych studentach. Chcielibyśmy, żeby dzięki zastosowaniu sprzętu mobilnego, oraz za zgodą rodziców, mieli możliwość wzięcia udziału i zobaczenia od strony praktycznej diagnozy funkcjonalnej. Myślimy także o certyfikowanym zawodzie neuroterapeuty. Czyli chcemy wyjść też z ofertami do studentów. To byłaby taka nowoczesna dydaktyka, szkolenia, które dałyby państwu bardzo konkretne uprawnienia. Zobaczymy jak uda nam się to w tym obszarze. W przygotowaniu jest już strona internetowa centrum, na której będą różnego rodzaju oferty dotyczące kursów dla studentów, rodziców, nauczycieli, wychowawców, oraz terapeutów. Myślę, że na stronie pojawi się także zakładka odnosząca się do współpracy z absolwentami uczelni.

**Podsumowując nasz wywiad, kierujemy do Pani Profesor serdeczne podziękowania, za udzielenie nam tak obszernych informacji na temat Centrum Pro Futuro.**

Ja również dziękuję za zainteresowanie. Chciałabym może w pewien sposób podsumować i powiedzieć, że pragnę żeby to, o czym mówi się, że będzie zrobione, zostało zrobione. Żebyśmy mogli wystąpić i powiedzieć, że centrum działa, żeby był to już czas przeszły. Możemy powiedzieć, że centrum już istnieje, są prowadzone prace wykończeniowe w pomieszczeniach, a najważniejsze decyzje zostały już podjęte. Natomiast przyszłość Centrum Pro Futuro, w dużej mierze zależy również od Państwa, od tego czy i jak będziecie nas Państwo wspierać. Dziękuję serdecznie.

**Serdecznie dziękujemy, życzymy owocnej pracy i wielu sukcesów, powodzenia.**

### **New way of university - diagnostic center Pro Futuro**

This article applies to a diagnostic center Pro Futuro formed at the faculty of pedagogy Pedagogical University of Cracow. The task of the center is to support people with special developmental and educational needs using the latest technological applications, in cooperation with institutions qualified specialists. The information contained in the article was obtained from an interview with the professor Jolanta Zielińska - a long-term employee of the University, the director of the current cathedral Applied Techniques in the Diagnosis and Rehabilitation of Persons with Disabilities.

## **Paulina Pierzga, Aneta Wnęk**

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie  
II Pedagogika Specjalna, studia 2 stopnia

### **Studiować każdy może, czyli blaski i ciebie studiowania osób z niepełnosprawnością – wywiad z dr Małgorzatą Trojańską Pełnomocnikiem Rektora ds. Osób Niepełnosprawnych**

---

**N**ajważniejszym priorytetem każdej uczelni powinno być zwiększenie swojej dostępności studentów, a zwłaszcza dla studentów z niepełnosprawnością. Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej wraz z innymi uczelniami krakowskimi stara się sprostać coraz to większym wymaganiom. Z roku na rok ilość studentów z niepełnosprawnością wzrasta. Chcą się oni kształcić i rozwijać, poszerzać swoje horyzonty i możliwości. Bariery, choć wciąż obecne, powoli się zmniejszają. Zmieniamy się także my i nasza mentalność. Teraz obecność na wykładzie osoby niesłyszącej z tłumaczem języka migowego, nie jest czymś nadzwyczajnym. Osoba niewidoma stopniowo odnajduje się na naszych korytarzach, a osoba na wózku inwalidzkim zawsze znajdzie dla siebie miejsce. Wszystkie te działania mają na celu zwiększenie potencjału studentów z niepełnosprawnością. Wywiad z Pełnomocnikiem Rektora ds. Osób Niepełnosprawnych dr Małgorzatą Trojańską odpowiada na pytania: jak wszystko się zaczęło, co dzieje się obecnie i jakie są plany na przyszłość Biura ds. Osób Niepełnosprawnych.

#### **Dzień dobry. Zaczniemy od samego początku. Od kiedy pełni Pani funkcję Pełnomocnika Rektora ds. Osób Niepełnosprawnych?**

Obecnie mija już 13 lat. Trzeba podkreślić, że najpierw pojawiła się w ogóle funkcja pełnomocnika do spraw osób niepełnosprawnych, a dopiero w 2009 roku powstało Biuro do Spraw Osób Niepełnosprawnych. Wcześniej byłam takim trochę „człowiekiem orkiestrą”, sama działałam i starałam się coś zrobić. Potem doszła do mnie jedna z pań w biurze, potem druga i teraz Biuro do Spraw Osób Niepełnosprawnych jest jako odrębna jednostka organizacyjna na Uczelni, zajmująca się studentami z różnymi problemami, studentami z niepełnosprawnością.

