

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2023.22.3.93-100>

## **Výskumné zistenia prezentujúce latentné agresívne správanie detí v predškolskom veku**

### **Research Findings Presenting Hidden Aggressive Behaviour in Preschool Children**

Barbora Kováčová, Martina Magová, Vlasta Belková

#### **Abstract**

The study describes covert aggressive behaviour that occurs as early as pre-school age. It is specific in that at preschool age the aggressor acts without hiding yet. Uniform findings are related to preschool age, supplemented by research findings from Slovak kindergartens. The authors describe on a specific situation of hidden aggressive behaviour, which was identified during the monitoring of aggressive behaviour in kindergartens.

**Keywords:** Hidden aggressive behaviour. Kindergarten. Monitoring.

#### **Introduction**

Although there are relatively many research and theoretically orientated and theoretically scientific and popular paperworks about bullying in the school environment, the basic of this text is the relatively little elaborated specific form of bullying that is hidden aggressive action. This is an aggressive act, which takes place indirectly in the group towards an individual, or against several individuals. This form of aggression has many labels (social aggression, hidden aggression, aggression, indirect aggression, Kováčová, 2019), depending on the perspective of the practitioners who use them.

Despite the different nomenclatures, experts agree that it is an aggressive action that damages the group's social relations towards the individual individuals and is realized vicariously (Kováčová, 2011; Kováčová, 2014; Fábry Lucká, 2017).

#### **Hidden aggressive behavior of preschoolers**

What is specific about hidden aggressive action in kindergartens is that there is only one victim in the group (a child regardless of gender, religion, race, or health), who is gradually isolated from the usual daily activities. It is a slow process with escalating tendency to isolate the child.

Aggression takes place from several sides, from the aggressor, and from other children who are involved not only at the aggressor's initiative. The aggressor in pre-school age is very specific about his/her actions also in view of his/her age. He/she remains hidden in the sense of the prohibitions he/she pronounces against the victim. In the group of other children, he/she performs directly, especially with regard to the type of instructions:

- *And we will not play with this one!*
- *Do not call this one to come to us!*
- *He/She is not my friend, nor yours!*

His/Her directness in communicating with the group and secrecy in communicating with the victim is also due to the fact that at the beginning of his/her trial he/she is not sufficiently socially mature to handle the manipulation with the group in a secretive way. If the aggressor at the beginning of his/her affairs has favourable conditions, he/she relatively quick to learn to manipulate the group members and to isolate the selected child on the basis of untrue arguments, without reason.

Based on pre-schoolers reports, the latent aggressive behavior is typical of specific statements in situations (Figure 1, 2). These are defined on the basis of a research probe in Slovak kindergartens and an important role plays the so-called „message“ (an important warning for the victim).

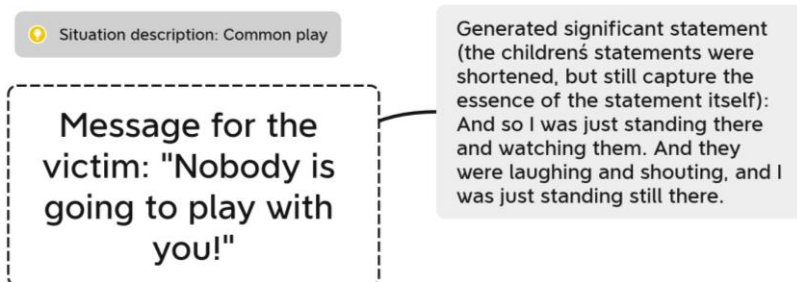


Figure 1: *Common play*

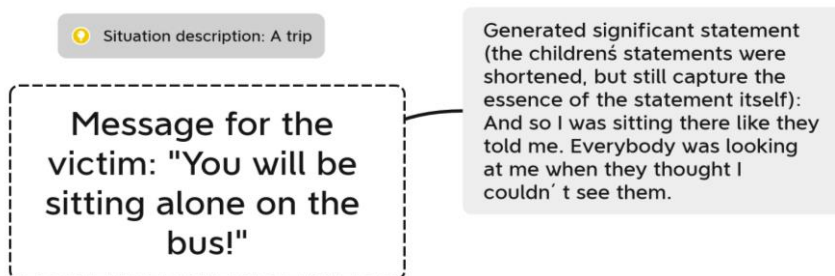


Figure 2: *A trip*

The basis of the described meta-communication is to inform the chosen child - the victim of the prohibition to participate in a particular situation and not to be present. The prohibition itself, as we have already mentioned, is given by another person (sympathetic to the aggressor), and the way the "prohibition" is carried out in a variety of forms - from verbal information during play, during walks, up to threats (this way of communication can be observed also in groups of pre-school children before joining an elementary school). Hidden aggression is a specific form of bullying that Crick- Grotpeter (1995) called as "non-physical aggression". From their point of view, it is a momentary effect in the mutual behaviour of people in society, at all levels of social contacts. Later, Fried (1996) said that this form of aggression should not be considered to be a typical aggressive behaviour because this silent, historically tolerated behaviour was considered as a natural part of socialization. Putallaz et al. (2007) confirmed that it is a deliberate ignorance of a member (victim) in various situations, but which strictly excludes any direct attacks on the victim. Later, they considered slander, obloquy aimed at weakening the position of the victim to be the indirect manifestations, resulting in damage to the reputation (concerning the "good name" or the social reputation) of the victim.

### **Characteristics of the hidden aggression in prechool age**

When linking the hidden aggression to the pre-school age of participants, we consider it correct to point to their closer characteristics. The description of this characteristic is considered to be significant in view of the analysis of the situation within this paper. The first study of hidden aggression (Crick, Werner, 1998) dwells on the fact whether in this age (meaning the early age) it is correct to write a paper on the hidden aggression. According to their research findings, the existence of hidden aggression in a child younger than 2,5 years has not been clearly confirmed. Crick (1997) stated that the emergence of the hidden aggression in early childhood (overlapping to the preschool age) is associated with a reduced level of mutual acceptance (negative preferences) and an increased tendency from the peer group to reject the peer, the friend, simply the one of them. Lovaš (2010) described a scenario theory by Huesmann, as an information processing model that illustrates the development of habitual aggression among children. The author claimed that a child creates the aggressive scenarios at an early age based on personal experience and learning by observing the surroundings. The result is "a network of cognitive scenarios of an aggressive behaviour in specific situations. To activate the scenario, it is sufficient to invoke and subsequently create conditions that can trigger the situation. It is enough to simply provide an information which carries the basic message to children we will not play with him/her, he/she will not be at our party, he/she will not sit with us at the table,

etc The aggressor does not need to hide According to Rigby (2001), a "lower" degree of concealment is typical for this age. At the age 3 to 5 years, the hidden aggression begins with prototype examples "You cannot come to my party", "You cannot play with us". This type of behaviour is obvious at the outset, the victim is informed, even present during the conversation. The preschool aggressor does not mind his . participation, usually it's a matter of maturing of the child. Gradually, he/she formulates his/her strategies through an intermediary In young school age, the latent aggressive behaviour becomes more discrete in terms of the form of aggression and aggressor's behaviour The behaviour of a school-aged aggressor is more elaborate and hidden Ostrov et al. (2004) claim that the identity of the perpetrator is always known, because the child in pre-school age is dealing with the situation here and now" Children have an effort to reach the goal of being in the spotlight being favourite" They are reaching their intention by shedding, joking on behalf of a member of the group (at this age this is not a conscious behaviour calculation). Rigby (2001) justifies this fact by saying that the younger aggressor (in terms of early and pre-school age) does not have the experience to act anonymously, but gradually acquires the competence by this procedure - to act aggressively Typical are the direct and indirect attacks of the aggressor against the victim (Archer, Coyne, 2005). When comparing the latency rate at younger school age, we can say that the aggressor has a reasonable ability to act aggressively in a hidden way, and his/her strategies are usually well thought out. It can influence the peer group members while managing the entire process of hidden aggression. Usually a child who started with aggression in pre-school age develops and evolves into concealed aggression, if the favourable conditions are created (see Ostrov et al., 2004).

### **Situations from research in kindergarten**

Kindergarten, as Kováčová wrote (2019), represents one of the first opportunities "to develop friendships and relationships that can even exceed the school environment." Social interaction as part of friendships, acquaintances, or brief meetings is considered by Walden et al. (1999) not only as one of the success indicators of the integration process, but also as a means of integration. In particular, it relates to the pre-school age in which the ability of social interaction with peers represents an important developmental stage, while this interaction carries an interpersonal context of social, speech and cognitive development. The space of a kindergarten where hidden bullying takes place is typical of the use of hidden elements in the behavior of the aggressor, the individual participants of the group, the entire group against the victim (Kováčová, 2011, Vodičková, 2022).

**a) A comment whose starting points are researched in connection with mediated aggressive behaviour in preschool age**

The research findings of Monks et al. (2005) have shown that the preschool age is an ideal time for carrying out the hidden aggression. Verlaan & Turmet (2010) confirmed that this form of aggressive behavior at this age is rather common. Practically, it appears in every collective where it is initially considered to be a common behaviour. The degree of acceptance of this form of peer group behaviour depends on the boundaries of the tolerability of the harming behaviour. Excluding a child from a particular game, a situation based on a secret ("do not tell it to him") suggests a higher form of mediated hidden action. At this point, the aggressors in the pre-school age are aware of their manipulative tendencies. The aggressor does not expect any of the present children to request reasoning (with true content). Currently, a touch of mystery that is joining the children and promotes this situation to be something extraordinary is enough.

**b) Recommendations for teachers and parents**

From this situation, it is clear that the use of role plays to clarify the overall course of the situation can be useful.

**c) The situation evaluation**

*... Him being an aggressor? No way, there are no serious problems with him. He is decent, he does not swear, he has friends, children like him, there are really no problems with him. It is true that he chooses his friends in a special way, but children do not complain. And really nobody played with Radko. He was on the playground alone, since no one came to him, so he put down his bounce-bike and went to the sandpit, where there was the pirates fight going on. Can I be a pirate, too? He asked. All children turned to Kamil. He pretended that the question does not concern him. Samko stepped out of the pirates group and turned to Radko, saying, "We're not picking up anybody anymore, come later ..."*

In this case, the occurrence of repeated aggression was confirmed. As this was a group of children between the ages of 5 and 6, they were confronted with the situation and the teacher asked them to explain why Radko isn't the right friend for them. Currently, this type of communication is not present in this group children. Since September, they will start the first year of elementary school. Kamil's parents have enrolled him to other elementary school than the children of the class will go to. It is not impossible that in another group Kamil will not try to use his experience to build the status of an aggressor. Of course this does not have to be the rule. It may even

happen that Kamil will meet a new leader in the new class who will be more skilled in the classroom manipulation strategy, or who knows the classmates from the kindergarten. In this situation, Kamil may even become a victim.

A stigmatized pupil/child involuntarily loses friends, as well as the social relationships with the group. Failure in the group and the feeling of inferiority increase the victimization in the areas in which the child/pupil figures in the position of the victim. Anxiety leads to a loss of interest in school, the victim does not even have to want to finish the school he/she can voluntarily leave or can be attempting an intentional exclusion because of a specific, often trivial reason (Rigby, 2001). In the pre-school age, education is an important part of the child upbringing. It should be conceived not only from the above mentioned facts, but it can be supplemented by the verbal rejection of the hidden aggression (not its understatement) and an analysis of the situation. Condemnation of the hidden aggression should be done by a teacher who is the authority in a given environment of the kindergarten for the child. Clarification of the process "I'm not playing with you, you're not my friend you're like this and that, let's not play with him" - is an important and primary step in educating pre-school children in the context of concealed aggression towards their peers. It is necessary to explain to the child that this type of behaviour causes to another one pain and suffering. It is strategic to evidence and argument all the information - why yes and why not, eventually to open a discussion about the feelings and experiences of the children. In case of children under the age of four, the clarification should be appropriately conducted by the use of a fairy tale, or a story of animal heroes with an emphasis on naming their inner experiencing.

## **Conclusion**

In the pre-school age, education is an important part of the child upbringing (Island & Bishop, 2008). It should be conceived not only from the above mentioned facts, but it can be supplemented by the verbal rejection of the hidden aggression (not its understatement) and an analysis of the situation. Condemnation of the hidden aggression should be done by a teacher who is the authority in a given environment of the kindergarten for the child. Clarification of the process "I'm not playing with you, you're not my friend you're like this and that, let's not play with him" - is an important and primary step in educating pre-school children in the context of concealed aggression towards their peers.

It is necessary to explain to the child that this type of behaviour causes to another one pain and suffering. It is strategic to evidence and argument all the information - why yes and why not, eventually to open a discussion about the feelings and experiences of the children. In case of

children under the age of four, the clarification should be appropriately conducted by the use of a fairy tale, or a story of animal heroes with an emphasis on naming their inner experiencing.

## Bibliography

- Archer, J.; Coyne, S. M. (2005). An Integrated Review of Indirect, Relational, and Social Aggression. In: *Personality and Social Psychology Review*, 2005, 9(3), p. 212 – 230. [https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0903\\_2](https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0903_2)
- Crick, N. R.; Werner, N. E. (1998). Response decision processes in relational and overt aggression. In: *Child Development*, 1998, 69(6), p. 1630 – 1639. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06181.x>
- Crick, N. R. (1997). Engagement in gender normative versus nonnormative forms of aggression: Links to social-psychological adjustment. In: *Developmental Psychology*, 1997, 33(4), p. 610 – 617. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.4.610>
- Fábry Lucká, Z. (2017). Liečebnopedagogická diagnostika problémového správania detí v psychomotorickej terapii. In: *Liečebnopedagogická diagnostika situácie dieťaťa s problémami v správaní*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2017. 179 p.
- Fried, S.; Fried, P. (1996). *Bullies & victims: Helping your child through the schoolyard battlefield*. New York: M. Evans and Company, Inc.
- Kováčová, B. (2011). Špecifické formy šikanovania medzi žiakmi. In Adamík Šimegová, M., Kováčová, B. (eds.) 2011. *Šikanovanie v prostredí školy*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2011. p. 65 – 81. ISBN 978-80-8082-484-6.
- Kováčová, B. (2014). *Latentná agresia v škole*. Bratislava: Musica Liturgica, 2014. 97 p. ISBN 978-80-89700-02-8.
- Kováčová, B. (2019). *Agresia ohrozujúca sociálne vzťahy v predškolskom veku*. Ružomberok: Verbum, vydavateľstvo KU, 2019. ISBN 978-80-561-0714-0.
- Lovaš, L. (2010). *Agresia a násilie*. Bratislava: Ikar, 2010. p. 196.
- Ostrov, J. M.; Keating, C. F. (2004). Gender differences in preschool aggression during free play and structured interactions: An observational study. In: *Social Development*, 2004; 13(2), p. 255 – 277. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2004.000266.x>
- Putallaz, M.; Grimes, C. L.; Foster, K. J.; Kupersmidt, J. B.; Coie, J. D.; Dearing, K. (2007). Overt and relational aggression and victimization: Multiple perspectives within the school setting. In: *Journal of School Psychology*, 2007, 45(5), p. 523 – 547. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.05.003>
- Rigby, K. (2001). Health consequences of aggression and its prevention in schools. In: J. Juvonen & S. Graham (Eds.). *Peer harassment in school*. New York: Guilford Press. p. 310 – 331.

- Rys, G. S.; Bear, G. G. (1997). Relational aggression and peer relations: Gender and developmental issues. In: *Merrill-Palmer Quarterly*, 1997, 43, p. 87 – 106.
- Verlaan, P.; Turmel, F. (2010). Development Process and Outcome Evaluation of a Program for Raising Awareness of Indirect and Relational Aggression in Elementary Schools: A Preliminary Study. In: *School Psychology Review*, 2010, 39(4), p. 552 – 568.  
<https://doi.org/10.1080/02796015.2010.12087741>
- Vodičková, B. (2022). *Vývinové ťažkosti u detí v materskej škole v kontexte liečebnopedagogickej intervencie*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2022. 181 p. ISBN 978-80-223-5409-7.
- Walden, T.; Lemerise, E.; Smith, M. C. (1999). Friendship and popularity in preschool classrooms. In: *Early Education & Development*, 1999, 10(3), p. 351 – 371. [https://doi.org/10.1207/s15566935eed1003\\_7](https://doi.org/10.1207/s15566935eed1003_7)

**Doc. PaedDr. Barbora Kováčová, PhD.**

Department of Special Education  
Catholic University in Ružomberok, Faculty of Education  
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok  
[barbora.kovacova@ku.sk](mailto:barbora.kovacova@ku.sk)

**PaedDr. Martina Magová, Ph.D.**

Department of Special Education  
Catholic University in Ružomberok, Faculty of Education  
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok  
[martina.magova@ku.sk](mailto:martina.magova@ku.sk)

**Doc. PaedDr. Vlasta Belková, PhD.**

Department of Special Education  
Catholic University in Ružomberok, Faculty of Education  
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok  
[vlasta.belkova@ku.sk](mailto:vlasta.belkova@ku.sk)



DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2023.22.3.101-111>

## **Humor vo vzdelávaní ako predpoklad rozvoja humorných žánrov v médiách**

### **Humor in Education as a Prerequisite for Developing Humorous Genres in the Media**

Jana Doaré, Stanislav Benčíč, Ľudovít Hajduk

#### **Abstract**

The paper deals with the impact of education on the quality of national humor, the state of which is reflected in the media. It uses literature to show that humor promotes mental health and that the ability to understand and create humor is conditioned by a child's early experiences at home and school. The presentation of different forms of humor in the classroom and their implications are explained and evaluated through observation and research findings. The risks and benefits of applying humor during lessons and in didactic materials are discussed.

