

Beata Trębicka-Postrzygacz

Instytut Pedagogiki, Akademia Podlaska, Siedlce

Projekt kształcenia nauczycieli surdopedagogów

The project for training surdoeducationists

Słowa kluczowe: kształcenie specjalne, pedagog specjalny, surdopedagogika.
Key words: special training, special educationist, surdopedagogy.

Streszczenie

W programie studiów należy szczególnie eksponować metodykę nauczania – głównie języka polskiego jako języka obcego, metodykę wychowania słuchowego, psychologię dziecka głuchego i specyfikę pracy z nim. Należy wyposażać studentów w praktyczne umiejętności określania wady słuchu i mowy dziecka. Program studiów powinien zawierać też dobre zajęcia z języka migowego.

Na pytanie o korzyści, jakie odnieśli badani ze studiów, a które okazały się ważne w obecnej pracy zawodowej, podkreślano ukierunkowanie na samodzielne zdobywanie informacji i właściwe podejście do dziecka głuchego, zdobycie wiedzy na temat psychologii dziecka głuchego, znajomość języka migowego i fonogestów. W programie studiów dostrzegano natomiast następujące błędy: mało ćwiczeń praktycznych i nadmiar zajęć teoretycznych.

Na pytanie o zagadnienia, jakie nie były omawiane podczas studiów, a okazały się przydatne w pracy zawodowej, ankietowani często wymieniali język migowy, fonogesty, dydaktykę dziecka głuchego i metodykę pracy w szkole zawodowej, glottodydaktykę, komunikację totalną i terapię pedagogiczną. Przydatne, a nieomawiane tematy dotyczyły ponadto głucho-niewidomych, głuchych ociemniałych i niewidomych ogłuchłych. Nie instruowano także, jak współpracować z rodzicami uczniów, jak posługiwać się aparatami słuchowymi, jak sporządzać i odczytywać audiogramy.

Wśród zagadnień, jakie były poruszane w czasie studiów, a których znajomość okazała się niepotrzebna w praktyce, znalazły się przedmioty teoretyczne, tj. historia wychowania, filozofia, statystyka i pedagogika specjalna ogólna.

Summary

The university curriculum ought to emphasize teaching methodology, mainly for Polish as a foreign language, aural education methodology, the psychology of the deaf child and the distinct character of instruction. Students must be trained in practical skills at recognizing defects of child's hearing and speech. The curriculum should also comprise good classes in sign language.

Talking about the advantages of the studies and their long-term impact on their present job, the respondents stress individual information acquisition, the proper attitude to the deaf child, learning the psychology of the deaf child, and knowing sign language and phonogestures.

However, the two basic shortcomings of the curriculum are not enough practical exercises and too many theoretical classes.

Among the subjects excluded from the curriculum, which nevertheless the respondents find useful in their later job, are: sign language, phonogestures, the didactics of the deaf child and teaching methodology for a vocational school, glottodidactics, total communication and pedagogical therapy. Other neglected but useful areas are those pertaining to people who are deaf and blind, deaf and rather blind as well as blind and rather deaf. Furthermore students are not taught how to cooperate with the pupils' parents, how to use hearing aids or how to make and read audiograms.

On the other hand, there are a number of theoretical subjects included in the curriculum yet useless in practice, such as history of education, philosophy, statistics and special pedagogy general.

Początki kształcenia nauczycieli surdopedagogów łączą się z powstaniem w 1817 r. pierwszej polskiej placówki opiekuńczo-wychowawczej dla dzieci niesłyszących – Instytutu Głuchoniemych w Warszawie.

Od 1864 roku obowiązki dyrektora Instytutu zaczął pełnić Jan Papłoński. Przez osiem pierwszych lat jego kadencji nie następowały żadne zmiany w sposobie przygotowania nauczycieli do pracy z głuchoniemymi. Jak dawniej, każdy z przyjętych kandydatów na nauczyciela, mający prawo nauczania dzieci pełnozmysłowych, przed otrzymaniem samodzielnego stanowiska odbywał kilkuletnią praktykę. Uczęszczał mianowicie na wykłady starszych nauczycieli i pracował pod ich kierunkiem. Ten system rekrutowania nauczycieli nie był jednak dogodny. Kandydaci często musieli bowiem długo czekać, zanim zwolniło się miejsce, a niekiedy okoliczności zmuszały, by dać samodzielne stanowisko osobom nieposiadającym jeszcze stosownych kwalifikacji do nauczania głuchoniemych. W związku z takim stanem rzeczy w 1872 roku dzięki zabiegom Papłońskiego Komisja Oświecenia Publicznego wydała przepisy o utworzeniu w Instytucie Głuchoniemych i Ociemniałych w Warszawie seminarium nauczycielskiego (naukowo-wychowawczych zajęć praktycznych). Osoby obojga płci, „mające prawo być nauczycielami”, mogły uczęszczać na lekcje w Instytucie i jednocześnie praktykować, przy czym ich liczba w jednym roku nie mogła przekroczyć 10. Po trwającym co najmniej rok kursie, osoby te składały egzamin w radzie pedagogicznej Instytutu. Prawo zajmowania się głuchoniemymi nadawał im kurator okręgu naukowego [Nurowski 1983].