#### **Jakie czynniki zmotywowały Panią do rozpoczęcia działania na rzecz osób z niepełnosprawnością?**

Lata działań, praktyki z osobami z niepełnosprawnością, ukończone studia pedagogiki specjalnej, różnego rodzaju wcześniejsze działania na rzecz osób z niepełnosprawnością. Uczciwie mówiąc to po części był to też przypadek, że akurat ta funkcja mnie dosięgnęła, bo wcześniej przez rok czy dwa lata pełnomocnikiem była pani dr T. Cierpiałowska. Potem z różnych powodów zrezygnowała, dlatego decyzją Pana Rektora zostałam powołana na to stanowisko i jestem nim do chwili obecnej.

## Co daje Pani praca pełnomocnika?

Każdego dnia mnóstwo satysfakcji, ale też takiej niemocy. Wielokrotnie stykam się z „murem”, który moglibyśmy niwelować, a problemem są niestety pieniądze. Różnego rodzaju aspekty związane z zakupem pewnych rzeczy. Nie tyle problemy finansowe, a kłopoty z różnego rodzaju procedurami, które trzeba spełnić, żeby kupić daną rzecz. Przede wszystkim jednak, to mam ogromną satysfakcję, z tego że to Biuro powstało, że działa i działa bardzo dobrze. Wprowadziliśmy tyle form wsparcia dla studentów. Dzięki tym różnorodnym formom myślę, że jesteśmy naprawdę znani w całej Polsce, bo widzimy to po studentach przychodzących z różnych miejsc. Mogliby studiować u siebie, a przyjeżdżają do nas. Jednak oni sami mówią że wiedzą, że u nas mogą liczyć na pełne wsparcie. Myślę, że wielkim sukcesem jest też to, że (oczywiście nie w 100%) zmieniliśmy się bardzo mentalnie na uczelni, głównie jeśli chodzi o podejście do osoby niepełnosprawnej. Osoba niepełnosprawna nie jest już tabu na uczelni. Nikogo nie dziwi głuchy, osoba niewidoma na uczelni. Jest to coś takiego normalnego. Są postrzegani jak każdy jeden student. Trzeba podkreślić, że ta mentalność jest najważniejsza, bo inne bariery jesteśmy w stanie zniwelować, ale bariery mentalne, które są w ludziach, najtrudniej zmienić. To się nam po części udało. Jest tak wiele kierunków, na których studiują osoby niepełnosprawne, a właściwie **nie ma kierunku na których nie byłoby studentów niepełnosprawnych**. Ich koledzy, koleżanki oswoili się z różnymi rodzajami niepełnosprawności, zaczęli poznawać tę niepełnosprawność, przestali się jej bać. Jednocześnie wychodzą też naprzeciw niepełnosprawności. Mam tu na myśli kolegów i koleżanki osób niesłyszących, którzy podjęli naukę języka migowego, żeby móc się ze swoim kolegą czy koleżanką komunikować w języku migowym.

## Czy może nam Pani zdradzić, na czym polega Pani praca jako Pełnomocnika Rektora ds. Osób Niepełnosprawnych? Jak wygląda pomoc i wsparcie studentów z niepełnosprawnością w praktyce?

To ja podejmuję wiążące decyzje związane z różnymi rzeczami, czyli ze wsparciem które jest udzielane. Każda osoba z niepełnosprawnością „przechodzi przez biuro”. Nie ma innej możliwości, chyba że ktoś się nie chce ujawnić, to jest dobrowolne. Jeśli chce czerpać z tego profity: stypendium specjalne, alternatywne formy egzaminów i inne rzeczy, to musi być zarejestrowany w Biurze ds. Osób Niepełnosprawnych. Bardzo dobrze, że tak się dzieje, bo dzięki temu my mamy wgląd w tych ludzi, a oni mają poczucie bezpieczeństwa, że to Biuro jest, że mogą zawsze na nas liczyć. Ja jestem też od takich przypadków trudnych. Wiele rzeczy nie da się samemu zrobić i trzeba mojej interwencji trochę wyżej, na przykład u dziekana, u opiekunów, u prowadzących zajęcia. Na razie wychodzi mi to całkiem nieźle, w takim sensie, że niwelujemy te bariery: można przecież odpowiadać, a nie pisać, zaliczyć w innej formie. Przyznajemy też akademiki i tutaj jest potrzebny mój podpis, z racji tego że jestem w komisji, która decyduje o przyznaniu miejsc dla wszystkich studentów z niepełnosprawnością. Zajmuje się wszystkimi formalnymi rzeczami, zatrudnianiem na uczelni tłumaczy języka migowego. Organizacyjne obowiązki przypadają koleżankom z biura.