**Keywords:** Humor. Education. Ethics. Mass media. Classroom atmosphere. Communication. Theories of humor.

#### **Humor, laughter, and smile - a small amount of theory**

Humor can be a valuable tool in the field of education, particularly in the context of mass media communication. It might convey crucial messages or values in a way that is less likely to be perceived as preachy or didactic. Humor can help to make complex or dry material more engaging and accessible to a broader audience, making it more exciting and memorable so that people will pay attention and retain the information.

In mass media communication, humor is used and applied as background in TV shows, ads, and other forms of media to make them more appealing to audiences and make it more likely that people will watch, listen, or read. The use of humor supports attention and increases audience engagement.

It is important to note that using humor in education and mass media communication should be done with care, as it can be culturally or socially sensitive. It is necessary to be aware of potential biases and stereotypes and avoid humor that may be offensive or hurtful to specific groups of people.

Humor, being a spice of life, is very complex, and many theories cover this subject. It can vary from person to person and can include many topics, such as satire, irony, and wordplay. Merriam–Webster dictionary

(2001; p. 564) defines *humor* as "the mental faculty of discovering, expressing or appreciating something that is comical, amusing, or absurdly incongruous." It is helpful to introduce the term "sense of humor," which refers to the ability to find amusement or enjoyment in certain things, often in the form of jokes, comedy, or playfulness. A good sense of humor is often seen as a positive trait as it can help lighten the mood in challenging situations and bring people together.

"The humanities and the literature of the world, from the time of the ancient Greeks to the present, have been concerned with the nature of comedy and laughter." writes Wooten (2015). The definitions, explanations, and interpretations of humor might be found in philosophical, psychological, and anthropological essays, works, literature articles, or social studies. Wooten (2015, p. 240) describes humor from different perspectives: from Plato and Aristotle, who "felt that laughter arose from the enjoyment of the misfortunes of others and comedy was an imitation of people at their worst.", through psychoanalyst Sigmund Freud who noted "Humor has a liberating element, it is the triumph of narcissism." and believed that "civilization has led to repression of many basic impulses, and joking is a socially acceptable way of satisfying these repressed needs.", to psychologist Harvey Mindess who "viewed humor and laughter as the agents of psychological liberation. They free us from the constraints and restrictive forces of daily living and, in doing so, make us joyful".

Bell and Scheel describe three significant theories of humor: the superiority theory, the incongruity, and the release theory. The superiority theory of humor, also known as the "Schadenfreude theory," suggests that people find humor in the misfortune or downfall of others because it makes them feel superior and helps to boost their self-esteem. It was first described by the ancient Greek philosopher Aristotle and later developed by Thomas Hobbes and Sigmund Freud.

The incongruity theory posits that humor arises from the perception of a mismatch or discrepancy between two or more elements in a situation. This mismatch can take many forms, such as a violation of expectations, a contrast between different levels of meaning, or a clash between different frames of reference. The theory suggests that when one encounters something incongruous or unexpected, the brain is forced to resolve the discrepancy, and this resolution process may be experienced as humorous.

The third psychological theory of humor, release theory, explains why and how people find things funny. According to the theory, humor releases pent-up psychological tension, such as anxiety, aggression, or frustration. When an individual encounters a humorous situation or joke, the tension is released through laughter, providing relief and well-being. The theory suggests that humor is a coping mechanism that helps individuals deal with difficult situations. It also proposes that the funniness of a joke or situation is directly proportional to the amount of tension it releases.

Humor, laughter, and smiling are linked to various physical and mental health benefits. Studies have shown that laughter can reduce stress hormones, lower blood pressure, and improve immune function. Thus, it helps to improve cardiovascular health and may be beneficial for pain management.

Laughter and humor also have been discovered to affect mental health positively. Laughing may boost mood, reduce anxiety and depression, and improve overall well-being. It is supposed to increase feelings of social connectedness and improve communication and relationships with others.

Smiling, a nonverbal expression of positive emotions such as happiness and joy, can release endorphins, enhancing overall mood and reducing stress. It is important to note that the effects of humor, laughter, and smiling on health may differ for everyone. Even if further research is needed to understand better the underlying mechanisms and optimal methods for incorporating humor and laughter into a healthy daily lifestyle, humor is a powerful therapeutic tool in different therapy methods, such as cognitive-behavioral and psychoanalytic therapy. Wooten studies humor from different perspectives and presents, among others, therapeutic humor (2015, p. 239-257).

### **Power of Humor and its Effects in Today's Classroom**

Nowadays, we fully understand that using humor in a classroom can be constructive. Laughter and smile, having their rightful place in a school, pair with a good atmosphere, bring open-mindedness and tolerance, release stress, increase imagination, stimulate creativity, and boost motivation. They may successfully accelerate the process of learning.

Nevertheless, it is essential to add that laughter and smile do not necessarily represent expressions of humor and the spirit of play. Inappropriate grimaces, laughter full of sarcasm, signs of irony, hypocrisy, or a glimpse of hate do not connect to a sense of play or ludic. Lethierry (1998, p. 169) suggests that strategy "move from involuntary humor of school to a conscious use, partially mastered, to overcome institutional conflicts and take a step back from one's own "humor," develop (it) with the divergent mind of imagination and its indefinite potentialities." As the general term humor encompasses many concepts, Bouquet and Riffault (2010, p. 13-22) explain the "status of humor in various realities" by defining and clarifying semantic fields which make people laugh. The authors distinguish laugh, comedy, irony, mockery, jokes, satire, caricature, parody, self-mockery, and humor. Assuming that laughter and smile create a pleasant and fruitful atmosphere in a classroom, others, such as mockery and irony, shall cause the opposite effect. They are inherently aggressive and dangerous and should not be contained in the life of the classroom. However, studying and exploring types of discourse or literary/non-literary genres are the exception to the rule. The maturity and age of pupils and students are fundamental when applying irony

and sarcasm in education since adolescents or adults comprehend and tolerate them easier than young learners. The correct and non-violent use of parody, word games, and puns might become creativity tools, unlock taste for divergent thinking and free play and bring playful creativity. Thus, a background in humor can also be beneficial for careers in advertising, public relations, marketing, and the entertainment industry. Decuré (2015, p. 37-54) mentions, "Humor, laughter, pleasure have become essential, even indispensable elements in the life of society in the second half of the 20th century, not only in media, entertainment or spectacle but also in the world of work and education". The professor claims not to use certain unacceptable and inappropriate forms of humor, such as sexist, racist, religious, sexual, or ethnic jokes or jokes aimed at denigrating learners (irony, sarcasm) or "too much" jokes. Indeed, the most important is the education, learning process, and personal development, not using humor at any cost. Stambor (2006) quotes professor Shatz: "' Professors' jobs are to educate, not to entertain. But if humor can make the learning process more enjoyable, then I think everybody benefits as a result". If laughter and smile help create a playful ambiance and thus may lead to distraction and chaos, it is necessary to acknowledge the virtues and limits of laughter in education.

Works of Ziv (1979) embrace the experimental research conducted to assess the pedagogical effects of humor by comparing the reaction of different groups, only some of which received highly humorous education. The first comparison shows learners' age is paramount when appreciating a teacher's humor. The older students are, the more they enjoy humor in their classroom. There is a correlation between students' age and their enjoyment of humor in the classroom. However, individual personality, cultural background, and personal experiences may also play a role in a student's sense of humor and enjoyment in the classroom (Ziv & Diem, 1987).

The pleasant climate in a classroom diminishes the distance between the teacher and students and allows a more positive teacher's role perception. From the student's point of view, it makes learning easier. The experiment shows that humor could promote learning and become a "facilitator" during exams. However, the "humorous" lessons must be consciously and carefully prepared, and there is no place for "just" improvisation. Spontaneous humor is also valuable for teaching. It can help to lighten the atmosphere. Nevertheless, Ziv concludes, it will not necessarily positively impact learning as well-directed, prepared humor does.

As regards the connection between humor and creativity, according to the author, incorporating humor in teaching improves students' creative writing performance. The study confirms that the influence of humor is durable. The groups studying with humor stayed significantly more creative (even after three months) and scored higher on the final exams. An environment of fun indicates a culture of trust. When students feel comfortable and safe expressing themselves and sharing ideas, it can lead to a more open

and creative atmosphere. Additionally, when students can make jokes and be light-hearted with one another, it can help build stronger relationships and a sense of camaraderie. Students can share their concerns and mistakes non-judgmentally, and where they can learn from them. The students stay motivated, creative, and disciplined.

However, Ziv (1979) explains that a comedian's influence depends on the task's objectives and nature. If a comedian is an excellent motivator to start and finish the task, she or he can be perceived more as a "brake" in the middle. In such situations, when more comedians are in the class, they can be divided into more groups.

Hugues Lethierry summarizes that humor keeps conflicts at a distance by taking a step back; it becomes an excellent peacemaker and supports creativity by inventing tricks, surprises, and even seduction.

"Humor is a multi-purpose tool. In the form of pedagogical matter, stimulation seduces boredom and tension, relaxes (this is the effect of laughter), and motivates," claims Decuré (2015). Summarizing the results of several types of research, Bogatti (2021) presents the effect of humor in a classroom from four different perspectives: socio-cultural perspective (increases mental flexibility, improves working relationships, demystifies the image of the teacher, reduces the distance among individuals), psychological perspective (creates a pleasant climate which develops group cohesion in a class, has an impact on motivation and persuasion), physiological perspective (promotes the production of endorphins and such reduces anxiety, inhibits pain, stimulate the memorization process fostering learning) and cognitive perspective (stimulates the cerebral activity, encourage learning).

While humor can be a very effective and refreshing tool in a classroom, too much may lead to several negative consequences. Stambor (2006, p. 64) mentions that "Humor can be overdone to the point that students are so busy awaiting the next gag that they miss the teacher's message." Using too much humor in a classroom may harm the learning environment. When humor is overused, it can cause a distraction and make it harder for students to focus on the material being taught. *In pari materia*, Faure (2000) explains, "Humor must be a subject of an exact dosage. Too much humor can turn a teacher into a clown and a classroom into a circus, going diametrically opposed to pedagogical and educational requirements." It all can lead to a decrease in a student's ability to retain information and a lack of engagement with the material. It can make it difficult for students to take the teacher or the class seriously and cause a lack of respect for the teacher and the material.

Furthermore, the use of inappropriate humor or the form of it to mock or belittle students creates a hostile classroom environment and harms the relationship between teacher and student.

Demirkan and Zeytinkaya (2015, p. 58-64) try to answer the problem of irony and cynicism in the modern educational process regarding language teaching. According to Socrates, the authors claim that irony is an art of

questioning, and “Maieutic is an interrogative method that literally consists of giving birth to spirit. It is for this reason that should be used to trigger the creativity of students.” As “irony and cynicism are capable of causing scars and harmful consequences,” the teachers must be careful, find “well-proportioned balance and know where the limits of the use of humor and irony are, and be aware of these difficulties.” From this point of view, “Irony is not an empty concept that must be used indiscriminately to express the spirit of mockery, criticism, and jokes. It is an art of questioning, of making people think, and a technique of communication and thought. The philosophical, pragmatic, and pedagogical approach to irony teaches us the many uses of this Socratic art of nowadays teaching.”

Nonetheless, a toxic classroom environment makes it impossible for students to feel safe, respected, and valued. Schadenfreude-based humor can also perpetuate negative stereotypes and perpetuate a culture of bullying. Mainly, humor directed at a specific student or group causes them to feel marginalized, targeted, or disrespected. Teachers must be aware of their humor's potential effects and ensure that it is appropriate, respectful, and supportive of the learning process. It is vital for teachers to use humor in moderation and to use it in a way that is appropriate and respectful and supports the learning process.

Ronald A. Berk highlights that incorporating humor or comedy can significantly enhance teaching material while maintaining its essence. The emphasis should prioritize the student's needs rather than thinking like a professor. He stresses the importance of catering to their multiple intelligence needs and cultural backgrounds to help them understand the concepts better in a way that resonates with them. The focus should not be on the professor but on the students and their learning experience.

### **Teaching with the use of humor as background in mass media communication**

Teaching with humor and understanding humor during the educational process can serve well as a background for mass media communication. When teaching students about the different types of humor, such as satire and parody, and the potential effects of humor on audiences, students might gain a deeper understanding of how humor can be used in mass media. When using contextual humor in the classroom, teachers awaken a creative way of thinking, help students to become open-minded, establish information, and easier understand the role and use of humor in different forms of media, too.

Furthermore, students can learn and obtain practical knowledge on using humor to support the message they want to express and use it to attract and retain audiences.

Also, teaching humor certainly lends a hand to students apprehending the importance of considering the audience and context when using humor in

mass media, learning about the ethical considerations of using humor in mass media, and how to use humor to impact society positively. Not to mention understanding the potential adverse effects of humor, how it can perpetuate stereotypes and marginalize certain groups, and how to use humor appropriately and respectfully. Teaching with humor, understanding humor, and humor in education can all serve as a background for mass media communication by providing students with the knowledge and skills needed to understand and effectively use humor in different forms of media.

According to Ermida and Chovanec (2012, p. 3), humor and the media have always been closely connected. They are “intertwined phenomena that it may be hard to tackle one without resorting to the other.” Humor in mass media communication positively impacts audience engagement and receptivity. The messages are more memorable and entertaining and can help build trust and credibility with the audience. Various cartoons and comic strips, humorous adverbs and Internet gags, hilarious videos, favorite solo performances such as one-person shows and sitcoms, as well as funny remarks in editorials and opinion articles – everything contains this spice of life. Thinking of a perfect and unique marketing strategy or brilliant distraction to “attack indirectly and voice the unspeakable” (Ermida, Chovanec, 2012), humor has its proper and robust place in everyday mass media communication and indeed becomes a “sociolinguistic phenomenon”.

### **Ethical aspects of dark humor and Schadenfreude**

Dark (or black humor/comedy) is a form of humor that focuses on taboo or controversial topics, often accompanied by dark and inappropriate wit. It is characterized by its ability to allude to sensitive topics such as death, illness, violence, racism, sexual themes, etc., in order to provoke laughter or an ironic reaction. It is important to note that black humor can be very subjective, and some people may feel uncomfortable or offended by it because these topics may be painful or personal to them. It is important to express black humor appropriately and in situations where it is appropriate and acceptable to all present. It is rarely appropriate to use black humor in public or formal situations as its nature can be controversial and offensive. The moral view of dark humor is a position that may vary from person to person. Some people find dark humor perfectly acceptable and enjoyable, while others may find it offensive or immoral.

Proponents of dark humor believe that the hypocrisy and absurdity of certain situations can be the subject of laughter and humor. They believe that dark humor can act as a way of dealing with unpleasant or sensitive issues, allowing people to temporarily disconnect from the seriousness of the situation. From this perspective, dark humor can function as an expressive form that allows for the release of tension or anxiety. However, other people

may find dark humor unacceptable or unethical. There may be a concern that dark humor may cause pain or offend people who have experienced traumatic experiences. Also, some may consider that the unintended consequences of dark humor may undermine social solidarity and reinforce negative stereotypes or discrimination. Overall, the ethical view of dark humor is subjective and depends on the personal values, beliefs, and experiences of each individual. It is important to respect other people's opinions and sensitivities and to treat dark humor with care and understanding of the potential impact it may have. This type of humor is not kind in a school setting. It is not recommended to use it. It is unacceptable if it ridicules people of a particular religion, belief, age, or race.