Warto wspomnieć, że innowacje te przyczyniły się do nadmiernego wzrostu liczbowego personelu nauczycielskiego, wychowawczego i administracyjnego. Gdy Papłoński obejmował funkcję rektora, personel liczył ok. 30 osób, w 1867 r. – już 45 osób; po 10-letniej pracy Papłońskiego liczba personelu podwoiła się, a w ostatnim roku jego kadencji wynosiła 70 osób [Nurowski 1983].

Kształcenie pedagogów specjalnych w Polsce rozpoczęło się ponownie dopiero po upływie blisko pół wieku. W latach 1922-1969 obejmowało osoby mające kwalifikacje pedagogiczne i kilkuletni staż pracy w szkolnictwie zwykłym, przy czym od 1956 roku na rocznych studiach, a w latach 1957-1969 na dwuletnich studiach.

Punktem zwrotnym było uruchomienie w 1970 roku trzyletnich wyższych studiów zawodowych dla absolwentów szkół średnich bez przygotowania pedagogicznego.

W roku 1973 rozpoczęto kształcenie pedagogów specjalnych na poziomie magisterskim. W 1978 roku zaczęły funkcjonować trysemestralne studia podyplomowe w zakresie pedagogiki specjalnej dla absolwentów innych kierunków studiów magisterskich z przygotowaniem pedagogicznym. Możliwość kształcenia dla absolwentów studiów nauczycielskich w formie trzyletnich studiów magisterskich uzupełniających w systemie zaocznym nastąpiła w 1986 roku. Ta ostatnia forma kształcenia koresponduje z tendencją odstępowania od dominującego systemu kształcenia dzieci niepełnosprawnych w formie segregacyjnej i powstawania alternatywnego systemu kształcenia niepełnosprawnych w szkołach publicznych. W 1995 roku rynek pracy zasilili absolwenci trzyletnich kolegiów nauczycielskich, głównie w dwóch specjalnościach: wychowanie przedszkolne i nauczanie początkowe, oraz absolwenci wyższych studiów zawodowych w zakresie pedagogiki specjalnej [Pańczyk 1996].

Celem badań było zdobycie informacji i opinii osób, które ukończyły studia surdopedagogiczne na temat programu kształcenia nauczycieli surdopedagogów.

Badania przeprowadziłam w lipcu 2000 roku w Lublińcu podczas pobytu na Letniej Szkole Języka Migowego.

W celu poznania sytuacji i ustalenia jej diagnozy, w badaniach posłużyłam się metodą sondażu diagnostycznego. Zastosowałam ankietę jako technikę badawczą. Ankieta składała się z dwóch części. Pierwsza zawierała 5 pytań metryczkowych odnoszących się do płci, roku i miejsca ukończenia studiów surdopedagogicznych, rodzaju ukończonych studiów podstawowych i miejsca zamieszkania. W drugiej części znalazło się 16 pytań – na ogół otwartych, w których zadaniem respondentów było m.in. podzielenie się informacjami o zagadnieniach, które były poruszane w czasie studiów, a ich znajomość okazała się niepotrzebna w praktyce oraz o tematach, które okazały się przydatne w pracy zawodowej, ale nie były omawiane w czasie studiów. Zamieszczono też pytania o opis przebiegu wzorcowych zajęć praktycznych na terenie uczelni. Pytano o źródła poszerzania i uzupełniania wiado-

mości na tematy omawiane w trakcie zajęć. Pojawiły się pytania sondujące stosunek do uwzględniania w programie nauczania nauki fonogestów, języka migowego, technik odczytywania mowy z ust. Znalazły się też pytania, w których respondenci mieli wyrazić opinie na temat nabywania w trakcie studiów umiejętności posługiwania się środkami technicznymi stosowanymi w nauczaniu i wychowaniu niesłyszących, w tym też aparatami słuchowymi, ich obsługą i podstawową konserwacją. Pytano, czy przyszli surdopedagodzy powinni nauczyć się posługiwać audiometrem i analizować audiogram pod kątem możliwości kształcenia i rozwijania słuchu. Umieszczono też tabelę z kilkunastoma przedmiotami. Zadaniem uczestników badań było podkreślenie tych, które powinny być uwzględnione w planie nauczania oraz wpisanie ilości semestrów, jakie powinny być przeznaczone na realizację poszczególnych przedmiotów. Ostatnie pytanie dotyczyło przygotowania kadry do funkcjonowania w roli nauczyciela akademickiego i realizowania założonego programu studiów.

Materiał badawczy poddałam analizie całościowej oraz analizie przez zmienną: miejsce ukończenia studiów surdopedagogicznych (Warszawa, Kraków). Wyniki analizy przez zmienne zamieszczam w przypadkach obrazujących istotne różnice. Badaniami objęłam 27 kobiet, z których 29,6% studia surdopedagogiczne kończyło na WSPS w Warszawie, 62,9% na WSP w Krakowie (w tym 3,7% w filii tej uczelni w Gliwicach) oraz 7,4% na kursach kwalifikacyjnych w Raciborzu i Warszawie.