## **Ilu jest studentów z niepełnosprawnością studiuje na naszej uczelni? Jakie to są główne niepełnosprawności?**

Okolo 300. z tym, że ta liczba się zmienia na różnych rocznikach. Mamy studentów z każdym stopniem niepełnosprawności, 30 osób ze znaczną niepełnosprawnością, osoby z niepełnosprawnością sensoryczną, ruchową. Są też osoby przewlekłe chore, studenci z zaburzeniami psychicznymi, z zespołem Aspergera.

## **Jakie trudności podczas studiowania zgłaszają studenci?**

Przede wszystkim trudności związane z komunikacją z osobami prowadzącymi zajęcia. Nie każdy wykładowca spotkał się z studentem z niepełnosprawnością, może nie wiedzieć jak postąpić, jak się odnosić w stosunku do danej niepełnosprawności, na przykład osoby niesłyszącej, w jaki sposób się z nią skomunikować lub nie wie, że osoba niewidoma ma pełne prawo do nagrywania zajęć. Są to problemy bardziej mentalne. Nie każdy prowadzący rozumie, że ktoś musi mieć alternatywną formę egzaminu, że ktoś nie może odpowiadać ale może pisać albo odwrotnie. Zdarzają się przypadki pewnej trudności w grupie studenckiej, że koledzy nie do końca rozumieją problem i tutaj już trzeba rozmawiać z grupą, która jest nieprzychylnie nastawiona na osobę z niepełnosprawnością. W zdecydowanej większości są to problemy, które jesteśmy w stanie załatwić. Umożliwią to różne formy, np. specjalistyczne lektoraty, na które chodzą osoby niesłyszące, osoby z problemami neurologicznymi. Potrzebują wsparcia indywidualnego, stąd też nasza współpraca z centrum języków obcych, która wielu studentom ułatwia studiowanie.

## **Jakie projekty zostały zrealizowane do tej pory?**

Pierwszym wielkim projektem było powstanie samego Biura. Napisałam projekt unijny dotyczący wsparcia dla osób niepełnosprawnych. Obecnie BON bierze udział w bardzo dużym projekcie we współpracy Fundacją Instytut Rozwoju Regionalnego. Jest to aktualnie trzecia edycja. Najpierw była praca z coachem, potem staż. Projekt ten ma na celu ułatwić osobom z niepełnosprawnością wejście na otwarty rynek pracy. Studenci z niepełnosprawnością, będący w tym projekcie mają możliwość odbycia staży w trakcie studiów, zdobycia dodatkowych kwalifikacji poprzez uczestnictwo w kursach, które sprawią, że stają się atrakcyjniejsi na rynku pracy. Na dzień dzisiejszy świetnie się to sprawdza. Poprzez wszystkie edycje w projekcie brało udział 45 osób i kilkoro z uczestników zostało zatrudnionych na różne umowy i już pracują.

## **Jak można zgłosić się po pomoc?**

Bezpośrednio do BON, pod numerem telefonu **12 662 66 70** lub wysłać wiadomość na maila [bon@up.krakow.pl](mailto:bon@up.krakow.pl), a także na stronie internetowej [www.bon.up.krakow.pl](http://www.bon.up.krakow.pl).

## **Gdzie mieści się biuro Pełnomocnika Rektora ds. Osób Niepełnosprawnych?**

Na Miasteczku studenckim, w Domu studenckim KRAKOWIAK W POKOJU 127 jest tam pani Iwona Skalbmierska i pani Ania Duczmałowska, które zawsze są otwarte i chętnie pomagają. Pani Ania biegle włada językiem migowym, więc nie ma bariery komunikacyjnej jeśli są to osoby niesłyszące.