Schadenfreude in German and English refers to the pleasure or satisfaction that someone may derive from the misfortune or suffering of others. Schadenfreude is a German expression meaning "unhealthy joy" or "malignant joy" that we experience when we observe the misfortune of others. It is a malicious joy - a complex emotion that reflects a certain level of envy, resentment, or rivalry towards the person experiencing the misfortune. While it is a common human emotion, it is generally considered negative and unkind to take pleasure in the suffering of others. It is a complex phenomenon that has both ethical and psychological aspects. Considering the ethical aspects of Schadenfreude, it is necessary to pay attention to those phenomena that are present during such performance:

- a) Lack of empathy: Schadenfreude can indicate that a person has a lack of empathy for others. Instead of feeling compassion or support, someone takes pleasure in the suffering of others. This raises ethical questions about the moral responsibility to care for the welfare of others.
- b) Unfairness and justice: Schadenfreude can occur when someone believes that the other person has received a just punishment for their wrongdoing. This can raise ethical questions about the principle of fairness and justice. Is it ethical to feel schadenfreude when it arises because of a perceived just punishment?
- c) Social dynamics: Schadenfreude can also occur in social interactions, especially in situations of competition or rivalry. If we feel schadenfreude when a competitor fails, this can be seen as ethically problematic as it can affect relationships and cohesion within a community.
- d) Respect and dignity: Schadenfreude can lead people to view others as objects of ridicule or laughter. This can lead to a violation of the respect and dignity that all people should have. It is important to be aware of how our actions and feelings can affect the human dignity of others.
- e) Personal integrity: Schadenfreude can also call into question a person's personal integrity. If someone takes pleasure in the suffering of others, this could indicate that he/she has negative qualities or envy themselves. It is important to reflect on one's own motivations and moral values to ensure behavior with ethical integrity.



It should be noted that ethical evaluations of schadenfreude may depend on cultural and contextual differences. In some situations, schadenfreude may be considered harmless, while in others it may be considered morally inappropriate or even reprehensible. It is important to consider individual and cultural norms in order to develop a comprehensive understanding of the ethical aspects of schadenfreude.

## **Conclusion**

An educator with a sense of humor knows education and learning don't have to be time boring and serious. He or she can use humor and jokes to make learning more exciting and memorable. For example, instead of a regular lecture, it is possible to give a "comedy class" where jokes and anecdotes are used and related to the topic of study to make it more accessible and engaging for students. The art of teaching is also to use funny examples and situations to illustrate complex concepts or theories.

Of course, it is essential to balance humor and seriousness to not distract students from learning. However, using humor can help to reduce tension, affective filter and create a positive classroom environment, which can contribute to more productive learning. In addition, it creates funny moments to connect with students and create a friendly atmosphere. This can help reduce the barriers and fears often accompanying learning, especially in a new or challenging area of knowledge. Overall, being an educator with a sense of humor means introducing an element of play and joy into learning, which can contribute to a more positive and practical learning experience.

A teacher with a sense of humor can influence the generation he or she has raised not only by making former students in the profession have a positive mindset and attitude when dealing with everyday problems, but also by working with humor in the artistic sphere to ensure their high social prestige and recognition through the media. Humor is part of the culture of a nation, and humorists who have worked on the stage or in the media in their lifetime find their way into school textbooks and inspire students to work with elements of humor. An interaction occurs: the teacher educates his pupils (students) on a humorous view of the world, and the humorists, through the teachers, provide the didactic material. Two Slovak teachers, Milan Markovič and Stanislav Štepka, have significantly influenced Slovak culture and mapped out folk humor, which they have reinforced by presenting authentic dialect from the area around Piešťany (Radosina naive theatre – Radošínske naivné divadlo). Július Satinský (\* 20.12.1941, Bratislava - † 29.12.2002, Bratislava) was a Slovak actor, comedian, playwright, novelist, publicist, and writer, who is known (also personally) by today's generation and even a relatively large monument in the center of the Slovak capital (Dunajská Streda, Bratislava). We should also note that comedians are disappearing, and "artists" who present their attitudes through stand-up shows are increasing.

What is the difference? The comedian is a professional entertainer, actor, and writer who performs various comic acts, and the standup gagman is a professional performer who tells jokes and his or her artistic performance is limited. For a society to have more comedians than standup gagmen, it needs not only intelligence and experience but also education in this area. Reading books with humorous content and inspiration in a school setting replaces experience and provides inspiration for a kind and artistic portrayal of humor.

## **Bibliography**

- Bell, N. D. (2009). Learning About and Through Humor in the Second Language Classroom. In *Language Teaching Research*, 2009, 13(3), pp. 241-258. <https://doi.org/10.1177/1362168809104697>
- Benčič, S. (2010). La compétence linguistique et la performance de l'humour. In: *La culture comme phénomène de l'identité nationale*. Noailles : Association Amitié Franco-slovaque, 2010, pp. 81-91.
- Berk, R. A. (2009). Teaching Strategies for the Net Generation. In: *Transformative Dialogues: Teaching & Learning Journal*, 2009, 3(2).
- Berk, R. A.; Trieber, R. H. (2009). Whose classroom is it, anyway? Improvisation as a teaching tool. In: *Journal on Excellence in College Teaching*, 2009, 20(3), pp. 29-60.
- Bogatti, S. (2021). Je ris, tu ris... Nous apprenons. In: *Pédagogie collégiale*, 2021, 34(3), Printemps 2021.
- Bouquet, B.; Riffault J. (2010). L'humour dans les diverses formes du rire. In: *Vie Sociale*, 2010, 2(2), pp. 13-22. <https://doi.org/10.3917/vsoc.102.0013>
- Decuré, N. (2015). Une promenade ensoleillée: la place de l'humour et du rire dans l'enseignement des langues. In: *Etudes en didactique des langues*, 2015, *hUMOUR*, 25, pp. 37-54. halshs-02952573
- Demirkan, M.; Zeytinkaya, D. (2015). Le rôle de l'humour dans l'efficacité pédagogique. In: *Eurasian Academy of Sciences Social Sciences Journal*, 2015, 5(1), pp. 58-64. <https://doi.org/10.17740/eas.soc.2015-V5-5>
- Ermida, I.; Chovanec, J. (2012). *Language and Humour in the Media*. Cambridge Scholars Publishing, 2012.
- Faure, P. (2000). Pour une pédagogie de l'humour en didactique des langues. In: *Cahiers de l'Apliu*, 2000, 19(4), pp. 48-61. <https://doi.org/10.3406/apliu.2000.3009>
- Freud, S. (1961). *Jokes and their relation to the Unconscious*. The Complete Psychological Works of Sigmund Freud. London/Hogarth Press, 1961.
- Hajduk, L. (2014). Filozofické a axiologické aspekty kurikula mediálnej výchovy. In: *150 rokov slovenských novín a časopisov v Srbsku a 70 rokov Hlasu ľudu : zborník prác*. Nový Sad: Hlas ľudu, 2014, p. 186-190.
- Hajduk, L. (2019). *Etické limity médií*. Bratislava: Paneurópska vysoká škola, 2019.

- Lethierry, H. (1998). (Se) former dans l'humour. Mûrir de rire, Lyon. Chronique sociale, 1998.
- Merriam-Webster Dictionary (2001). Merriam-Webster, Inc.
- Mindess, H. (1971). *Laughter and Liberation*. Los Angeles, Mansh Publishing, 1971.
- Morreal, J. (2020). Philosophy of Humor. <https://plato.stanford.edu/entries/humor/>
- Satyral, R. (2016). The Nine Genres of Humor. <https://funnyindian.medium.com/the-nine-genres-of-humor-ae38cacc558>
- Scheel, T. (2017). Definitions, Theories, and Measurement of Humor. In: Gockel, C. et Scheel, T. *Humor at Work in Teams, Leadership, Negotiations, Learning and Health*. Berlin, Springer, 2017, pp. 9-29. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-65691-5>
- Stambor, Z. (2006). How laughing leads to learning. In: *Monitor on Psychology*, 2006, 37(6), pp. 62-66. <https://doi.org/10.1037/e512802006-032>
- Wooten, P. (2009). Humor, laughter and Play. In: *Holistic nursing: A handbook for practice*. 5<sup>th</sup> edition. United States of America: Jones and Bartlett publishers, 2009, pp. 239-257.
- Ziv, A.; Diem, J. M. (1987). *Le sens de l'humour*. Editions Dunod, Paris, 1987.
- Ziv, A. (1979). L'humour en éducation. In: *Approche psychologique*, 1979, 53 (Sciences de l'éducation, Paris).

**Mgr. Jana Doaré**

Pan-European University, Faculty of Mass Media  
Tematínska 10, 851 05 Bratislava  
[jana.doare@paneurouni.com](mailto:jana.doare@paneurouni.com)

**Prof. PhDr. Stanislav Benčíč, PhD.**

Pan-European University, Faculty of Mass Media  
Tematínska 10, 851 05 Bratislava  
[stanislav.bencic@paneurouni.com](mailto:stanislav.bencic@paneurouni.com)

**Prof. PhDr. Ľudovít Hajduk, PhD.**

Pan-European University, Faculty of Mass Media  
Tematínska 10, 851 05 Bratislava  
[ludovit.hajduk@paneurouni.com](mailto:ludovit.hajduk@paneurouni.com)

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2023.22.3.112-117>

## **Fotografia dokumentalna w edukacji artystycznej**

### **Documentary Photography in Art Education**

Patricia Biarincová

#### **Abstract**

Documentary photographs of Karel Plicka, Martin Martinček are interesting for us not only as valuable historical documents, but also for their great artistic value. In this paper we will present practical examples of how documentary photography can be used in contemporary visual art education.

**Keywords:** Documentary photography. Art education. Creativity. Folk art. Tradition.

#### **Wstęp**

Dziedzictwo tradycyjnej kultury ludowej jest jedną z ważnych wartości każdej społeczności czy narodu. Jednocześnie jest to jeden z najbardziej charakterystycznych znaków identyfikacyjnych naroda. Dziedzictwo tradycyjnej kultury ludowej daje nam możliwość doświadczenia poczucia więzi i ciągłości z poprzednimi pokoleniami, różnicuje i wzmacnia niepowtarzalną tożsamość narodu. Oryginalność, ponadczasowość to atrybuty kojarzone również ze sztuką piękną. Nierzadko łączy się starą tradycję z nowoczesnością i współczesnością. Taki sposób myślenia i łączenia sztuki ludowej ze sztuką współczesną jest nam bliski. Ciągłość tradycji we współczesnym znaczeniu jest możliwa także dzięki procesowi pedagogicznemu. Dążymy również do tego procesu poprzez proces twórczej kreacji opartej na edukacji artystycznej.

Budowanie relacji z własną tożsamością narodowo-kulturową w postaci edukacji, przede wszystkim dzieci i młodzieży, ale także dorosłej populacji poprzez kulturę ludową, może odbywać się różnymi metodami lub procedurami. System edukacji szkolnej na Słowacji umożliwia szkołom wszystkich typów i programów edukacyjnych ustalanie własnego lub alternatywnego scenariusza edukacyjnego, w którym szkoły (ZŠ, ZUŠ, SŠ, VŠ) mogą koncentrować się na tematach lokalnych i regionalnych, a także na narodowej tradycyjnej kulturze ludowej.

## Plicka i Martinček, twórcy fotografii dokumentalnej

Karol Plicka (1894 - 1987) jest wyjątkowym reprezentantem czeskiej i słowackiej sztuki. Martin Martinček (1913 - 2004) ważny słowacki fotograf.

Karol Plicka był czołowym fotografem, reżyserem i operatorem filmowym, folklorystą i muzykiem obdarzonym wszechstronnym talentem. Był jednym z założycieli Akademii Sztuk Scenicznych w Pradze, w latach 1937-1938 był profesorem Szkoły Rzemiosł Artystycznych w Bratysławie, od 1947 profesor na FAMU w Pradze (Tausk, 1981). Posiadał doskonały słuch i wrodzony talent artystyczny. On sam siebie określał jako człowieka *dziewięciu rzemiosł*. Interesował się fotografią, filmem, etnografią i tradycjami. Kolekcjonował pieśni ludowe, bajki, gry dla dzieci i muzykę ludową. Robił fotografie dokumentalne ze Słowacji z okresu pierwszej połowy 20. wieku, które są cenne zarówno z historycznego, społecznego, jak i artystycznego punktu widzenia.

W 1919 roku, w trakcie studiów, przyjechał Plicka na Słowację po raz pierwszy. Już w tym czasie zaczęły powstawać pierwsze fotografie dokumentalne przedstawiające słowackie krajobrazy dla Matice słowackiej. Swoimi zdjęciami z obszaru kultury, sztuki i architektury ludowej stopniowo zajął miejsce pośród światowej awangardy fotografii społecznej. W książce *Slovensko vo fotografii Karola Plicku* (Plicka, 1949) dokumentuje kulturę ludową, krajobrazy, architekturę, znaki etnokulturowe, tożsamość kulturową i regionalną kulturę Słowaków. Przedstawia liryczne obrazy z życia ludzi z różnych środowisk, dokumentujące kulturę materialną i duchową w środowisku wiejskim w pierwszej połowie 20. wieku. Na jego zdjęciach są ludzie ubrani w świąteczne stroje ludowe, w ubrania robocze, przed kościołem, na łąkach, w trakcie pracy w domu lub w polu. Plicka często robił zdjęcia dzieci. Po mistrzowsku potrafił uchwycić spontaniczność i temperament dzieci w trakcie ich zabawy. Fotografie Karola Plicki są dla nas cenne zarówno w kategoriach historycznych dokumentów, jak również wypowiedzi artystycznej, z której możemy wyczuć głębszy stosunek do fotografowanych obiektów. Etnokulturowy, dokumentalny i realistyczny charakter zdjęć Karola Plicki nas autentycznie uobecnia i pokazuje pierwotne wiejskie środowisko z okresu 30-tych aż 50-tych lat 20. stulecia. Autor na swoich zdjęciach uchwycił to, co w latach 30-tych stało się już przeszłością i zaczynało się zmieniać w historii: ludzi ubrani w autentyczne świąteczne stroje ludowe lub ubrania robocze (Plicka, 1949).

Martin Martinček był prawnikiem z zawodu cywilnego, pracował jako adwokat, później jako sędzia i przedstawiciel państwa w Bratysławie. W roku wyjechał z Bratysławy na Liptów. Tu jednak ponownie zaczął oddawać się fotografii. W 1957 roku został po raz pierwszy członkiem sekcji fotograficznej Związku Słowackich Artystów Plastyków, a w 1961 roku niezależnym fotografem. Publiczności przedstawiał się swoimi nietradycyjnymi wizualno-artystycznymi fotografiami krajobrazu, różnymi detalami struktur z naturalnych materiałów, takimi jak: struktury drewniane, kamienne kształty

czy obrazy w wodzie. Często tworzył fotografie z intymnymi widokami górzystego, pagórkowatego krajobrazu i mieszkańców Liptowa, z których wiele publikował także w książkach. Na swoich fotografiach uwiecznił niesamowite momenty krajobrazowe i portretowe. Tworzył czarno-białe cykle fotograficzne z mocnym akcentem społecznym oraz cykle barwnych, abstrakcyjnych wycinków natury (Pauer, Martinček, 2006).

## **Centrum Etnografii i Sztuki C-ET-ART**

Granice pomiędzy miejskim a wiejskim stylem życia zacierają się ze względu na obecny charakter społeczeństwa. Proces ten ma duży wpływ na stopniowe znikanie tradycyjnej kultury ludowej w jej oryginalnej formie. Na podstawie wydarzeń w zglobalizowanym społeczeństwie dostrzegamy pilną potrzebę propagowania wartości kultury regionalnej i lokalnej poprzez sztukę ludową. Dostępne i bezpośrednie źródła sztuki ludowej możemy znaleźć w muzeach, na wystawach, w książkach, mediach, w artykułach teoretyków sztuki i etnografów, na imprezach kulturalnych, ale także w warsztatach żyjących i tworzących artystów ludowych (Biarincová, 2014, Biarincová, 2020, Biarincová, 2021).

W dzisiejszych czasach istnieje wiele miejsc, gdzie można spotkać się z kulturą ludową. Ważne jest jednak to, w jaki sposób i gdzie otrzymujemy informacje na jej temat. Uważamy, że właśnie środowisko akademickie, które ma duży wpływ na kształtowanie światopoglądów, jest w stanie wpływać na sposób myślenia ludzi. Tym wnioskiem staramy się kierować także my, na Wydziale Edukacji Artystycznej Uniwersytetu Katolickiego w Rużomberku i dlatego tworzymy takie środowisko i takie bodźce dla studentów, które umożliwiają im:

- bezpośredni kontakt i autentyczne starcie z regionalną kulturą ludową poprzez tradycyjne sztuki ludowe,
- nabycie relacji do własnych kultur lokalnych poprzez ich zrozumienie w procesie edukacji przez sztukę,
- poznanie swoich korzeni historycznych, regionalnych i etnokułturowych.

*Centrum Etnografii i Sztuki C-ET-ART* – jest specjalnym miejscem pracy Wydziału Edukacji Artystycznej na Uniwersytecie Katolickim w Rużomberku, które oferuje szeroki zakres możliwości bliskiego kontaktu ze sztuką ludową i rzemiosłami na zasadach bezpośredniego badania poszczególnych elementów kolekcjonerskich sztuki ludowej. Obecnie, studenci kierunków pedagogicznych, wykorzystują w trakcie swojego przygotowania do zawodu nauczyciela całe spektrum zgromadzonych artefaktów, które są częścią kolekcji C-ET-ART-u. Dużą część zbiorów studyjnych tworzą artystyczne artefakty – tkaniny, jak na przykład: stroje ludowe i ich poszczególne części garderoby, użytkowe i dekoracyjne materiały, koronki i fragmenty haftów. Zdjęcia archiwalne, oryginalne

narzędzia rzemieślnicze – krosna tkackie, koła garncarskie, klocki do koronki klockowej, maszyny dziewiarskie i ich poszczególne części, wyroby druciane, drewniane, ceramikę i różne inne. V kolekcji etnograficznej C-ET-ART-u z regionu Orawy i Liptowa są reprezentowane w dużej mierze tkaniny - stroje ludowe i ich poszczególne części garderoby, różne nakrycia głowy – na przykład czepki, ręczniki, chusty, fragmenty haftu i koronki klockowej lub igłowej i materiały dekoracyjne (Bošelová, Krušínská, 2012).