Dzienne jednolite podstawowe studia magisterskie ukończyło 12 osób (44,4% całej populacji badanych). W systemie zaocznym studia takie ukończyło 6 osób (22,2%). Trzysemestralne podyplomowe studia zaoczne i kursy kwalifikacyjne ukończyło po 4 respondentów (po 14,8%). Tylko 3,7% badanych ma za sobą studia w trzyletnim kolegium nauczycielskim pedagogiki specjalnej.

Wśród respondentów kończących edukację surdopedagogiczną w Warszawie znajduje się 6 osób (54,54%) po jednolitych studiach magisterskich dziennych, 1 osoba (9,09%) – po zaocznych, 3 osoby (27,27%) po trzysemestralnych podyplomowych studiach zaocznych oraz 2 po kursach kwalifikacyjnych. Natomiast wśród ankietowanych kończących studia w Krakowie odnotowuje się 6 osób (39,6%) po jednolitych studiach magisterskich dziennych, 5 osób (33%) – po zaocznych, 1 osoba (6,6%) po trzysemestralnych podyplomowych studiach zaocznych oraz 2 (12,12%) po kursach kwalifikacyjnych.

Prawie wszyscy respondenci (96,2%) na stałe mieszkają w mieście.

Studia surdopedagogiczne w 1979, 1983, 1987, 1996 i 1999 roku ukończyło po 3,7% badanych; w 1990, 1993, 1997 i 2000 roku – po 7,4% ankietowanych; w 1992 i 1998 – po 11,1% respondentów. Najliczniej, bo 14,8% badanych kończyło studia w 1995 roku.

Zdecydowana większość (81,4% ankietowanych) twierdziła, że liczba godzin przeznaczonych na realizację programu studiów tego kierunku jest odpowiednia. Tylko 3,7% respondentów uznało, że liczba ta jest za duża, zaś 11,1% absolwentów

studiów surdopedagogicznych było zdania, że liczba ta jest za mała, 3,7% osób nie udzieliło odpowiedzi.

Analizując materiał badawczy przez zmienną można stwierdzić, że tylko ankietowani kończący studia w Warszawie wskazywali na zbyt małą liczbę godzin przeznaczonych na omówienie programu studiów. Uważało tak 3 osoby, tj. 27,27%.

Najczęściej wymienianym źródłem, z którego korzystało w trakcie studiów aż 96,2% badanych, by poszerzyć wiadomości, była odpowiednia literatura tematu. Na porady i konsultacje nauczycieli akademickich wskazywało 62,9% respondentów, a na porady innych specjalistów z danej dziedziny – 55,5% ankietowanych. W celu poszerzenia wiedzy 37% badanych oglądało filmy video. Wymieniono ponadto takie źródła, jak: specjalistyczne czasopisma, obserwacje i rozmowy z głuchymi, wycieczki i bezpośrednią prezentację zagadnień, np. w poradni logopedycznej, własne doświadczenia z kontaktów z ludźmi głuchymi.

Analizując to zagadnienie pod kątem zmiennej istotną różnicę można zauważyć w ilości wyborów niektórych źródeł wiedzy. Absolwenci z Krakowa częściej wskazywali na literaturę tematu (odpowiednio 100% i dla Warszawy – 81,81%) oraz filmy video (odpowiednio 46,2% i 18,18%).

Wszyscy badani za najlepszą formę realizacji programu studiów uznali wykłady teoretyczne i związane z nimi ćwiczenia.

By zajęcia praktyczne możliwie najlepiej przygotowały do przyszłej pracy, respondenci proponowali podział studentów na małe grupy i wykorzystywanie najnowszej aparatury technicznej. Sugerowali także prowadzenie „symulowanych zajęć z różnych dziedzin i różnego rodzaju, tj. takich, jakie na pewno będą prowadzić w przyszłości”. Nadmieniali często, że inicjatywa taka powinna być kontrolowana i obserwowana przez nauczycieli akademickich. Proponowali, by częściej hospitować lekcje w szkołach i przedszkolach. Zdaniem niektórych wskazane byłoby, aby zajęcia miały np. taką formę, gdzie część studentów „udaje niesłyszących uczniów, a część nauczycieli”. W tego typu ćwiczeniach – w opinii badanych – powinien uczestniczyć nauczyciel–praktyk ze szkoły podstawowej. Niektórzy sygnalizowali konieczność wprowadzenia zabaw dydaktycznych. Dobre przygotowanie do przyszłej pracy zapewni ponadto – zdaniem respondentów – częsty kontakt z dziećmi głuchymi, indywidualna praca z nimi oraz prezentowanie na kasetach video różnych form pracy na przykładowych lekcjach przedmiotowych lub zajęciach internatowych.

W opinii kilku ankietowanych pierwsze kroki w pracy z niesłyszącymi ułatwiłaby także wymiana doświadczeń zdobywanych na praktykach studenckich w szkołach. Postulowano po każdym etapie kształcenia dwa tygodnie praktyk w ośrodkach, a więc cztery praktyki w czasie studiów. Przez dwa semestry powinny natomiast odbywać się ćwiczenia surdopedagogiczne ze stałą grupą dzieci.