## **Z perspektywy lat, co Pani ocenia jako pozytywne zmiany dotyczące studiowania studentów z niepełnosprawnością?**

Przed wszystkim jak ja zaczynałam w roku 2003/2004 to było 80 studentów niepełnosprawnych. Teraz jest 300 studentów, więc ta liczba się nawet nie podwoiła, a potroiła! To jest ogromny sukces. W ostatnich latach zauważamy, że wychodzą z domu osoby ze znaczną niepełnosprawnością, te które były kiedyś skazane na zamknięcie w czterech ścianach np. osoby poruszające się na wózkach. Teraz jest tych osób coraz więcej. Poza tym myśmy się zmienili mentalnie, my tak zwani pełnosprawni. Postrzegamy osobę niepełnosprawną jako pełnosprawnego studenta. Ja zawsze powtarzam, że dla mnie w pierwszej kolejności student jest studentem, a dopiero w następnej kolejności jest studentem z niepełnosprawnością. W takiej kolejności bierzemy to pod uwagę. Nie ma takiej opcji, że student jest zwalniany z czegokolwiek, czy ma obniżone wymagania jeśli chodzi np. o merytoryczny zakres. On może tę wiedzę posiadać w inny sposób, inaczej poznawać, natomiast nie ma mowy o obniżaniu jakichkolwiek wymagań. Mogą to być zmienione formy egzaminu, ale zakres materiału każdy student musi mieć taki sam, ponieważ student z niepełnosprawnością dostaje dokładnie taki sam dyplom jak cała reszta studentów. Oczywiście, że oni muszą ciężiej pracować, oni muszą udowodnić pewne rzeczy, ale udaje im się to. Kończą te studia z wielkim sukcesem, więc to jest chyba największy sukces jaki może być. Studenci z niepełnosprawnością przychodzą do nas, mamy taki oddźwięk studentów, którzy przyjeżdżają z odległych miast, przenoszą się z innych uczelni i mówią, że właśnie tutaj chcą studiować, tutaj znaleźli swoje miejsce. Spotykają życzliwych ludzi, życzliwych znajomych. Myślę, że to jest ogromny sukces. To, że tylu pracowników uczy się języka migowego, to że jesteśmy otwarci. Nie mamy też problemu z władzami, w sensie załatwiania jakichkolwiek spraw, bo jest to sprawa priorytetowa, więc jest to ogromny sukces i powodzenie tego że możemy to robić.

## **Jakie są Pani plany na przyszłość związane z pełnioną funkcją?**

Nie mogę tego ujawniać (śmiech). Będziemy dalej działać. Ile się da, tyle będziemy chcieli zrobić. Mam nadzieję, że uda nam się jeszcze trochę dostosować budynek, wprowadzić pewne rzeczy w ogóle na studiach. Mam jeszcze taki plan – chciałabym przeprowadzić wykład ogólnouczelniany, żeby mówić na całej uczelni studentom o wielu osobach niepełnosprawnych. Bo dopóki nie nauczymy się wszyscy, nie posiadziemy wiedzy o niepełnosprawnych, dopóty będziemy uważać, że są oni inni, dziwni, nie przystający trochę do nas z różnych względów. Jeśli poznamy jak oni funkcjonują i co mogą robić, to może przestaniemy się ich bać i wtedy Wy młodzi



ludzie, ale myślę też, że pracownicy będą jeszcze bardziej otwarci na różnego rodzaju osoby z niepełnosprawnością. A w takiej bardziej bliższej przyszłości to jesteśmy współorganizatorami konferencji, która ma być organizowana u nas w Instytucie Pedagogiki Specjalnej, o wspomaganie i profilaktyce, gdzie mają występować też studenci z niepełnosprawnością i mówić o problemach osób z zaburzeniami psychicznymi, o problemach osób niesłyszących. 21 kwietnia jesteśmy zaangażowani w Krakowskie Dni Integracji, to już ósme. Będą też tam rozdane nagrody dla osób, które działają na rzecz studentów z niepełnosprawnością. Ja już mogę ujawnić, że nagrodę od nas z Uczelni dostanie Pan Profesor J. Suchanicz, który jest Prorektorem ds. Studentów Niepełnosprawnych, który zawsze bardzo życzliwie nas traktuje i który bardzo życzliwie podchodzi do każdego studenta, ze szczególnym naciskiem na studenta niepełnosprawnego. Chciałabym także, w połowie maja, zorganizować taki duży koncert uczniów z ulicy Dobczyckiej, zespołu Dobczycka Band i poezji słuchanej. Chciałabym, żeby bardzo dużo osób na to przyszło, aby ludzie zobaczyli jak osoby z wieloraką niepełnosprawnością potrafią realizować swoje zainteresowania, swoje fantastyczne hobby i potrafią zrobić show jakiego wiele osób nie widziało. Mam nadzieję, że to się uda i z pomocą boską oraz studentów jakoś to zrobimy i doprowadzimy do końca.

**Dziękujemy bardzo za wywiad.**

**Everybody can study. Pros and cons of studying for people with disabilities – the interview with Małgorzata Trojańska, Ph.D. Rector's Proxy for Disabled Students.**

The article presents an interview with Małgorzata Trojańska, Ph.D. The authors of this interview enquire how the Pedagogical University of Cracow helps students with disabilities. The reader can find information about the number of disabled undertaking their studies at the University and forms of help which students can obtain. The interview also answers the question of what a job as a proxy involves.