Edukacyjny i inspiracyjny potencjał zbiorów etnograficznych C-ET-ART-u jest regularnie wykorzystywany na Wydziale Edukacji Artystycznej w ramach dydaktyczno-metodologicznego przygotowania studentów. Mowa o ćwiczeniach, które koncentrują się na praktycznych aspektach przygotowania studentów do zawodu nauczyciela. W ramach zajęć plastycznych staramy się zachowywać i dalej twórczo rozwijać dziedzictwo kulturowe w nowej postaci lub formie. Dzieje się tak na podstawie badań lokalnego i regionalnego dziedzictwa ludowego. Studenci oszacowaniem ludowych artefaktów tworzą produkty, które w sobie niosą dziedzictwo przeszłości i wiedzy pokoleniowej.

### **Eksperymentowanie. Program edukacyjny dla uczniów szkół podstawowych na temat *Tradycja i tożsamość***

Kultura ludowa zawiera cały szereg nagromadzonej wiedzy, sposobów zachowywania się, przykładów materialnej i intelektualnej działalności człowieka, która jest przekazywana z pokolenia na pokolenie. Opierając się na tej zasadzie powstały i zachowały się artefakty, które możemy dziś podziwiać, badać i dalej aktualizować.

Aktualizacja sztuki ludowej wydaje się być jednym z możliwych sposobów, którymi przybliżamy tradycyjną kulturę ludową uczniom szkół podstawowych na lekcjach z wychowania plastycznego. W oparciu o współpracę z Wydziałem Edukacji Artystycznej i Podstawowej Szkoły Plastycznej im. L. Fulli w Ružomberku, udało nam się stworzyć i realizować program edukacyjny/ćwiczenia we współpracy z *C-ET-ART-em*, które użyczyło nam ze zbiorów. Ćwiczenia dla uczniów w klasach 5-8 Podstawowej Szkoły Plastycznej (kierunek: wychowanie plastyczne) koncentrują się na tworzeniu kompozycji przestrzennych inspirowanych materiałowymi artefaktami sztuki ludowej ze zbiorów *C-ET-ART-u* i zdjęciami dokumentalnymi Karola Plicki i Martina Martinčeka.

Temat ćwiczeń: „*Tradycja i tożsamość.*” Zastosowanie pomysłów i zadań w praktyce edukacyjnej:

Proces nauczania: poszczególne części stroju ludowego reprezentują konkretną ludzką wiedzę rozumianą w kontekście historycznym. Dla głębszego zrozumienia tej problematyki posłużono się przykładowymi elementami stroju ludowego oraz historycznymi zdjęciami Karola Plicki. Uczniowie wysłuchali wprowadzenia do omawianej tematyki, mieli również możliwość zaznajomienia się z eksponatami ze zbiorów muzealnych

z regionu Liptowa z C-ART-ET-u, na przykład: nakryciami głowy, czepkami, koronkami klockowymi. Dla lepszego zrozumienia konkretnego tematu naszego badania zostały materiały i inne artefakty historyczne pokazane również na zdjęciach Karola Plicki, Martina Martinčeka, które stanowią autentyczne źródło informacji.

Z edukacyjnego punktu widzenia fotografię dokumentalną uważa się za istotne źródło informacji wizualnej – zdjęcia Plicki i Martinčeka portretują ludzi, którzy są przedstawicielami kultury ludowej, a jednocześnie reprezentują etniczną swoistość Słowacji.

Efekty kształcenia: tworzenie obiektów przestrzennych wykonanych z różnych rodzajów materiałów, przy pomocy różnych technik plastycznych.

Proces wdrażania: kombinacją materialnych i niematerialnych źródeł inspiracji uczniowie:

- stopniowo badali wybrane artefakty tekstylne,
- na podstawie porównywania odkrywali relacje pomiędzy tradycyjną twórczością ludową i współczesną sztuką użytkową,
- przeprowadzili analizę wybranych artefaktów tekstylnych: kształt, materiał, kolor, motywy i elementy (roślinne, geometryczne, zoomorficzne), techniki włókiennicze, rodzaje nici, elementy pasmanteryjne, aplikacje, kombinacje elementów dekoracyjnych,
- stworzyli zapis - wizualizację tradycyjnego nakrycia głowy w 3D formie wykorzystując artystyczne środki wyrazu.

Wynikiem całego procesu - produkt - obiekt przestrzenny wykonany z białego papieru - różne rodzaje i gatunki - ręczny, jedwabny, papier do wykrojów, karton, papier gazetowy i inne.

## **Wniosek**

Ćwiczenie „*Tradycja i tożsamość*” koncentrowało się na dydaktyce wychowania plastycznego, środkach i modelach kształcenia, które na podstawie działalności twórczej przybliżyły uczniom tradycyjną, regionalną kulturę ludową z Liptowa.

Poprzez fotografię dokumentalną w procesie edukacyjnym możemy obserwować a następnie porównywać przeszłość z teraźniejszością. Historia utrwalona za pomocą fotografii służy nam do lepszego zrozumienia i podejścia do życia poprzednich pokoleń. Służy jako środek poznania i zrozumienia naszej kultury i tradycji.

## **Bibliografia**

- Biarincová, P. (2021). *Ozveny histórie – tradičná ľudová kultúra inak*. Ružomberok: Verbum, 2021. ISBN 978-80-561-0848-2



- Biarincová, P. (2020). *Tradícia a identita. Objavovanie ľudového umenia na hodinách výtvarnej edukácie v ZUŠ*. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*, 2020, 19 (4).
- Biarincová, P. (2014). *Tradičná ľudová kultúra na sekundárnom stupni vzdelávania*. Ružomberok: Verbum, 2014. ISBN 978-80-561-0119-3.
- Bošelová, M., Krušínská, M. (2012). *Objavovanie strateného v čase*. Ružomberok: Verbum, 2012. 65 s. ISBN 978-80-8084-837-8.
- CETART. Výstup z projektu: *Objavovanie strateného v čase/umenie a remeslá etnografického charakteru regiónov Liptova a Oravy*, ITMS 26220220039. <http://www.ku.sk/ouniverzite/spravy/66524-centrum-etnografie-a-umenia-je-jedinene-v-ramci-celeho-slovenska.html>
- Danglová, D., Mešša, M. (2007). *Tradícia dnes?* Bratislava: Ústredie ľudovej umeleckej výroby, 2007.
- Pauer, M., Martinček, M. (2006). *Ako sa krúti svet. How the World Turns Round*. Bratislava: Slovart, 2006. ISBN 9788071450344.
- Plicka, K. (1949). *Slovensko vo fotografii Karola Plicku*. Martin: Osveta, 1949.
- Šobánková, P. (2012). *Múzejní edukace*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012. ISBN 978-80-244-3003-4.
- Tausk, P. (1981). *Čiernobiela tvorivá fotografia*. Martin: Osveta, 1981.

**PaedDr. Mgr. art. Patricia Biarincová, PhD.**

Department of Art Education

Catholic University in Ružomberok, Faculty of Education

Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

*patricia.biarincova@ku.sk*

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2023.22.3.118-129>

## **Wartości studentów pedagogiki**

### **Values of Pedagogy Students**

Mieczysław Dudek, Teresa Panas

#### **Abstract**

Values are the basis for evaluating the social activities of an individual, therefore they shape human choices and have a dynamic form. The role of the teacher-educator must consist in cultivating, by one's own example, conduct based on clearly defined values. The article attempts to identify the hierarchy of the most important life values of pedagogy students. The analyzes presented in the article were based on the results of research conducted among part-time students at one of the universities in Warsaw. The study uses the basic measures of descriptive statistics, methods of analysis of variance and the post hoc test.

**Keywords:** Axiology. Education. System of values. Students of pedagogy.

#### **Wprowadzenie**

Przyjmuje się, że badania aksjologiczne pozwalają na wyjaśnienie i przewidywanie ludzkich zachowań oraz całych społeczeństw poprzez identyfikację właściwych im systemów wartości (Dudek, 2014). Wartościowanie jest procesem uniwersalnym mającym bezpośredni wpływ na człowieka, na podejmowane przez niego decyzje oraz prezentowane przezeń postawy. Proces wartościowania rozumiany jest jako formułowanie sądów oceniających, oraz jako akceptowanie lub negowanie pewnych stanów rzeczy. Wszelkie poczynania jednostki podyktowane są preferowaniem przez nią pewnych wartości, tj. dążeniem do tego, co jej zdaniem dobre, słuszne bądź korzystne (Ross, 1973). Zdaniem Goodmana (1997) wartości stanowią niematerialny element kultury. Można je określić jako abstrakcyjne pojęcia mówiące o tym, co społeczeństwo uważa za dobre słuszne i pożądane. Wartości, w tym rozumieniu, są podstawą oceny działań społecznych, z tego względu kształtują nasze wybory i mają charakter dynamiczny. Dynamika przemian w wartościowaniu uzależniona jest od przemian życia społecznego i kultury (Okonia, 2001). Do zmian tych dochodzi w obrębie względnie trwałych układów społecznych. Jednocześnie proces zmian pełni funkcję czynnika integrującego narody, społeczeństwa i klasy społeczne.

Twórcą pojęcia wartości jest Scheller. Zdaniem Schellera (1913), *wartości nie można określić jako abstrakcję myślową, ponieważ są jak najbardziej rzeczywiste, istnieją. Uniezależnione są od przedmiotów, w których się kryją, lecz w oderwaniu od nich nie mają prawa bytu. Są, zatem jakościami materialnymi, występującymi we wzajemnym hierarchicznym stosunku, pozwalającym się stopniować. Wszystkie wartości mogą być ogólne lub jednostkowe.* Scheller identyfikuje cztery poziomy wartości, dzieląc je według:

- czasu trwania – (wartości trwałe są lepsze od przemijających);
- zasięgu – (określa, jak wiele osób może uczestniczyć w wartości bez jej umniejszania);
- niezależności – (wyższa wartość nigdy nie jest podstawą niższej);
- głębi zadowolenia – (pełniejsze doświadczenie wartości, świadczy o tym, że wartość jest wyższa).

W rezultacie Scheller (1913) wyróżnił wartości hedonistyczne, witalne, duchowe (poznawcze i moralne) i religijne. Inny autor Rokeach (1973, s. 4), traktuje wartość jako przekonanie centralnie umieszczone w ogólnym systemie przekonań jednostki, decydujące o tym jak powinna i w jaki sposób nie powinna postępować lub o pewnym stanie docelowym, który warto lub nie warto osiągnąć. Wartości wchodzą w zakres tożsamości, dając poczucie stabilności i ciągłości, pomimo zmian, jakie zachodzą w życiu (Fiske, Chiriboga, 1990). Stąd też wartości uznawane są przez daną jednostkę jako wyznacznik tożsamości osobistej i społecznej.

Określenie uniwersalnej typologii wartości jest tak samo trudne, jak definiowanie wartości, dlatego nie istnieje formalny, jednolity ich podział. Należy zauważyć, że istnieje bardzo obszerna literatura naukowa dotycząca porównywania ludzi i grup pod kątem preferencji wartości. Szczególnie w psychologii społecznej, z uwagi na znaczenie wartości w osobistym systemie przekonań jednostki, jej orientacji w świecie. Zwłaszcza zagadnienia związane z procesami przetwarzania informacji i podejmowania decyzji czy świadomego wyboru kierunków i form aktywności (przedmiot badań psychologii osobowości i motywacji). Przyjmuje się, że system osobistych wartości w sposób istotny rzutuje na proces tworzenia znaczeń dotyczących siebie, świata i własnych relacji ze światem. Realizacja celów i dążeń osobistych, formułowanych przecież na podstawie systemu wartości, może stanowić podstawę dla poczucia sensu życia. Stąd też spójność systemu osobistych wartości w połączeniu z efektywnością indywidualnych kryteriów stosowanych w procesie wartościowania wiąże się nie tylko z ogólnym samopoczuciem jednostki, ale przede wszystkim z integracją i dojrzałością osobowości (Maslov, 1971; Epstein, 1990).

Oddziaływania edukacyjne szkoły wyższej podobnie jak na wcześniejszych etapach edukacji naznaczone jest procesem intensywnego zdobywania wiedzy, kształtowania postaw, wartości itp. Wprawdzie młodzież przybywająca do uczelni jest już pod wieloma względami ukształtowana to

jednak nadal cechuje się intensywnym rozwojem poznawczym, światopoglądowym, osobowościowym (Jaskot, 1985). Wysoka jakość procesów intelektualnych sprzyja dojrzewaniu światopoglądowemu. W rezultacie pojawia się proces konkretyzacji obrazu własnej osoby, wzrost tendencji uniezależniania się od czynników zewnętrznych, przy jednoczesnym wzroście samokontroli i samoregulacji zachowań. Zdaniem W. Sawczuk pojawiają się tutaj dwie istotne tendencje (Sawczuk, 2000). Pierwsza z nich dotyczy uświadamiania i konkretyzowania własnych planów i aspiracji życiowych. Natomiast druga, wyraża się w świadomym dążeniu do działań i czynów doniosłych, ulepszających, poprawiających otoczenie. W świadomości osób rozpoczynających studia, szkoła wyższa często jest wartością samą w sobie. Przy czym stanowi ona niejako przepustkę do realizacji innych, indywidualnych czy społecznych, wysoko cenionych wartości (tamże).

## **Metodologia badań własnych**

### **Pytania badawcze:**

1. Które wartości są preferowane przez badanych studentów pedagogiki?
2. Jakie są różnice w zakresie preferowanych wartości wśród studentów pedagogiki pochodzących z miasta i wsi?
3. Czy rodzaj preferowanych wartości jest zależny od wieku badanych osób?

### **Zastosowane techniki badawcze:**

1. **Skala Oceny Wartości autorstwa Olesia,**
2. **Ankieta własnego autorstwa.**

**Skala Oceny Wartości autorstwa Olesia** (1989) składa się z listy 40 wartości ocenianych przez badanych na skali typu Likerta pod względem ich ważności we własnym życiu (od 0 - w żadnym stopniu do 6- w największym stopniu). Oleś wyróżnił 10 czynników grupujących składowe Skali - są to: samowystarczalność, spełnienie, zaradność, transcendencja, personalizm, estetyka, religia, wzmacnianie ego, intelekt, samoaktualizacja.

**Ankieta wywiadu** własnego autorstwa zawiera typowe, podstawowe pytania dotyczące sytuacji socjoekonomicznej badanych osób. Badania zrealizowano w maju 2018 r. wśród studentów pedagogiki (studia niestacjonarne) w Wyższej Szkole Menadżerskiej w Warszawie. Ogółem w badaniach uczestniczyło 189 osób (171 kobiet i 17 mężczyzn). Średni wiek badanych: 29,9 lat (kobiety 29,7; mężczyźni 31,8). Ponad połowa badanych (bo 55,6%) to osoby stanu wolnego (kawaler, panna). Nieco mniej bo 38,6%, to osoby mężate/żonate, kolejnych 5,3% to osoby rozwiedzione i niewielka ilość respondentów, bo 0,6% znajdujących się w separacji.

Tabela 1. Stan cywilny badanych osób

Stan cywilny	Kobiety N=171		Mężczyźni N=18		Razem N=189	
	N	%	N	%	N	%
Panna/Kawaler	95	55,6	9	50,00	104	55,00
Mężatka/Żonaty	66	38,6	9	50,00	73	39,70
Wdowa/Wdowiec	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Rozwiedziona/Rozwiedziony	9	5,30	0	0,00	9	4,8
W separacji	5	0,60	0	0,00	1	0,50

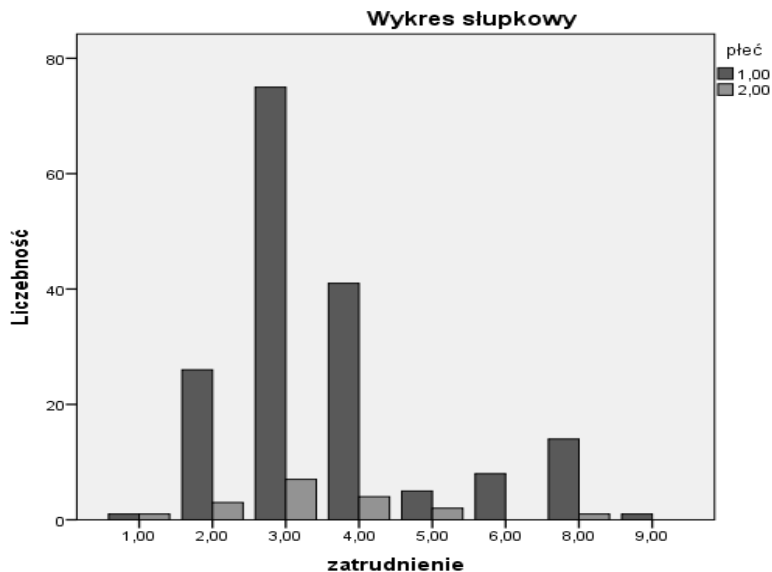
Z pośród ogółu badanych ponad połowa, bo 60,3% deklaruje, że nie posiada dzieci (tabela 2). W drugiej grupie posiadającej dzieci co piątą (20,6%) deklaruje że ma dwoje dzieci, kolejnych 15,3%, że ma jedno dziecko. Nie wiele jest osób posiadający troje dzieci (3,2%) a jeszcze mniej, bo 05% posiadający czworo dzieci.