Aby przyszły nauczyciel „nie szukał drogi we mgle”, należy stosować różne metody typu: gry symulacyjne, burza mózgów, konstrukcja portofolio. Zajęcia

powinny obejmować hospitacje i prowadzenie zajęć na wszystkich poziomach kształcenia dzieci głuchych, aby dać możliwość dobrego przygotowania do wszechstronnej pomocy dzieciom. Poziomy te, zdaniem respondentów, to np. poradnia rehabilitacyjna dla małych dzieci, przedszkole, klasy I-III, IV-VI, gimnazjum, szkoła zawodowa, technikum, liceum, gabinety wczesnej interwencji, hospitacja zajęć rewalidacyjnych po wszczepieniu implantu ślimakowego, rehabilitacja osób głucho-niewidomych, świetlice i koła PZG, internaty. Zajęcia praktyczne mogą być również w szkołach integracyjnych, by pokazać studentom „jak trudna i niewykonalna jest integracja”. Zajęcia powinny przygotowywać też do kontaktów z dorosłą osobą niesłyszącą, np. poprzez praktyki w świetlicach PZG. Studenci powinni sami opracowywać scenariusze zajęć lekcyjnych i przygotowywać pomoce. Warto przy tym zwracać uwagę na pisanie konspektów.

Na kolejne pytanie o treści, jakie powinny być eksponowane w programie studiów, respondenci odpowiadali, że trzeba szczególnie uwzględniać metodykę nauczania – głównie języka polskiego jako języka obcego oraz metodykę wychowania słuchowego. Trzeba także przybliżać psychologię dziecka głuchego i specyfikę pracy z nim, a nie jak do tej pory kłaść zbyt duży nacisk na podawanie suchych faktów dotyczących przeszłości surdopedagogiki i historii wychowania. Istotne – zdaniem badanych – powinno być też wyposażanie studentów w praktyczne umiejętności określania wady słuchu i mowy dziecka, by w przyszłości udzielać adekwatnej pomocy. Zdecydowanie więcej godzin należałoby także przeznaczyć na kontakt z dziećmi i uczenie studentów indywidualnej rewalidacji mowy głuchych i niedosłyszących. Program studiów powinien zawierać także dobre zajęcia z języka migowego. Niektórzy respondenci proponowali, by eksponować w programie studiów różne najnowsze metody i sposoby prowadzenia zajęć praktycznych z głuchą młodzieżą i dorosłymi. Nadmieniano także, by akcentować specyfikę pracy z głuchymi i jak najwięcej mówić o trudnościach, jakie mają głusi z nauką i z przyswojeniem wiadomości. Zdaniem wielu badanych powinno uwzględniać się programy nauczania w określonych grupach wiekowych oraz techniki komunikowania się, a także prace z dzieckiem niesłyszącym ze sprzężeniami (autyzm, dyzastia itp.). Wspomniano o diagnozie dziecka głuchego w poradni psychologiczno-pedagogicznej i badaniu dojrzałości szkolnej. Sygnalizowano, by nauka surdopedagogiki trwała trzy lata i równolegle przez dwa lata nauka na przykład przedmiotów humanistycznych, aby nauczyciel miał uprawnienia nauczania uczniów głuchych w różnych typach szkół. Nieliczni sugerowali, by uwzględniać również propozycje i pomysły osób studiujących. Ich zdaniem wymiana doświadczeń byłaby korzystna zarówno dla studentów, jak i nauczycieli.

Na pytanie o korzyści, jakie odnieśli badani ze studiów, a które okazały się ważne w obecnej pracy zawodowej, podkreślano ukierunkowanie na samodzielne zdobywanie informacji i właściwe podejście do dziecka głuchego. Wśród korzyści znalazło się też zdobycie wiedzy na temat psychologii dziecka głuchego, ogólnej

wiedzy teoretycznej z zakresu surdopsychologii, surdologopedii, surdopedagogiki i audiologii. Liczne odpowiedzi wskazywały na znajomość języka migowego, fonogestów i innych metod porozumiewania się. Bardzo przydatne okazały się dla wielu respondentów praktyki w różnych ośrodkach szkolno-wychowawczych w Polsce, gdyż głównie poprzez uczestnictwo w nich badani zdobyli przygotowanie metodyczne do pracy z niesłyszącymi. Zdaniem ankietowanych na praktykach „rzeczywistość korygowała teorię”. Olbrzymią korzyścią były też cenne uwagi wykładowców–praktyków (np. prof. Pietrzaka i doc. Eckert), gdyż to one w głównej mierze pomogły rozpocząć pracę bez zbytecznych stresów. Niektórzy respondenci akcentowali zdobycie umiejętności przygotowania i właściwego wykorzystania różnorodnych środków dydaktycznych.