Tabela 2. Ilość dzieci w rodzinie

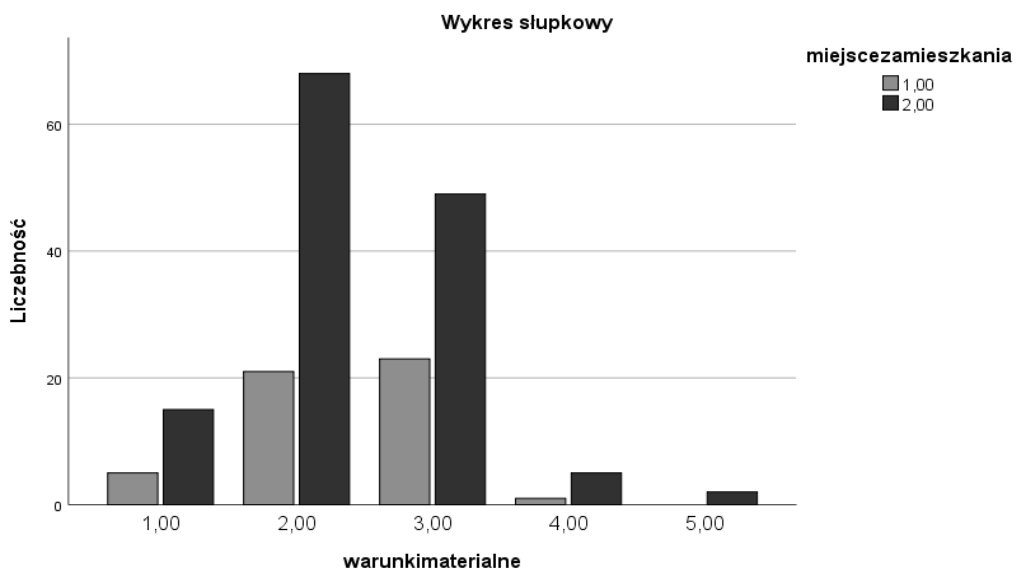
Ilość dzieci	Kobiety N=171		Mężczyźni N=18		Razem N=189	
	N	%	N	%	N	%
1 dziecko	26	15,2	3	16,7	29	15,3
2 dzieci	37	21,6	2	11,1	39	20,6
3 dzieci	5	2,9	1	5,6	6	3,2
4 dzieci	1	0,6	0	0,00	1	0,5
Nie posiada dzieci	102	59,6	12	66,7	114	60,3

Możliwość realizacji podstawowych funkcji przypisanych rodzinie w dużej mierze wiąże się z warunkami materialnymi, co w bezpośrednio wynika z faktu posiadania lub nie przez rodziców pracy. Wykres nr 1 ilustruje zatrudnienie respondentów. Dla przypomnienia należy podkreślić, że są to studenci studiów niestacjonarnych na kierunku pedagogika. Najwięcej osób pracuje jako pracownik umysłowy (43,4%) lub biurowy (23,8%), nieco mniej bo 15,3% jako pracownik fizyczny. Spośród ogółu badanych 7,8% to osoby bezrobotne. W ogólnej ocenie dotyczącej sytuacji materialnej swoich rodzin (wykres 2) większość badanych podkreśla, że jest ona dobra (47,1%) lub przeciętna (38,1%). Co dziesiąty badany (10,6%) ocenia swoją sytuację materialną jako bardzo dobrą. Jednie 3,2% badanych ocenia jako złą a kolejnych 1,1% jako bardzo złą.

Wykres 1. Zatrudnienie badanych osób (1-Rolnik; 2-Pracownik fizyczny; 3-Pracownik umysłowy; 4-Pracownik biurowy; 5-Przedsiębiorca; 6-Sprzedawca; 7-Pracuje za granicą; 8-Bezrobotny; 9-Emeryt, rencista).



Wykres 2. Warunki materialne badanych osób (1-bardzo dobre; 2-dobre; 3-przeciętne; 4-złe; 5-bardzo złe).



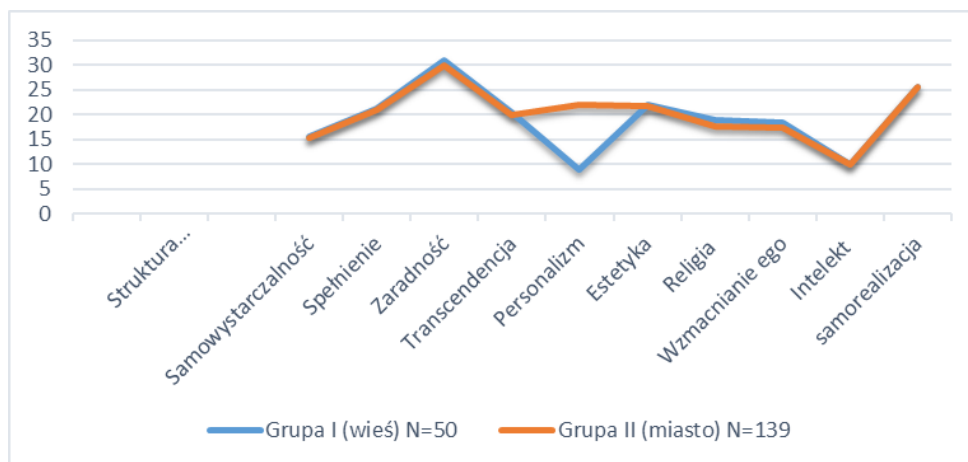
W celu porównania średnich arytmetycznych i odchylenia standardowego uzyskanych w *Skali Wartości Olesia* w grupach wyróżnionych z uwagi na miejsce zamieszkania zastosowano nieparametryczny test *U* Manna – Whitneya (tab.3). Wyniki dla wszystkich podskal *Skali Wartości Olesia* okazały się nieistotne statystycznie. Oznacza to, że studenci pochodzący z miast i wsi w zbliżonym stopniu preferują poszczególne wartości.

Tabela 3. Porównanie średnich arytmetycznych i odchylenia standardowego uzyskanych w Skali Oceny Wartości P. K. Olesia w grupach studentów pedagogiki pochodzących ze wsi i miasta

Czynniki Struktura akceptowanych wartości	Grupa I (wieś) N=50		Grupa II (miasto) N=139		Test <i>U</i> <i>Manna - Whitneya</i>	<i>p</i> <
	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s		
Samowystarczalność	15,64	2,21	15,30	2,04	0,197	n.i.
Spełnienie	21,34	2,67	21,02	2,41	0,279	n.i.
Zaradność	31,00	3,65	30,01	3,36	0,060	n.i.
Transcendencja	20,38	3,06	19,92	2,81	0,300	n.i.
Personalizm	8,76	2,78	21,96	3,38	0,971	n.i.
Estetyka	21,96	3,38	21,66	3,05	0,504	n.i.
Religia	18,80	3,88	17,69	3,68	0,065	n.i.
Wzmocnianie ego	18,44	3,55	17,42	3,53	0,099	n.i.
Intelekt	9,90	1,74	9,86	1,56	0, 2-8	n.i.
Samoaktualizacja	25,70	3,25	25,65	3,07	0,873	n.i.

Wykres nr 3 zawiera profil wyników uzyskany przez studentów wyróżnionych z uwagi na miejsce zamieszkania. Porównanie wyników uzyskanych w Skali Wartości Olesia, w grupach wyróżnionych z uwagi na miejsce zamieszkania w odniesieniu do większości podskal plasuje się na zbliżonym poziomie. Lekko zaznaczone różnice dotyczą *religii* i *wzmocnienia ego* a zdecydowanie wyraźne różnice okazują się w odniesieniu do skali mierzącej *personalizm*. Profil wyników ukazany na wykresie 3 wskazuje na dominację wśród ogółu badanych takich wartości jak *zaradność*, *samorealizacja*. Nieco mniej *spełnienie*, *transcendencja*, *personalizm estetyka*, *wzmocnienie ego*. Zdecydowanie niższe wyniki odnoszą się do takich wartości jak *samowystarczalność*, *personalizm* (w grupie studentów ze wsi) oraz *intelekt*.

Wykres 3. Profil wyników uzyskanych w Skali Wartości Olesia przez studentów pochodzących ze wsi i miasta



Kolejnym postępowaniem badawczym było porównanie średnich arytmetycznych i odchylenia standardowego w poszczególnych grupach wiekowych. W tym celu zastosowano analizę wariancji (ANOVA) oraz *test post hoc NIR* dla porównań w poszczególnych diadach. Należy stwierdzić, że różnice istotne statystycznie dotyczą jedynie podskali mierzącej *wzmocnienie ego*,  $F(df-3)=4,189$ ;  $p<0,01$ . Dalsza analiza przy zastosowaniu *testu NIR* pozwala bliżej zlokalizować różnice w parach (diadach). Wyższe wyniki w *Skali Wartości Olesia* uzyskują studenci w grupie wiekowej do 30 lat nad kolegami i koleżankami z grupy w przedziale wiekowym 41 - 50 lat (A-C;  $p<0,05$ ). Podobnie wyższe wyniki w *Skali Wartości Olesia* uzyskują studenci z grupy wiekowej 31-40 lat nad swoimi kolegami i koleżankami z grupy powyżej 50 lat (B-D;  $p<0,05$ ). Trzecią różnicę stwierdzamy w diadzie do 30 i 41-50 latków (A-C;  $p<0,05$ ).

Tabela 4. Porównanie średnich arytmetycznych i odchylenia standardowego uzyskanych w Skali Oceny Wartości P. K. Olesia w grupach wiekowych studentów pedagogiki (Grupa A - do 30 lat; Grupa B - od 31 do 40 lat; Grupa C - od 41 do 50 lat; Grupa D - powyżej 50 lat)

Czynniki Struktura akceptowanych wartości	Wyniki analizy wariancji (ANOVA)			Grupy	Średnia	SD	Porównanie grup	Test post hoc NIR
	F	f	p<					
Samowystarczalność	0,190	3	n.i	A	15,00	15,81		
				B	14,67	15,77		
				C	14,80	16,34		
				D	11,17	20,32		



Spełnienie	1,608	3	n.i	A	20,80	21,70		
				B	19,71	21,44		
				C	20,43	21,75		
				D	20,74	25,25		
Zaradność	2,292	3	n.i	A	30,11	31,37		
				B	28,76	30,69		
				C	27,32	30,57		
				D	23,68	34,81		
Transcendencja	0,804	3	n.i	A	19,47	20,48		
				B	18,77	20,86		
				C	19,61	21,53		
				D	18,22	25,27		
Personalizm	0,215	3	n.i	A	8,30	9,17		
				B	8,10	9,53		
				C	7,28	9,38		
				D	4,17	13,32		
Estetyka	0,308	3	n.i	A	20,95	22,20		
				B	21,17	22,95		
				C	21,85	1,59		
				D	22,25	3,09		
Religia	0,177	3	n.i	A	17,98	3,75		
				B	17,88	3,75		
				C	18,38	4,40		
				D	17,00	5,71		
Wzmocnienie ego	4,189	3	0,007**	A	18,20	3,64	A-C	0,018**
				B	17,33	3,28	B-D	0,036*
				C	16,23	2,84		
				D	13,50	2,88	A-D	0,008**
Intelekt	0,953	3	n.i	A	9,73	1,67		
				B	10,04	1,50		
				C	10,19	1,40		
				D	10,50	1,73		
Samoaktualizacja	0,767	3	n.i	A	25,85	3,13		
				B	25,26	2,80		
				C	25,23	3,52		
				D	27,00	3,82		

\* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$

### **Wnioski z badań**

1. Ponad połowa badanych (55%) to osoby żyjące w związku małżeńskim.
2. Ponad połowa badanych (60%) nie posiada dzieci. W związkach posiadających dzieci dominuje model z 1 (15,3%) lub 2 dzieci (20,6%) - łącznie 35,9%.
3. Wśród badanych studentów preferowane są takie wartości jak: "Zaradność" i "Samorealizacja". Najmniej jest wskazań na "Samowystarczalność" i "Intelekt".

4. Generalnie brak jest różnic w zakresie preferowanych wartości wśród studentów pedagogiki pochodzących z miast i wsi.
5. Stwierdza się istotne statystycznie różnice w Skali Oceny Wartości Olesia w grupach wiekowych badanych studentów jedynie w czynniku mierzącym "Wzmacnianie ego". Wartości te są szczególnie ważne dla osób w młodszych grupach wiekowych. Wyniki w pozostałych podskalach okazały się nieistotne statystycznie.

## **Dyskusja wyników**

Odpowiedzi na pytanie o to, co studenci pedagogiki uważają za swój życiowy cel, nie były zróżnicowane ze względu na specyfikę kształcenia. W wyróżnionych podgrupach wypowiedzi były zogniskowane na zaradności i samorealizacji. Syntetycznie można to zobrazować jako dosyć uogólnione dążenia do osiągnięcia sukcesu zawodowego i osobistego, bycia szczęśliwym, do założenia rodziny, do zdobycia wykształcenia i pracy, kontynuowania rozwoju osobistego. W młodszej grupie wiekowej badani istotnie częściej wskazywali na potrzebę wzmacniania ego.

Przyjmuje się, że wartości preferowane przez jednostkę (grupę) nie stanowią nigdy izolowanych elementów, lecz pozostając ze sobą we wzajemnych związkach, tworzą pewien system, układ. W życiu każdego człowieka (na poszczególnych jego etapach) mogą pojawić się różne wartości. Jeżeli jesteśmy zgodni, że każdego człowieka cechują odrębne cechy osobowości, tak i system wartości każdej jednostki jest odmienny. Zaprezentowane w tym artykule wyniki badań w dużej mierze są zbieżne z rezultatami innych badań dotyczących systemów wartości studentów pedagogiki (np. Drózka, 1992; Rodek, 1998). Mimo, że od pewnego czasu studia pedagogiczne są coraz mniej elitarne, z uwagi na masowość kształcenia i brak surowej selekcji kandydatów, to jednak studenci pedagogiki są grupą nadreprezentatywną w stosunku do całego społeczeństwa. Należy podkreślić, że generalizację wniosków ogranicza specyfika społeczno-demograficzna uczestników badań - badania zostały zrealizowane tylko w jednej szkole wyższej. W celu uzyskania bardziej zobiektywizowanego obrazu dotyczącego wartości studentów należałoby w przyszłości badania przeprowadzić w kilku szkołach wyższych oraz na różnych kierunkach studiów.

Uzyskane wyniki badań w pewnym wymiarze korespondują z wynikami badań przeprowadzonych przez Langier i Siembida (2018). Autorki starały się uzyskać informacje na temat preferowanych przez studentów zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej i wychowania przedszkolnego wartości oraz wartości uznanych przez nich za najistotniejsze w wychowaniu najmłodszego pokolenia. Uzyskane przez autorki wyniki badań pozwalają stwierdzić, że dla studentów pedagogiki najistotniejsze są wartości moralne, a w szczególności uczciwość, pomaganie innym czy szczerłość. Ma to szczególne znaczenie w dobie przemian cywilizacyjnych i załamywania się podstawowych wartości (gdy te wartości stopniowo są zapominane i zatracane). Badania dowodzą, że

nie tylko dobra materialne są najważniejsze w życiu współczesnego człowieka, lecz również wartości prawdy. Szczególnie pocieszające jest, że współczesna młodzież akademicka obok wartości moralnych ceni wartości poznawcze. Dowodzi to, że studenci kierunku pedagogika będą zdobywali wiedzę i rozwijali swoje umiejętności przydatne w przyszłej pracy zawodowej.