W programie studiów dostrzegano natomiast następujące błędy: zbyt wiele niepotrzebnych przedmiotów (np. pedagogika specjalna ogólna), które większość studentów studiów podyplomowych miała na studiach podstawowych, zbyt mało ćwiczeń praktycznych i form angażujących studentów. Nieprawidłowością, zdaniem niektórych ankietowanych, było umieszczanie w programie studiów zbyt wielu przedmiotów niezwiązanych z kierunkiem studiów, np. statystyki, filozofii, historii wychowania – „nieprzydatnych w dalszej pracy, chyba że do haseł krzyżówkowych”. Niektórzy za błąd uważali nieporuszanie zagadnień pracy z dziećmi ze sprzężonymi upośledzeniami, np. z głucho-niewidomymi, głuchymi – upośledzonymi czy autystycznymi. Dla części badanych program studiów był poważnie niedopracowany ze względu na brak języka migowego, metodyki nauczania języka polskiego w szkole dla dzieci głuchych, brak prawa oświatowego, brak zajęć, na których uczono by efektywnego i oszczędnego operowania głosem przez nauczyciela, oraz brak zajęć na temat prowadzenia dokumentacji szkolnej. W kilku przypadkach narzekano na organizacyjną stronę studiów, np. „niedopracowane terminy”. Generalnie uskarżano się na nadmiar zajęć teoretycznych.

Analizując materiał badawczy pod kątem zmiennej łatwo zauważyć, że absolwenci studiów w Warszawie zdecydowanie częściej jako błąd w programie studiów wymieniali niewystarczającą ilość zajęć praktycznych. Stanowisko takie zajęło bowiem 5 osób z Warszawy (45,5%), a z Krakowa 3 osoby (19,8%).

Na pytanie o zagadnienia, jakie nie były omawiane podczas studiów, a okazały się przydatne w pracy zawodowej, ankietowani bardzo często wymieniali język migowy, fonogesty, dydaktykę dziecka głuchego i metodykę pracy w szkole zawodowej, glottodydaktykę, komunikację totalną i terapię pedagogiczną. Pisali też o braku zajęć z emisji głosu i wykorzystywaniu komputera w pracy pedagogicznej.

Przydatne, a nieomawiane tematy dotyczyły głucho-niewidomych, głuchych ociemniałych i niewidomych ogłuchych. Nie instruowano także, jak współpracować z rodzicami uczniów, jak posługiwać się aparaturą słuchowymi, jak sporządzać i odczytywać audiogramy oraz jak wywoływać głoski u dzieci głuchych. Zdaniem części badanych nie omawiano także metod najskuteczniej-

szego postępowania z dzieckiem trudnym wychowawczo i o słabej pamięci, sposobów rozstrzygania problemów wychowawczych oraz metod wprowadzania wychowania seksualnego.

Część (19,8%) absolwentów studiów w Krakowie twierdziła, że metodyka nauczania przedmiotów w szkole zawodowej nie była omawiana, a przydatna jest w obecnej pracy zawodowej. Dwie osoby z Krakowa (30,2%) uważały ponadto, że studia nie wyposażyły ich w umiejętność posługiwania się aparatami słuchowymi i odczytywania audiogramów. Nikt z warszawskich absolwentów natomiast nie zgłaszał takich problemów.

Wśród zagadnień, jakie były poruszane w czasie studiów, a ich znajomość okazała się niepotrzebna w praktyce, znalazły się przedmioty teoretyczne. Najbardziej nieprzydatna zdaniem co trzeciego badanego (29,6%) jest historia wychowania. Co czwarty (22,2%) ankietowany twierdził, że zbędna jest filozofia. Dla 11,1% respondentów niepotrzebna jest też statystyka i pedagogika specjalna ogólna. W pojedynczych przypadkach badani pisali o niezasadności poruszania w czasie studiów zagadnień związanych z fonetyką, z organizacją szkolnictwa specjalnego, ekonomią i metodologią. W przypadku historii surdopedagogiki i szkolnictwa dla głuchych postulowano równocześnie, by zdecydowanie ograniczyć ilość godzin przeznaczonych na realizację tych przedmiotów.

Nieprzydatna w praktyce dla 14,8% badanych okazała się umiejętność obsługi starych technicznych urządzeń elektroakustycznych. Sprzęt taki, ich zdaniem, jest stosowany już tylko na uczelniach. Nieużyteczne, bo niedające się do wykorzystania w praktyce, było obowiązkowe uczestnictwo w fakultetach przedmiotowych. Około 10% badanych uskarżało się na brak uprawnień do nauczania danego przedmiotu po skończeniu odpowiedniego kursu, a ponadto na prowadzenie tego typu zajęć bardziej pod kątem szkół masowych.

Tylko dla respondentów kończących studia w Warszawie trudno mówić o nieprzydatności w praktyce przedmiotów typowo teoretycznych. Dla 3 osób (27,27%) stanowią one bowiem podbudowę do rozwiązywania problemów praktycznych. Wyłącznie ankietowani po studiach w Krakowie pisali o nieużyteczności w praktyce historii wychowania i filozofii.