### **Zakończenie**

Istnieje zgodność stanowiska, że po to by stać się przewodnikiem w świecie wartości, nauczyciel sam musi być niejako czytelny aksjologicznie. Koniecznym jest aby posiadał świadomość znaczenia wartości, odpowiednie ich rozeznanie i zrozumienie, a także w oparciu o nie konsekwentnie działał. Wartość może być rozumiana zarówno jako pewien cel, stan pożądania, do którego dążymy ale jednocześnie jako droga, po której kroczy nasze działanie. Szkoła wyższa daje osobom studiującym wyjątkową szansę na zdobywanie szeroko rozumianej wiedzy. Ważne jest jednak, aby ta wiedza tworzyła dobrą podstawę dla rozwoju osobowości, systemu wartości, pogłębionej refleksji nad życiem własnym oraz światem. Proces rozwoju studenta musi jednak opierać się na zasadzie jego wolności, swobodnego wyboru własnej drogi i systemu wartości. Nie oznacza to bynajmniej pozostawienia go samemu sobie, co raczej stawiania go w sytuacjach wyboru, pozwalając mu odczuć tę wolność, skorzystać z niej oraz poczuć znaczenie odpowiedzialności. Student przygotowujący się do przyszłej pracy z dziećmi i młodzieżą musi być świadomy procesu budowania świata wartości (Гладуш, 2021). Musi być świadomy ogromu wysiłku, w którym nauczyciel powinien wspierać swojego ucznia. Chodzi tu o spotkanie studentów i nauczycieli akademickich jako partnerów (tym bardziej gdy studentami okazują się być już osoby z dużym doświadczeniem życiowym i zawodowym studiujących w systemie niestacjonarnym), któremu towarzyszy wzajemne poznawanie świata wartości, wzajemne ubogacanie się, aby lepiej poznać i zrozumieć to, co należy do wysokiego poziomu wartościowania. Proces ten, przy partnerskiej postawie, umożliwia prowadzenie prawdziwego dialogu w pracy ze studentami (Murawska, 1998).

Badania zaprezentowane w niniejszym artykule nie wyczerpują problematyki związanej z systemem wartości uznawanych przez studentów pedagogiki. Ze względu na ważkość problematyki aksjologicznej w kształceniu nauczycieli szczególnie ważne okazałyby się badania longitudinalne na zdecydowanie większej populacji.

### **Bibliografia**

- Drózka, W. (1992). *Wartości i cele życiowe nauczycieli*. „Edukacja” 1992, nr I.  
Dudek, M. (2014). *Postawy pracowników banku wobec seniorów*. In: Dudek M. Krukowski J., Panas T., [red.], *Rzeczywistość seniora*. WSM, Warszawa, 2014, s. 245-260.

- Epstein, S. (1990). *Wartości z perspektywy poznawczo-przeżyciowej teorii ja*". In: W: J. Reykowski, N. Eisenberg, E. Staub (red.). *Indywidualne i społeczne wyznaczniki wartościowania*. Wrocław: Polska Akademia Nauk, Instytut Psychologii,
- Fiske M., Chiriboga, D. A. (1990). *Change and continuity in adult life*. San Francisco: Jossey-Bass, Publ.
- Гладуш В. А. (2021). Ретроспектива підготовки педагогічних кадрів в Україні для формування освітніх послуг в умовах спеціальної освіти. *Тенденції та проблеми управління закладами освіти: виклики XXI століття. Монографія* Київ, 2021, s. 242-251.
- Goździewicz-Rozstanowska A., Oleś, P. K. (2015). *W kierunku modelu wartości*. In: „Przegląd Psychologiczny” 2015, tom 58, Nr 4, 419-435.
- Jaskot, K. (1985). *Problemy teorii i praktyki wychowania w szkołach wyższych*. In: *Wychowanie w szkole wyższej. Właściwości rozwojowe wieku studenckiego i ich pedagogiczne konsekwencje*. (red.) K. Jaskot, J. Mańczak. Szczecin 1985. s. 7-14
- Jurkiewicz P. (2015). *System wartości pedagogów specjalnych*. Освіта для сучасності (Edukacja dla współczesności). Том 2. Київ Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова 2015, s. 166-175.
- Langier, C., Siembida, M. (2018). *Wartości preferowane przez studentów edukacji wczesnoszkolnej i wychowania przedszkolnego*. In: „Edukacja – Technika – Informatyka” nr 4/26/2018, s. 403-410.  
<https://doi.org/10.15584/eti.2018.4.59>
- Maslow, A. H. (1971). *Psychological data and value theory*. In: A. H. Maslow (red.), *New knowledge in human values* (ed. II). Chicago: Gatteway\_Rokeach, 1973.
- Murawska, A. (1998). *Rola nauczyciela akademickiego w kontekście edukacji aksjologicznej*. In: *Student – Nauczyciel akademicki (relacje interpersonalne)*, (red.) E. Radecki, Szczecin 1998, s. 115-116.
- Okonia, W. (2001). *Nowy słownik pedagogiczny*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa, 2001, s. 433.
- Oleś, P. (1989). *Wartości a osobowość. Apsychologiczne badania empiryczne*. Lublin, Wydaw. KUL, Lublin, 1989.
- Panas, T. K. (2014). *Psychologiczny portret ludzi w okresie późnej starości*. In: Dudek M. Krukowski J., Panas T., [red.], *Rzeczywistość seniora*. WSM, Warszawa, 2014, s. 63-78.
- Rodek V. (1998). *System wartości nauczycieli studiujących zaocznie*. *Nauczyciel i Szkoła* 1 (4), 1998, s. 90-97;
- Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. Free Press, New York, 1973, s. 3.
- Ross, W. D. (1973). *The Right and the Good*, Oxford Press, Oxford.
- Sawczuk, W. (2000). *Wartości preferowane przez studentów w okresie transformacji ustrojowej*, Olsztyn 2000. s. 40-41.

Scheller, M. (1913). Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik, Teil 1, Jahrbuch für Philosophie und phänomenologische Forschung, I, 1913. s. 110-125.

**Dr hab. Mieczysław Dudek**

Department of Special Education  
Catholic University in Ružomberok, Faculty of Education  
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok  
*mieczyslaw.dudek@ku.sk*

**Katedra Pedagogiki**

Collegium Humanum w Warszawie, Instytut Psychologii i Pedagogiki  
Ul. Moniuszki 1A, 00-014 Warszawa, Rzeczpospolita Polska

**Prof. ucz. dr Teresa Panas**

Katedra Psychologii  
Collegium Humanum w Warszawie, Instytut Psychologii i Pedagogiki  
Ul. Moniuszki 1A, 00-014 Warszawa, Rzeczpospolita Polska  
*teresa.panas@humanum.pl*

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2023.22.3.130-138>

## **Szkic biograficzny Marii Grzegorzewskiej – patronki roku 2022 w Polsce**

### **Biographical Sketch of Maria Grzegorzewska - Patroness of the Year 2022 in Poland**

Anna Hryniewicka

#### **Abstract**

This study, prepared on the occasion of the 100th anniversary of the Maria Grzegorzewska Academy of Special Education, presents an outline of Maria Grzegorzewska's biography and selected aspects of her activity in the field of special education, aimed at fulfilling her vocation to social service for the disabled.

**Keywords:** Grzegorzewska. Special pedagogy. Pedeutology. „Letters to a Young Teacher”.

W 2022 roku Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej obchodziła 100-lecie swojego istnienia. Dla podkreślenia zasług jej założycielki i długoletniej dyrektorki – Marii Stefanii Grzegorzewskiej Sejm Rzeczypospolitej Polskiej ustanowił ją Patronką Roku 2022. Z pewnością fakt ten jest dobrym pretekstem dla przypomnienia kim była Maria Grzegorzewska oraz ukazania rozmaitych wymiarów i uwarunkowań jej twórczych dokonań i nieprzemijających wartości głoszonych przez Nią idei, które przez pół wieku kształtowały liczne rzesze pedagogów i działaczy oświatowych, a jak można przypuszczać również w przyszłości będą wskazywać kierunek dalszego rozwoju pedagogiki specjalnej.

Mimo że Maria Grzegorzewska na stałe zapisała się w historii nauki jako wybitny twórca polskiej szkoły pedagogiki specjalnej oraz dyrektor najstarszej, znanej i cenionej na świecie polskiej uczelni pedagogicznej kształcącej pedagogów specjalnych, która z małej kameralnej placówki po wielu transformacjach przekształciła się w ogromny nowoczesny ośrodek naukowo-dydaktyczny, obecnie noszący nazwę Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej. Nawet w kręgach specjalistów często brakuje pełnego rozeznania jak wiele wniosła do rozwoju różnych obszarów kultury i nauki, a także jak w niesprzyjających warunkach realizowała swoje życiowe powołanie.

Wprawdzie po śmierci Marii Grzegorzewskiej ukazało się kilka pozycji bibliograficznych analizujących jej działalność na rzecz budowania

teoretycznych i praktycznych podstaw pedagogiki specjalnej, jednak z pominięciem całego kontekstu osobowościowego i sytuacyjnego, tak istotnego dla zrozumienia całokształtu jej zasług w tej dziedzinie. Takie kwestie: kim była osoba, która przyczyniła się do społecznego zrozumienia znaczenia opieki wychowawczej nad dzieckiem niepełnosprawnym, upowszechniła jego nauczanie, założyła w Polsce całą sieć szkół specjalnych, opracowała specjalne metody wychowania i nauczania dzieci niepełnosprawnych oraz wykształciła kilka generacji pedagogów specjalnych; co sprawiło, że pomimo nieustannych trudności mogła tak dużo dokonać w swoim życiu oraz w czym tkwiła tajemnica jej wielkiego wpływu na ludzi, przez długi czas pozostawały niejako na marginesie zainteresowań badaczy. Dopiero od niedawna prowadzone są bardziej pogłębione badania, które w oparciu o analizę różnego rodzaju opracowań naukowych, materiałów archiwalnych oraz wspomnień zebranych od rodziny, znajomych i przyjaciół Marii Grzegorzewskiej, pozwalają uzupełnić jej biografię i w niej szukać odpowiedzi na powyższe pytania (Hryniewicka, 2022).

Na podstawie tych materiałów wiadomo, że Maria Grzegorzewska urodziła się 18 kwietnia 1887 roku jako najmłodsze, szóste z kolei, dziecko Adolfa Grzegorzewskiego i Felicji z Bohdanowiczów Grzegorzewskiej (por. Hryniewicka 2022). Jej dziadkowie, oficerowie wojska polskiego, wywodzili się z ziemiańskich rodzin żmudzkich mocno zakorzenionych w kulturze polskiej i europejskiej. W rodzinie było wielu wspaniałych, prawych i szlachetnych ludzi, charakteryzujących się wielką otwartością na cudze problemy oraz umiłowaniem tradycji niepodległościowych i patriotycznych, łączących ideały romantyczne z pozytywistycznymi. Na skutek represji związany z powstaniem jej rodzice byli zmuszeni opuścić rodzinne strony i przenieść się do Wołuczy k. Rawy Mazowieckiej, w której ojciec znalazł zatrudnienie najpierw jako dzierżawca, a następnie jako zarządca majątków ziemskich. W wieku 11 lat Maria Grzegorzewska rozpoczęła naukę szkolną w Warszawie na prywatnej pensji Jadwigi Kotwickiej, z której po 4 latach przeniosła się do zakładu naukowego prowadzonego przez Paulinę Hewelke, gdzie miała wspaniałych nauczycieli, potrafiących, pomimo groźby represji ze strony zaborcy dążącego do pełnej rusyfikacji społeczeństwa polskiego, wzbudzić w młodzieży miłość ku ideałom narodowym oraz wyzwolić zaangażowanie w walkę o wyzwolenie narodowe i społeczne. Po ukończeniu pierwszego etapu kształcenia Grzegorzewska kontynuowała naukę na wydziale matematyczno-przyrodniczym Towarzystwa Kursów Naukowych. W tej pierwszej prywatnej szkole o charakterze szkoły wyższej założonej na terenie zaboru rosyjskiego, posiadającej zezwolenie na prowadzenie odczytów w języku polskim, rozpoczęła nielegalną działalność społeczno-oświatową wśród robotników warszawskich oraz w kręgach młodzieży socjalistycznej. Gdy władze carskie zaczęły zwracać na nią uwagę z obawy przed aresztowaniem uciekła na Litwę, gdzie przez jakiś czas pracowała w ziemiańskich domach jako tzw. „domowa nauczycielka”, a następnie wyjechała do Krakowa, gdzie

podjęła studia w charakterze hospitantki (nie mającej pełnych praw studenckich) na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Jagiellońskiego, które po dwóch latach przerwała z powodu depresji po śmierci narzeczonego. W roku 1913/1914 na zaproszenie jednej z najwybitniejszych polskich uczonych w dziedzinie fizjologii, psychologii i pedagogiki - Józefy Joteyko podjęła studia w Międzynarodowym Fakultecie Pedologicznym w Brukseli, kontynuowane po jego zamknięciu związanym z wybuchem I wojny światowej w jednym z najważniejszych centrów intelektualnych w Europie, jakim była paryska Sorbona. Tam nie tylko weszła w świat wielkiej sztuki zachodniej, ale „przede wszystkim w świat nauk pedagogicznych, psychologicznych i społecznych, tętniących naówczas nowymi, porywającymi Grzegorzewską, prądami” oraz nawiązała „stały, niemal codzienny kontakt z osobą i działalnością Owidiusza Decroly’ego, który z czasem stał się jej osobistym przyjacielem oraz bliskie stosunki z Edouardem Claparédem, przyjeżdżającym często do Joteyko ze Szwajcarii” (Doroszevska 1972a, s. 15). W 1916 roku Grzegorzewska uzyskała stopień doktora nauk pedologicznych za pracę badawczą dotyczącą wrażeń estetycznych dzieci i młodzieży szkół brukselskich (Grzegorzewska 1916), otwierający przed nią możliwości pracy naukowej na Zachodzie Europy. Jednak zrezygnowała z takiej perspektywy pod wpływem wizyty w oddziale dla upośledzonych umysłowo w szpitalu psychiatrycznym w Bicetre pod Paryżem, w czasie której utwierdziła się w przekonaniu, że „nakazem” jej życia jest „wyrównanie krzywd upośledzonych i niedostosowanych” (za: Doroszevska 1972a, s. 18). Kierując się tą ideą zaangażowała się w pracę „Polskiej Ligi Nauczania” założonej z Paryżu przez Polaków gromadzących materiały przydatne do organizacji nowoczesnego szkolnictwa w odrodzonej Polsce, doskonaliła swoje umiejętności dydaktyczne w jednej z paryskich szkół w klasie dla niepełnosprawnych intelektualnie dzieci, opublikowała na łamach „Roczników Polskiej Ligi Nauczania” artykuł „O konieczności zorganizowania specjalnego szkolnictwa dla dzieci anormalnych w Polsce” (Grzegorzewska 1918).

Po odzyskaniu niepodległości natychmiast wróciła do Warszawy, gdzie zaczęła „realizować swoje Bicetre”, rezygnując z „życia dla siebie” na rzecz służby społecznej (Zawieyski 1971 s. 10). Tę służbę pełniła początkowo pracując w charakterze referenta i wizytatora do spraw szkolnictwa specjalnego w Ministerstwie Wyzwań Religijnych i Oświecenia Publicznego, a następnie jako dyrektor Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej. Kierowała nim przez 45 lat, walcząc w okresie międzywojennym z ogromnymi zaniedbaniami w dziedzinie oświaty powstałymi w czasie zaborów; uczestnicząc w czasie II wojny światowej w tajnym nauczaniu przygotowującym specjalistów do mających powstać po wojnie dla przyszłych placówek kształcenia nauczycieli; odbudowując Instytut po zakończeniu działań wojennych; oraz walcząc o zachowanie jego pozycji w czasach stalinowskiej dyktatury.

Obok pracy organizacyjnej Grzegorzewska prowadziła także wielokierunkową działalność naukową i dydaktyczną, realizowaną nie tylko



w swojej macierzystej uczelni, ale również w latach 1930-1935 w założonym przez siebie Państwowym Instytucie Nauczycielskim, w Katedrze Pedagogiki Specjalnej na Wydziale Psychologii i Pedagogiki Uniwersytetu Warszawskiego oraz na licznych kursach nauczycielskich. Pracowała społecznie w wielu stowarzyszeniach naukowych, także w Sekcji Szkolnictwa Specjalnego powołanej przy Zarządzie Głównym Związku Nauczycielstwa Polskiego. Była również twórcą i naczelnym redaktorem kwartalnika „Szkoła Specjalna” oraz aktywnym członkiem rad naukowych takich czasopism jak: „Polskie Archiwum Psychologii”, „Ruch Pedagogiczny”, „Archiwum Pedagogiczne”, „Praca Szkolna” i „Biuletyn Konferencji Rejonowych”. Jak sama twierdziła (Grzegorzewska 1930, przedmowa) jej aktywność zawodowa była podyktowana jej żywym zainteresowaniem światem niepełnosprawnych oraz zagadnieniem kształcenia nauczycieli-wychowawców. Zdaniem pedagoga i historyka wychowania prof. Ryszarda Wroczyńskiego (1967, s. 227), który zabiegał o zorganizowanie przez Grzegorzewską Katedry Pedagogiki Specjalnej na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego, podstawą jej prac badawczych była doskonała znajomość metodologii, „bogactwo empirycznych faktów, na których opierała wnioski i uogólnienia naukowe z wyraźnym nachyleniem na problemy ich zastosowań praktycznych. Profesor Grzegorzewska bowiem łączyła gruntowną wiedzę naukową z działalnością praktyczną w rozwiązywaniu trudnych zagadnień postępowania wychowawczego w sytuacjach upośledzeń organicznych i psychicznych. Była jednocześnie i wielkim uczonym i wielkim wychowawcą, a twórczość swą w obu dziedzinach, nauki i praktyki, teorii i działalności wychowawczej potrafiła łączyć w doskonałej harmonii”.