Wszyscy badani uznali za zasadne realizowanie języka migowego na studiach. W udzielanych odpowiedziach i komentarzach wyraźnie obserwuje się ogromne zapotrzebowanie na wiedzę z zakresu tego przedmiotu, obejmującą trzy stopnie nauczania. Wśród 70,3% respondentów, którzy zajęli takie właśnie stanowisko w tej sprawie, często padały argumenty typu: „jest to dla nas szansa na dobre porozumienie z niesłyszącymi”, „przy pomocy języka migowego można przybliżyć głuchym wiele pojęć”. Zwolenników ukończenia nauki pierwszego i drugiego stopnia języka migowego było po 14,8%. Niektórzy postulowali też wprowadzenie dodatkowych znaków z matematyki, historii i geografii, a także apelowali, by nie zaniedbywać uczenia mowy. Część (7,4%) respondentów sugerowała, by w ramach

zająć na uczelni mieć możliwość ukończenia metodyki języka migowego w celu prowadzenia tego przedmiotu w przyszłości w szkole. Nieliczni wspominali o konieczności dysponowania wiedzą z zakresu metodyki uczenia języka polskiego w oparciu o pojęcia języka migowego.

Analizując problem w aspekcie zmiennej można stwierdzić, że absolwenci z Krakowa (6 osób – 39,6%) częściej niż z Warszawy (3 osoby – 27,27%) dostrzegali konieczność trzystopniowej nauki języka migowego.

Na pytanie o słuszność uwzględniania w programie studiów nauki fonogestów, jako metody wspomagającej naukę mowy i odczytywania z ust, ponad połowa (51,8%) respondentów odpowiedziała twierdząco, 18,5% badanych nie miało zdania w tej kwestii, a 11,1% nie wypowiadało się w tej sprawie utrzymując, że podczas studiów nie prezentowano i nie omawiano tej metody. W opinii 14,8% ankietowanych należałoby zdecydowanie ograniczyć naukę fonogestów, „nie wgłębiać się w szczegóły, gdyż nie cieszą się one popularnością wśród niesłyszących”. 3,7% respondentów (tylko z Krakowa) sprzeciwiało się wprowadzaniu fonogestów, gdyż „dzieci po fonogestach wydają się zagubione we własnym środowisku i tak potem uczą się migać”. Niektórzy proponowali uczenie tej metody w wymiarze 30 godz. w czasie trwania studiów, inni zadowolili się 1 bądź 2 godz. w tygodniu przez rok.

Nieliczni nadmieniali, by program studiów uwzględniał ponadto naukę innych metod, np. pisma Bliss, gdyż „nie wszystkie dzieci są w tzw. normie, a trzeba mieć kontakt z każdym z nich”.

Wszyscy respondenci uważali, że przyszli surdopedagodzy powinni nabyć umiejętność posługiwania się środkami technicznymi stosowanymi w nauczaniu i wychowaniu niesłyszących, w tym też aparatami słuchowymi, ich obsługi i podstawowej konserwacji. Niezbędność posiadania takich umiejętności tłumaczyli między innymi tym, że: „przecież nauczyciel i wychowawca przez pięć dni w tygodniu sprawuje opiekę nad aparatami dzieci”, „trzeba poznać wszystkie metody, które umożliwiają kontakt z dziećmi niesłyszącymi”, „młodzież w internatach bardzo często ma aparaty nie w pełni sprawne i wtedy musi korzystać z pomocy swego nauczyciela”, „trzeba często pomóc dzieciom wymienić baterię czy ustawić aparat słuchowy”. W kilku przypadkach ankietowani aprobowali nabywanie takiej umiejętności pod warunkiem, że środki techniczne „nie będą eksponatami z epoki socrealizmu”.

Studia, zdaniem 85,2% badanych, powinny kształcić w zakresie obsługi audiometru oraz analizowania audiogramu pod kątem możliwości rozwijania słuchu. W odpowiedziach niejednokrotnie podkreślano, że jest to niezbędna umiejętność, pozwalająca na ocenę stopnia ubytku słuchu u dziecka, dobór odpowiednich metod pracy i właściwy proces rewalidacji dziecka. 7,4% respondentów udzieliło negatywnej odpowiedzi argumentując, że jest to umiejętność logopedy lub innych specjalistów, 2 osoby (7,4%) nie wypowiedziały się na ten temat.

Analizując to zagadnienie poprzez zmienną obserwuje się różnicę w wyborach negatywnych. Tylko w opinii 2 respondentów (18,8%) kończących studia w Warszawie jest to umiejętność nieprzydatna w pracy zawodowej.

W planie nauczania powinny być uwzględniane według ankietowanych następujące przedmioty: język migowy – 27 osób (100%), surdopedagogika – 26 osób (96,2%), surdologopedia – 26 osób (96,2%), metodyka nauczania i wychowania głuchych – 26 osób (96,2%), surdopsychologia – 25 osób (92,5%), dydaktyka specjalna – 23 osoby (85,1%), audiologia – 23 osoby (85,1%), logopedia – 23 osoby (85,1%), psychologia kliniczna – 22 osoby (81,4%) informatyka – 21 osób (77,7%), psychologia ogólna – 20 osób (74%), pedagogika ogólna – 20 osób (74%), statystyka – 12 osób (44,4%). W pojedynczych przypadkach postulowano umieszczanie w programie nauczania takich przedmiotów, jak: zabawy z dziećmi głuchymi, zajęcia wychowawcze w internacie, prawo oświatowe, metodyka pracy z dziećmi ze sprzężeniami, komunikacja niewerbalna, emisja głosu, metodyka nauczania głucho-niewidomych, alfabet dotykowy, pismo Braille'a, gimnastyka oddechowa i korekcyjna.