Zdając sobie sprawę jak wielki wpływ na kształtowanie się dzieci i młodzieży ma dobry nauczyciel-wychowawca skierowała całą swoją działalność praktyczną i naukową na pedeutologię. W tej dziedzinie kontynuowała najlepsze tradycje polskiej pedagogiki, zapoczątkowane w XVIII wieku przez dzieło Grzegorza Piramowicza o powinnościach nauczyciela, dążąc do zapewnienia zawodowi nauczycielskiemu pozycji odpowiadającej jego społecznej funkcji. Jak wskazują jej prace organizacyjne, dorobek piśmienniczy oraz koncepcje leżące u podstaw kierowanych przez nią instytucji zajmowała się jednak specyficznym rodzajem pedeutologii, ukierunkowanym na kształcenie nauczycieli specjalizujących się w pracy z dziećmi o różnych odchyleniach od normy. Z tego powodu powszechnie traktuje się ją przede wszystkim jako „pioniera i rzecznika polskiej szkoły pedagogiki specjalnej”, która w jej ujęciu obejmuje całą dziedzinę faktów i sytuacji wychowawczych, związanych z upośledzeniem i uszkodzeniem organicznym oraz niedostosowaniem społecznym (Wroczyński, 1972, s. 51).

Swoją teoretyczną refleksją Grzegorzewska obejmowała cały szereg zagadnień wchodzących w zakres zainteresowania wszystkich działów pedagogiki specjalnej, Oczywiście, stopień jej zainteresowania poszczególnymi problemami był bardzo różny. Jak pisała Żabczyńska (1985, s. 74), ze względu

na prowadzone długofalowe badania najszerszej zajmowała się problematyką niewidomych oraz głuchych, co nie znaczy, że mniejsze znaczenie przywiązywała do innych działań Tym, co szczególnie uderza nawet przy powierzchownej analizie naukowych poczynań Grzegorzewskiej, to przede wszystkim jej postawa twórcza, która „do późnego wieku kazała jej poszukiwać wciąż nowych rozwiązań naukowych, mogących służyć pogłębieniu podstaw psychologicznych praktyki pedagogicznej” (Żebrowska, 1972, s. 61). Grzegorzewska zmierzała do stworzenia teoretycznych podstaw dla różnych płaszczyzn działalności wychowawczej, służących wszechstronnemu rozwijaniu osobowości dzieci i młodzieży z różnymi odchyleniami od normy. Odchylenia te pojmowała jednak w swoisty sposób, dostrzegając globalny charakter ich skutków niezależnie od ich genezy i objawów, co w latach, w których budowała zręby pedagogiki specjalnej było bardzo nowatorskim podejściem, przeciwstawnym do poglądów uznawanych w tym okresie przez pedagogów specjalnych kładących szczególny nacisk na swoistość środków i metod postępowania rewalidacyjne i nie zawsze dostrzegających w osobie z niepełnosprawnością człowieka przejawiającego określone trudności (Doroszewska 1972b, s. 215-218). Również wprowadzając do pedagogiki specjalnej problematykę stresu, frustracji, akceptacji, kalectwa przed pojawieniem się jej na gruncie psychologii, Grzegorzewska po raz kolejny wykazała swoją innowacyjność, wybiegając daleko poza systemy realizowane za granicą i torując tej dyscyplinie drogę do poglądów współcześnie aktualnych w nauce (Jaroszewski 1967, s. 217-218).

Jej wielkim osiągnięciem było spopularyzowanie tezy, w myśl której przedmiotem badań pedagogiki specjalnej powinny być nie tylko braki, lub zaburzenia ogólnej struktury somato-psycho-socjologicznej dziecka, ale również jej zdrowe elementy, które należy chronić, rozwijać i wykorzystywać do kompensowania braków. I tutaj wyłania się wielka rola nauczyciela-wychowawcy, któremu Grzegorzewska poświęciła wiele uwagi, starając się wzbudzić w przyszłych pedagogach powołanie do służby osobom niepełnosprawnym. O tym, jak to robiła świadczą jej przemówienia wygłoszone z okazji rozpoczęcia i zakończenia roku akademickiego. M.in. na zakończenie ostatniego w jej życiu roku akademickiego Grzegorzewska mówiła: „Źródłem, z którego płynie radość naszej pracy, jest - prócz zrozumienia jej sensu, prócz wiedzy i umiejętności – głównie życzliwość dla człowieka i troska o los każdej jednostki. Jest poczucie potrzeby niesienia braterskiej pomocy i wiara w jej skuteczność. I niegasnący ogień zapału, który coraz silniej rozpala zrozumienie wielkiej wartości wprowadzania w życie społeczne człowieka upośledzonego, który bez naszej pomocy wejść tam nie zdoła. To znaczy: praca ta daje duże szczęście przez uszczęśliwienie drugiego człowieka drogą rozwijana w nim nowych dróg poznania, wyprostowania zбочeń, pobudzania rozwoju tego, co zahamowane, budzenie tego, co ludzkie w człowieku. (...) Życzę Wam, żeby te drogi, którymi prowadzić będziecie dzieci i młodzież, były dla Was jasne, dobrze znane, ciągle przez Was doskonalone i do celu

prowadzące. Poczucie tego i wyniki pracy przyniosą Wam radość, radość dobrze pełnionej służby społecznej. Żeby to się stać mogło, muszą być w działaniu Waszym takie oto dźwignie: wiara w sens tej pracy; miłość konstruktywna człowieka i zawodu swego; wiedza i umiejętność. Pamiętajmy, że są i wrogowie tej pracy, którzy czyhają na nas w chwilach słabości naszej. Wrogami tymi: zarozumiałość, bierność, rutyna, które niszczą cały urok pracy naszej. Nie bierność, ale postawa poszukująco-badawcza; nie powtarzanie utartych szablonów, ale twórcze poszukiwanie nowych dróg; nie powiedzenie „ja już wiem wszystko”, ale ciągłe kształcenie się przyniesie nam dobre wyniki. Kto tą drogą nie pójdzie w pracy tej, ciężkim będzie ona znojem dla niego i bez słońca radości. Żegnam Was Koledzy, myślą serdeczną o Was i o Waszej przyszłości. Pamiętajcie, moc ducha i poczucie siły w tej pracy daje przeświadczenie o jej wadze społecznej, jak i świadomość, że nie jesteśmy sami, że jest nas duża gromada” (Grzegorzewska 1967, s. 201).

Do publikacji, która najpełniej odzwierciedla opracowany przez Grzegorzewską system kształcenia kadry pedagogicznej należą „Listy do Młodego Nauczyciela”. Już w pierwszym cyklu tej niezwykle popularnej, wielokrotnie wznawianej i pięknej książki, przygotowanej bezpośrednio po drugiej wojnie światowej. Grzegorzewska, która stawiała sobie za cel ratowanie człowieka oraz ocalenie zniszczonej przez wojnę kultury, zawarła swój program etyczny ukierunkowany na odbudowę wartości moralnych społeczeństwa. Widząc wokół siebie wielu zniszczonych młodych ludzi, powierzyła ich przyszłość młodym nauczycielom, przekonując ich, że „troska o wartości człowieka jest najważniejszym zagadnieniem dla naszej przyszłości” (Grzegorzewska 1947 s. 65). Jej zdaniem wojna nie tylko pociągnęła za sobą nieobliczalne straty w dziedzinie materialnej i moralnej, ale również spowodowała, że „objawił się człowiek na wyżynach dobra! Z tego hojnego posiewu bohaterstwa, dobroci, samozaparcia się i wyrzeczenia wszystkiego aż do życia włącznie, dla sprawy, którą się ukochało, w którą się wierzy i której się służy – wzejść musi życie bujne, które zagłuszy i zniszczy posiewy zła, ujawniające się w upadku moralnym, deprawacji charakteru, spaczeniach i ubóstwie ducha! Toteż stają przed nami zadania, które możemy rozwiązać tylko zbiorowym wysiłkiem. Wszyscy nad nimi czuwać musimy. Jest to obowiązek w tej chwili każdego człowieka! Ale dla naszego świata nauczycieli-wychowawców, obowiązek ten nabiera specjalnej barwy i siły – staje się wprost koniecznością naszego życia. Musimy wykorzystać te wielkie wartości moralne, jakie się ujawniły – nie pozwolić im w ciszy ulec zapomnieniu, musimy starać się nic z nich nie uronić i w oparciu o nie wypowiedzieć walkę deprawacjom i upadkowi” (Grzegorzewska 1947, s. 65-68).

Przytoczony fragment, podobnie jak wiele innych fragmentów „Listów” Grzegorzewskiej, stanowił rodzaj specyficznego dialogu, który dzięki swej prostej treści, docierał do „wnętrza”, wyobraźni i serca nauczycieli. Tym, co pomagało im otworzyć się na przyjęcie przekazywanych treści było poczucie bliskości i przyjaźni wzbudzone przez Grzegorzewską,

która w bardzo bezpośredni sposób już od pierwszych stron tej książki zwracała się do swoich czytelników: „Kolego – młody nauczycielu! [...]. Jesteś mi bliski, gdyż pracujemy w tym samym zawodzie nauczycielskim, Ty zaczynasz stawiać pierwsze nieomal kroki, jesteś na początku drogi swojej – ja, po wielu już latach pracy, wiem, że przebyłam długą drogę, i że zbliża się dla mnie jej okres. Wiem o tym, że tak być musi, bo wraz z wiekiem jest to los nieubłagany każdego, ale o tym nie myślę, jest mi na tej drodze życia dobrze, rozumiem jej znaczenie społeczne – dobrze mi, że na nią trafiła, toteż chcę nią jak najdłużej kroczyć i witam serdecznie każdego, kto na nią wchodzi. [...]. Jaki będzie? Czy wniesie jakie nowe wartości? Czy będzie pracował z chęcią, z zapałem, z najlepszą wolą służenia dobrze wybranej sprawie? Czy zobaczy wszystkie czary i blaski tej pracy, czy cienie tylko zauważy? Czy dostatecznie zrozumie jej doniosłość społeczną, czy będzie w tej pracy szczęśliwy? Więc i Ty jesteś mi bliski, chociaż daleko jesteśmy od siebie i może nigdy się nawet nie spotkamy osobiście. Chciałabym wiedzieć, dlaczego na tę drogę wchodzisz? Co Cię tam woła, wzywa, a może w tym właśnie kierunku porywa nawet? Czy widzisz cały ogrom tej pracy, czy rozumiesz jej doniosłość w budowie przyszłości naszej? Czy doceniasz znaczenie udziału każdego nauczyciela w całości kształcenia tej pracy, a więc i swego w tej pracy udziału? Czy wchodzisz na tę drogę z chęcią, śmiało, z poczuciem siły i możliwości osiągnięcia dobrych wyników pracy, bez obawy trudności i przeszkód różnej natury – bo czujesz w sobie siłę do walki i przetrwania? Czy, przeciwnie, wchodzisz z chęcią, ale nieśmiało, bez wiary w swoje możliwości, z obawą trudności i oporów, z lękiem spoglądasz w przyszłość swojej pracy?

O reakcjach, jakie wywołały postawione przez Grzegorzewską pytania świadczy treść listów skierowanych do niej, m.in. przez uczniów Liceum Pedagogicznego w Morzysławiu koło Konina, którzy w 1958 roku pisali, że po przeczytaniu „Listów do Młodego Nauczyciela” doznali pokrzepienia serca; że zrozumieli jak „ciężar spoczywający na nauczycielu i wychowawcy, uczynić lekkim i dającym odczuć radość tworzenia i spokój dobrze spełnionej służby społecznej” (Muzeum APS); oraz recenzje książki sporządzone przez dziennikarzy, m.in. Zofię Chądzyńską (1959), która napisała, że przeczytała książeczkę Grzegorzewskiej „jednym tchem z uczuciem wzrastającego zaciekawienia i wzruszenia. Jakaż to inna mowa od tej, jaka do niedawna panowała, a i dziś jeszcze nie kapituluje, w naszych publikacjach pedagogicznych. Potrzebne, bardzo potrzebne są takie rozważania, jakie wyszły spod pióra Marii Grzegorzewskiej, słowa entuzjazmu i wiary w godność człowieka i zawodu nauczycielskiego [...], słowa pobudzające do walki z krzywdą wokół nas i pogardą człowieka”.

Zastanawiając się nad przyczynami, dla których system pedagogiczny stworzony przez Grzegorzewską był tak atrakcyjny dla kolejnych pokoleń pedagogów specjalnych, jej współpracownicy wskazywali na wielką siłę jej oddziaływania na ludzi. Według Janiny Doroszewskiej (1967, s. 210-211),

źródłem tej siły była to: „że Ona sama, całe Jej życie, każda chwila tego życia były obrazem – jakby urzeczywistnieniem – tego, co głosiła jako słuszne, dobre, należne. Dla Niej zawsze – w sprawach ważnych i mniej ważnych i nawet, zdawałoby się, błahych – najistotniejszą, decydującą była potrzeba czyjaś, nigdy własna, - potrzeba każdego, kto znalazł się, choćby przypadkowo, choćby tylko przez wejście w stale otwarte drzwi Jej gabinetu – ze swoimi troskami, brakami, nieszczęściami, za które Ona – co było dla Niej charakterystyczne – zawsze się jakoś czuła odpowiedzialna. Zetknięcie się choćby przypadkowo z jakimś człowiekiem wywoływało zawsze Jej natychmiastową żywą reakcję życzliwości, wyrażonej uśmiechem czy zachętą – jeśli komuś zachęta była potrzebna, chwilą uwagi skupionej na sprawach tego człowieka, uwagi, jeśli tego mu od ludzi brakowało, czy - gdy trzeba było – pomocą w jakiejś formie mu udzielonej, lub nawet ratunkiem, jeśli potrzebę ratunku wyczuła. Zwłaszcza, jeśli dostrzegła w zasięgu swego życia człowieka, który z racji jakiegoś upośledzenia, choroby, starości czy sytuacji życiowych, albo złych warunków psychicznych czy materialnych czuł się na marginesie normalnego życia i normalnego społeczeństwa. Była stale nastawiona na każde drgnięcie potrzeb tych ludzi i nie pozwalała, o ile tylko mogła, zniknąć im przed Jej oczu”.

Akcentując wielką doniosłość społeczną tego rodzaju służby, której Maria Grzegorzewska poświęciła swoje życie, mam pełną świadomość, że przedstawione rozważania nie wyczerpują wszystkich aspektów związanych z omawianym tematem. Sygnalizuję je jednak z nadzieją, że staną się pretekstem do bardziej pogłębionej refleksji nad jej życiem i działalnością, a także obecnym modelem uprawiania pedagogiki specjalnej, o której jej promotorka mówiła, że „to wielka sprawa i że choć jest to dziedzina pracy trudna, ale i szczęśliwa dla tych, którzy mogli znaleźć w niej sens swego życia i teren, na którym wysiłek i trud przynosi tak wyraźne owoce” (Wystawa 40-lecia IPS 1965, s. 3).

## **Bibliografia**

- Chądzyńska, Z. (1959). Musisz być sobą (na marginesie „Listów do Młodego Nauczyciela” Marii Grzegorzewskiej). In: *Polonistyka*, 1959, 2, s. 67-68.
- Doroszevska, J. (1967). Maria Grzegorzewska wśród nas. In: *Szkoła Specjalna*, 1967, 3, 210-217.
- Doroszevska, J. (1972a). Drogi życia Marii Grzegorzewskiej. In: J. Doroszevska, M. Falski, R. Wroczyński (red.). *Maria Grzegorzewska. Materiały z sesji naukowej – 7.XI.1969 r.* Warszawa: Instytut Wydawniczy Nasza Księgarnia.
- Doroszevska, J. (1972b). Teoretyczne podstawy działalności Instytutu. In: *Szkoła Specjalna*, 1972b, 3-4, s. 211-226.