Tab. 1 i 2 ilustrują najczęściej przez respondentów wybierane przedmioty. Zawierają też propozycje ilości semestrów, jakie powinny być przeznaczane na realizację wybranych zajęć, a także ich rodzaj (wykład, ćwiczenia).

Porównując preferencje absolwentów dwóch uczelni można zaobserwować kilka znaczących różnic. Respondenci kończący studia w Krakowie częściej niż w Warszawie sygnalizowali uwzględnianie w programie studiów psychologii ogólnej (odpowiednio 85,8% i 63,63%), psychologii klinicznej (odpowiednio 92,4% i 72,72%) oraz pedagogiki ogólnej (odpowiednio 85,8% i 63,63%).

Ankietowani z Krakowa wymieniali poza tym odmienne od respondentów z Warszawy dodatkowe przedmioty nauczania. Niejednokrotnie mieli też inny pogląd na ilość semestrów, jaka powinna być przeznaczona na realizację poszczególnych przedmiotów. Absolwenci z Krakowa najczęściej proponowali dwusemestralną naukę języka migowego, gdy tymczasem absolwenci z Warszawy – trzysemestralną. W przypadku surdopedagogiki preferencje były odwrotne. Jeśli chodzi o metodykę nauczania i wychowania niesłyszących, respondenci z Krakowa najczęściej postulowali edukację trwającą przez 6 semestrów, zaś osoby z Warszawy – przez 3. Wyraźną różnicę w wyborach liczby semestrów można zaobserwować także w przypadku psychologii ogólnej. Ankietowani z Krakowa opowiadali się przeważnie za dwusemestralną nauką tego przedmiotu, zaś badani z Warszawy za jednosemestralną.

Tab. 1 Odpowiedzi respondentów z Krakowa

Przedmiot	Procent wyborów	Liczba semestrów* i procent badanych	Wykłady (%)	Ćwiczenia (%)
Język migowy	100	10 sem. – 13,2, 5 sem. – 6,6, 4 sem. – 6,6, 3 sem. – 6,6, 2 sem. – 33,	33	72
Surdopedagogika	100	5 sem. – 6,6, 4 sem. – 13,2, 3 sem. – 33, 2 sem. – 13,2	72,6	46,2
Surdopsychologia	92,4	6 sem. – 6,6, 5 sem. – 6,6, 4 sem. – 13,2, 3 sem. – 12,2, 2 sem. – 13,2, 1 sem. – 6,6	66	52,8
Surdologopedia	100	6 sem. – 6,6, 4 sem. – 6,6, 3 sem. – 6,6, 2 sem. – 39,6	66	66
Pedagogika specjalna	92,4	5 sem. – 6,6, 4 sem. – 6,6, 2 sem. – 19,8, 1 sem. – 13,2	66	19,8
Metodyka nauczania głuchych	100	6 sem. – 33, 4 sem. – 19,8, 2 sem. – 13,2	46,2	52,8
Audiologia	85,8	3 sem. – 6,6, 2 sem. – 26,4, 1 sem. – 33	42	59,4
Psychologia ogólna	85,8	3 sem. – 6,6, 2 sem. – 33, 1 sem. – 13,2	59,4	26,4
Psychologia kliniczna	92,4	2 sem. – 39,6, 1 sem. – 26,4,	72,6	39,6
Pedagogika ogólna	85,8	3 sem. – 6,6, 2 sem. – 19,8, 1 sem. – 26,4	59,4	19,8
Dydaktyka specjalna	85,8	3 sem. – 33, 2 sem. – 33	52,8	52,8
Logopedia	92,4	4 sem. – 6,6, 3 sem. – 13,2, 2 sem. – 26,4, 1 sem. – 19,8	52,8	72,6
Informatyka	85,8	3 sem. – 6,6, 2 sem. – 19,8, 1 sem. – 33	19,8	66
Statystyka	46,2	2 sem. – 6,6, 1 sem. – 26,4	13,2	26,4
Inne:				
Fakultet przedmiotowy	13,2	6 sem. – 6,6, 4 sem. – 6,6	13,2	13,2
Prawo oświatowe	6,6		6,6	0
Mowa ciała	6,6	2 sem. – 6,6	0	6,6
Emisja głosu	6,6	2 sem. – 6,6	0	6,6
Metodologia badań	6,6			
Metodyka pracy z dziećmi ze sprzężeniami	6,6	2 sem. – 6,6	6,6	6,6

* Określenie liczby semestrów i rodzaju zajęć nie było obowiązkowe, wobec czego nie wszyscy respondenci uzupełniali tabelki do końca.

Tab. 2. Odpowiedzi respondentów z Warszawy

Przedmiot	Procent wyborów	Liczba semestrów* i procent badanych	Wykłady (%)	Ćwiczenia (%)
Język migowy	100	7 sem. – 9,09, 4 sem. – 9,09, 3 sem. – 36,36	9,09	81,81
Surdopedagogika	100	3 sem. – 9,09, 2 sem. – 36,36	72,72	54,54
Surdopsychologia	100	3 sem. – 18,18, 2 sem. – 27,27	63,63	45,45
Surdologopedia	100	3 sem. – 18,18, 2 sem. – 18,18, 1 sem. – 9,09	45,45	72,72
Pedagogika specjalna	90,9	2 sem. – 18,18, 1 sem. – 9,09	45,45	27,27
Metodyka nauczania głuchych	100	3 sem. – 27,27, 2 sem. – 9,09, 1 sem. – 9,09	63,63	63,63
Audiologia	90,9	2 sem. – 9,9, 1 sem. – 36,36	45,45	72,72
Psychologia ogólna	63,63	2 sem. – 9,9, 1 sem. – 36,36	54,54	9,09
Psychologia kliniczna	72,72	2 sem. – 18,18, 1 sem. – 27,27	63,63	9,09
Pedagogika ogólna	63,63	2 sem. – 9,09, 1 sem. – 18,18	36,36	0
Dydaktyka specjalna	90,9	2 sem. – 27,27, 1 sem. – 18,18	45,45	45,45
Logopedia	81,81	3 sem. – 9,09, 2 sem. – 27,27, 1 sem. – 9,09	45,45	36,36
Informatyka	72,72	2 sem. – 18,8, 1 sem. – 18,8	9,09	27,27
Statystyka	45,45	1 sem. – 27,27	27,27	27,27
Inne:				
Metodyka nauczania głucho-niewidomych	9,09	1 sem. – 9,09	9,09	9,09
Alfabet dotykowy, pismo Braille'a	9,09	1 sem. – 9,09	9,09	9,09
Ćwiczenia oddechowe, gimnastyka korekcyjna	9,09	2 sem. – 9,09	9,09	9,09
Zabawy z dziećmi głuchymi	9,09	2 sem. – 9,09	0	9,09
Zajęcia wychowawcze w internacie	9,09	2 sem. – 9,09	0	9,09
Fonogesty	9,09	2 sem. – 9,09	9,09	9,09

Uzupełniając informacje o przedmiotach, które powinny znaleźć się w programie kształcenia surdopedagogów, należy zwrócić uwagę na istotne różnice w wyborach rodzaju zajęć w aspekcie rozpatrywanej zmiennej. Ankietowani z Krakowa zdecydowanie częściej (5 osób – 33%) widzieli konieczność prowadzenia wykładów z języka migowego. Takie rozwiązanie proponował tylko jeden respondent z Warszawy (9,09%). Uczestnicy badań z Warszawy za zbędne uznali

ćwiczenia z psychologii ogólnej i klinicznej oraz pedagogiki ogólnej. Rzadziej też uwzględniali ćwiczenia z logopedii i informatyki.

Odpowiedzi na ostatnie pytanie sondujące merytoryczne przygotowanie kadry dydaktyczno-naukowej dość dobrze świadczą o tej grupie pracowników uczelni. Zdaniem 4 osób (14,4%) nauczyciele akademicki byli profesjonalnie przygotowani do funkcjonowania w roli nauczyciela akademickiego, a według 16 osób (59,2%) – raczej profesjonalnie. Tylko niektórzy nauczyciele byli kompetentni w opinii 6 osób (22,2%), a 1 osoba (3,7%) zdecydowanie krytycznie odniosła się do wiedzy swoich pedagogów. Ponad 90% ankietowanych z Warszawy (przy 66% badanych z Krakowa) twierdziło, że kadra była profesjonalnie przygotowana do wypełniania obowiązków zawodowych. Respondenci z Krakowa natomiast częściej wskazywali na odpowiednie przygotowanie tylko niektórych nauczycieli. Opinię taką wydało 33% osób (w porównaniu do 9,09 % ankietowanych z Warszawy).

Przeprowadzone badania nie upoważniają do szerszych uogólnień, gdyż populacja nie była zbyt liczna. Niemniej, zgromadzony materiał badawczy może być sygnałem wielu problemów związanych z programem kształcenia nauczycieli surdopedagogów i stanowić inspirację do dalszych badań w tym zakresie.

Bibliografia

- Korzon A. [1996]. Studia pedagogiczne a przygotowanie do zawodu w opinii pedagogów specjalnych. „Szkoła Specjalna” 2.
- Kuligowska K. (red.). [1991]. Z problematyki kształcenia pedagogów specjalnych. Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej. Warszawa: Wyd. WSPS.
- Nurowski E. [1983]. Surdopedagogika polska. Zarys historyczny. Warszawa: PWN.
- Pańczyk J. (red.). [1995]. Kształcenie specjalne w nowej sytuacji prawnej i ekonomicznej. Materiały z konferencji zorganizowanej w dn. 18-19 listopada 1994. Warszawa: Wyd. WSPS.
- Pańczyk J. [1996]. Kształcenie pedagogów specjalnych w Polsce. „Problemy Rehabilitacji Społecznej i Zawodowej” 4 (150).
- Szumilas K. [1995]. Zdadność zawodowa nauczyciela w kontekście jego powinności profesjonalnych. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego Nr 179. Prace Instytutu Pedagogiki i Psychologii 21.