- Grzegorzewska, M. (1916). Essai sur développement du sentiment esthétique. Recherches d'esthétique expérimentale faites sur les élèves des Ecoles de Bruxelles. Biuletin de l'Institut Général Psychologique: Paris, 4-6, s. 117-251).
- Grzegorzewska, M. (1918). O konieczności zorganizowania specjalnego szkolnictwa dla dzieci anormalnych w Polsce. Roczniki Polskiej Ligi Nauczania, t.1, z. 3, s. 4.
- Grzegorzewska M. (1930). Psychologia niewidomych. Warszawa: Naukowe Towarzystwo Pedagogiczne.
- Grzegorzewska, M. (1947). Listy do Młodego Nauczyciela. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Grzegorzewska, M. (1967). Przemówienie na zakończenie roku akademickiego 1965/66 wygłoszone 24. VI. 1966 w Instytucie Pedagogiki Specjalnej. Szkoła Specjalna, 1967, 3, s. 200-201.
- Hryniewicka, A. (2022). W stronę człowieka... O odwadze twórczego myślenia Marii Grzegorzewskiej. Warszawa: APS.
- Jaroszewski, Z. (1967). Maria Grzegorzewska w historii polskiej nauki. Szkoła Specjalna, 3, s. 217-223.
- Piramowicz, G. (1919). Powinności nauczyciela. Łódź: Nakładem Księgarni Ludwika Fiszera.
- Tokarski, J. (red.). (1980). Słownik wyrazów obcych. Warszawa: PWN.
- Wroczyński, R. (1967). Przemówienie dziekana Ryszarda Wroczyńskiego w Imieniu Uniwersytetu Warszawskiego. In: Szkoła Specjalna, 3, s. 228-229.
- Wroczyński, R. (1972). Maria Grzegorzewska w polskiej myśli wychowawczej. In: J. Doroszevska, M. Falski, R. Wroczyński (red.), Maria Grzegorzewska. Materiały z sesji naukowej – 7 XI 1969 r. (s. 43-55). Warszawa: Instytut Wydawniczy Nasza Księgarnia.
- Wystawa 40-lecia Instytutu Pedagogiki Specjalnej. (1965). In: Szkoła Specjalna, 1, s. 3.
- Zawieyski, J. (1971). Maria Grzegorzewska. Więź, 6. s. 3-23.
- Żabczyńska, E. (1985). Działalność naukowa i wydawnicza. In: E. Żabczyńska (red.), Maria Grzegorzewska – Pedagog w służbie dzieci niepełnosprawnych (s. 69-79). Warszawa: WSPS.
- Żebrowska, M. (1972). Maria Grzegorzewska jako psycholog. In: Doroszevska, J.; Falski, M.; Wroczyński, R. (red.). Maria Grzegorzewska. Materiały z W sesji naukowej. Warszawa: Instytut Wydawniczy Nasza Księgarnia, 1972.

**Dr. Anna Hryniewicka**

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej  
Instytut Psychologii

Ul. Szczęśliwicka 40, 02-353 Warszawa, Rzeczpospolita Polska  
[hryniew@aps.edu.pl](mailto:hryniew@aps.edu.pl)

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2023.22.3.139-152>

## **Powstanie i organizacja Akademii Pedagogiki Specjalnej (1922-2022)**

### **Establishment and Organisation of the Academy of Special Education (1922-2022)**

Jacek Kulbaka

#### **Abstract**

The text contains information related to the establishment and organisation of the State Institute of Special Pedagogy (1922) in Warsaw, transformed into the Higher School of Special Pedagogy (1976) and the Academy of Special Pedagogy (2000).

**Keywords:** State Institute of Special Pedagogy. Special education and training in Poland.

#### **Wprowadzenie**

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie obchodziła w 2022 r. setną rocznicę działalności. Rodowód Akademii, przekształconej w 2000 r. z Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej (od 1976 r.), wywodzi się z działalności Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej. Instytut zajmował się kształceniem i doksztalcaniem nauczycieli-wychowawców szkół i zakładów specjalnych, organizował i prowadził badania naukowe w obrębie pedagogiki specjalnej (wówczas leczniczej), zajmował się selekcją dzieci do pałcówek szkolnictwa specjalnego czemu służyły m.in. pracownie i poradnie Instytutu. Warto nadmienić, że była to jedyna w okresie międzywojennym tego typu placówka w Polsce i jedna z pierwszych w Europie. Dopiero w 1958 r. studia z zakresu pedagogiki specjalnej wprowadzono w programie studiów Uniwersytetu Warszawskiego. Misję kierowania Katedrą Pedagogiki Specjalnej powierzono Marii Grzegorzewskiej, twórczyni i dyrektor Instytutu Pedagogiki Specjalnej w latach 1922-1960 (do przejścia na emeryturę).

Zadaniem piszącego jest ukazanie najważniejszych wydarzeniach związanych z organizacją i funkcjonowaniem współczesnej Uczelni w perspektywie minionego stulecia /statuty, profil i metodyka kształcenia, słuchacze i inne/.

## **Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej w latach międzywojennych (1918-1939)**

Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej (dalej PIPS) został powołany dnia 4 lipca 1922 roku w wyniku połączenia Seminarium Pedagogiki Specjalnej (powołanego przez Marię Grzegorzewską na wzór Międzynarodowego Fakultetu Pedologicznego w Brukseli utworzonego przez prof. Józefę Joteyko; Statut PIPS.: Dz. Urz. MWRiOP, 1922, nr 24, poz. 300 z 15 lipca 1922.; Grzegorzewska, 1924). Utworzenie Instytutu poprzedziła działalność Kursu Pedagogiki Specjalnej, przekształconego w roczne Seminarium Pedagogiki Specjalnej powołane 21 września 1921 r.<sup>1</sup> oraz Państwowego Instytutu Fonetycznego im. Jana Sierzyńskiego, kierowanego przez prof. Tytusa Benniego od 6 maja 1920 r.<sup>2</sup> PIPS podlegał zwierzchnictwu Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (dalej MWRiOP). Od 1927 r. część nadzoru nad Instytutem przekazano Kuratorium Okręgu Szkolnego Warszawskiego. Dyrektor Instytutu był powoływany przez Ministra WRiOP, podobnie jak pozostali pracownicy (na wniosek Dyrektor PIPS). Dyrektor Instytutu traktowany był jako urzędnik państwowy w V klasie uposażenia i decydował o przyjęciu do Instytutu (paragraf 8).<sup>3</sup>

Podstawowym zadaniem Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej było kształcenie i doksztalcanie czynnych zawodowo nauczycieli-wychowawców szkół podstawowych i szkół średnich w specjalnościach obejmujących: „głuchych, niewidomych, upośledzonych umysłowo, upośledzonych moralnie i kalekich” oraz „prowadzenie badań naukowych w różnych dziedzinach szkolnictwa specjalnego a w szczególności nad ulepszaniem metod nauczania i wychowania dzieci anormalnych” oraz „dalsze kształcenie nauczycieli szkół zwykłych w specjalnych kierunkach pracy, będącej zadaniem Instytutu” (Statut PIPS paragraf 1.). Celem Instytutu była pomoc: „(...) wszystkim jednostkom tak dalece odchylnym od normy (...), że wymagają one specjalnych metod oddziaływania pedagogicznego, a więc i specjalnego przygotowania pedagogów zajmujących się nimi”.<sup>4</sup> Instytut posiadał uprawnienia do prowadzenia szkoły ćwiczeń, biblioteki, pracowni badawczych i specjalistycznych poradni w dziedzinie fonetyki i ortofonii oraz w dziedzinie pedagogiki leczniczej. (paragraf 3.). Instytut posiadał uprawnienia do organizacji zjazdów, konferencji, wycieczek, kursów wakacyjnych i wyjazdów naukowych.

---

<sup>1</sup> Dz. Urz. MWRiOP, 1921, nr 20, poz. 203, s. 399.

<sup>2</sup> Dz. Urz. MWRiOP Nr 12/32 z dnia 28 maja 1920 roku, poz. 86).

<sup>3</sup> D. Urz. MWRiOP, 1927, nr 6, poz. 80, s. 163-183); A. Hryniewicka, *Wkład Marii Grzegorzewskiej w rozwój pedagogiki specjalnej*, „O tym, na czym polega geniusz dobroci”, cz. 2., w „Szkoła Specjalna”, 2014, s. 151-156.

<sup>4</sup> Archiwum PAN, syg. III-333, s. 4.



W PIPS obowiązywał jednoroczny cykl kształcenia.<sup>5</sup> Dopiero w połowie lat 50. XX w. czas nauki został formalnie wydłużony do dwóch lat o co zresztą od początku i bezskutecznie przez lata zabiegała Maria Grzegorzewska. Do Instytutu przyjmowano czynnych zawodowo nauczycieli (szkół powszechnych, szkół średnich, szkół specjalnych, osoby bez praktyki nauczycielskiej legitymujące się wykształceniem wyższym). Przyjęcie dokonywało się w formie egzaminu pisemnego i ustnego. Od 1926 r. wprowadzono przepis, że kandydat nie mógł mieć więcej niż 35 lat. Od 1929 r. wymagano, aby legitymował się co najmniej dwu a potem trzyletnim stażem pracy (praktyki zawodowej) w szkolnictwie.<sup>6</sup> W pierwszym roku naukę w Instytucie rozpoczęło 26 słuchaczy. Cykl nauczania był jednoroczny po czym absolwent otrzymywał tymczasowe zaświadczenie. Dyplom nauczyciela szkoły specjalnej przysługiwał absolwentom po napisaniu pracy dyplomowej na co przewidziano kolejny rok kalendarzowy (warunkowo przedłużano czas do 2 lat). Napisanie pracy dyplomowej było powiązane z pracą zawodową (praktyką nauczycielską), co było zbieżne z filozofią kształcenia i doskonalenia zawodowego PIPS.

W programie kształcenia wyróżniano grupę przedmiotów: a) ogólnokształcących b) pedagogicznych ogólnych c) psychologicznych d) pedagogicznych i dydaktycznych e) technicznych (śpiew, rysunek, gimnastyka, slōjd). Słuchacze zobowiązani byli do hospitowania zajęć lekcyjnych i prowadzenia lekcji próbnych w Szkole Ćwiczeń Instytutu. W dziale kształcenia nauczycieli dzieci upośledzonych umysłowo (wg ówczesnej terminologii) odbywały się zajęcia z: psychologii i dydaktyki, wykładano dzieje i organizację wychowania upośledzonych, rysunków, śpiewu, prowadzono warsztaty z zakresu przygotowania zawodowego (stolarski, szewski, szwalnia dla dziewcząt). Nauczyciele-wychowawcy z zakładach i szkołach specjalnych dla moralnie zaniedbanych odbywali zajęcia z: psychopedagogiki dzieci moralnie zaniedbanych, poznawali dzieje i organizację wychowania nieletnich przestępców, prawodawstwo i sądy dla nieletnich, śpiewu, rysunków. Specjaliści z zakresu tyflopädagogiki poznawali: psychologię ociemniałych, dydaktykę, dzieje i organizację wychowania ociemniałych, śpiew. Nauczyciele dzieci głuchoniemych zapoznawani byli z fonetyką, psychologią i dydaktyką głuchoniemych, dziejami i organizacją wychowania tej kategorii dzieci i młodzieży, metodyką rysunków. Program zajęć z 1929 r. obejmował: konserwatorium z anatomii i higieny szkolnej, rozwój fizyczny dziecka, ćwiczenia w pracowni antropometrii szkolnej, podstaw

---

<sup>5</sup> Dz. Urz. MWRiOP, 1929, nr 2, poz. 23, s. 75-76. *Komunikat w sprawie jednorocznego Kursu w Państwowym Instytucie Pedagogiki Specjalnej w Warszawie w roku szkolnym 1929/1930.*

<sup>6</sup> Dz. Urz. MWRiOP, 1933, nr 2, poz. 41, s. 49-50.; Dz. Urz. MWRiOP, 1939, nr 2, poz. 64, s. 100-101). Patrz: D. Urz. MWRiOP, 1926, nr 4, poz. 29, s. 73-74: (*Okólnik Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego do Kuratoriów Okręgów Szkolnych, inspektorów szkolnych i nauczycielstwa publicznych szkół powszechnych w sprawie kursu jednorocznego w Instytucie Pedagogiki Specjalnej w Warszawie w roku szkolnym 1926/1927*).; Grzegorzewska M., *Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej w Warszawie*, „Szkoła Specjalna”, nr 3-4, 1928/29, s. 149-196.

psychopatologii ogólnej, psychopatologii dziecka, zasady wychowania w internatach, rozwój mowy, zboczenia i ich leczenie, seminarium pedagogiczne, gimnastykę, gry i sporty, slöjd. Specjalność głuchoniemych realizowano w wymiarze 12 godz. Tygodniowo; niewidomych - 9 godzin; upośledzonych umysłowo - 12 godzin; moralnie zaniedbanych - 10 godzin.

Już wśród pierwszych wykładowców Instytutu znaleźli się wybitni naukowcy, lekarze, psychiatrzy, neurologowie. W dużej mierze obecność tych osób była osobistą zasługą Marii Grzegorzewskiej, która prowadziła wykłady z zakresu organizacji szkolnictwa specjalnego oraz z dziejów nauczania niewidomych. Prof.zw. Józefa Joteyko wykładała psychologię, prof.zw. Tytus Benni fonetykę, dr Janusz Korczak wykład pt. „zasady wychowania w internatach”, Jan Hellmann zajmował się metodyką nauczania rachunków, Władysław Sterling psychopatią dziecka, dr Witold Łuniewski psychopatią, dr Władysław Jarecki zaburzeniami mowy, Maria Librachowa prowadziła metodykę pogadank, Felicja Łuniewska higieną i anatomią, Tadeusz Mayzner śpiewem, Aleksander Mogilnicki sądami dla nieletnich i ustawodawstwem, Tadeusz Jaroszyński działem moralnie zaniedbanych, Zofia Raczyńska rysunkiem, Stanisław Sedlaczek rozwojem fizycznym dziecka, Jakób Segal filozofią, Helena Zbrzezińska metodyką nauczania głuchoniemych, Konrada Romiszewska pełniła funkcję sekretarza Instytutu, Adela Stefanowicz-Moskiewiczowa metodyką nauczania anormalnych, Marian i Feliks Wojnarowicz byli nauczycielami „slojdu”. Spośród wykładowców Instytutu w II RP szczególnie zasłużyli się: Tytus Benni, Stanisław Bytnar, Anna Gotinowa, Felicja Felhorska, Halina Jankowska, Władysław Jarecki, Tadeusz Jaroszyński, Janusz Korczak, Witold Łuniewski, Aleksander Manczarski, Tadeusz Mayzner, Stanisław Rychliński, Stanisław Sedlaczek, Jakub Segal, Adela Stefanowicz-Moskiewiczowa, Władysław Sterling oraz Michał Wawrzynowski.<sup>7</sup>

Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej nie miał stałej siedziby. Początkowo mieścił się w gmachu Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych przy Placu Trzech Krzyży 4/6 w Warszawie, następnie w Alejach Ujazdowskich 20 a od lat 30. XX w. przy ul. 3 Maja 18 w Warszawie (do wybuchu II wojny światowej). Instytut dysponował własną Biblioteką, Pracownią Psychopedagogiczną i Profilaktyczną, Szkołą Ćwiczeń, poradniami (ortofoniczną i pedagogiki leczniczej) oraz Muzeum Szkolnictwa Specjalnego (w latach 1959-1970 znanego pod nazwą Muzeum Pedagogiki Specjalnej). Posiadał uprawnienia do organizowania: zjazdów, konferencji, wycieczek, kursów wakacyjnych i wyjazdów naukowych.

W końcu lat 20. w PIPS kształciło się 220 słuchaczy, w tym 130 w dziale upośledzonych umysłowo, 40 w dziale głuchoniemych, 30 w specjalności moralnie zaniedbanych i 20 w dziale nauczycieli uczniów niewidomych. Do wybuchu II wojny światowej dyplom PIPS uzyskało 610 nauczycieli

---

<sup>7</sup> Na podstawie materiałów archiwalnych (akta osobowe) Akademii Pedagogiki Specjalnej.

i wychowawców szkół i zakładów specjalnych (w tym 440 w dziale upośledzonych umysłowo; 80 w dziale głuchoniemych, 30 w specjalności niewidomych i 50 nauczycieli-wychowawców w dziale moralnie zaniedbanych; Dane za J. Kulbaka, 2012).

### **Wojna i okupacja (1939-1945)**

Na skutek wybuchu wojny Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej wstrzymał działalność we wrześniu 1939 r. Na przełomie 1943 i 1944 roku próbowano wznowić pracę Instytutu w formie konspiracyjnej. W wyniku bombardowania Warszawy w 1944 r. całkowitemu zniszczeniu uległ gmach przy ul. 3 Maja 18 w Warszawie, gdzie mieściła się siedziba Instytutu. Pożar strawił niemal cały księgozbiór i pomoce naukowe, wyposażenie Muzeum Szkolnictwa Specjalnego, szkoły ćwiczeń i innych pracowni. Księgozbiór Instytutu obejmował w 1929 r. ok. 2,7 tys. pozycji. W 1945 r. było ich niespełna 500 (Hryniewicka, 2022). Zniszczeniu uległa dokumentacja Instytutu przechowywana do wybuchu Powstania Warszawskiego na ul. Chmielnej 36. Jak podała M. Grzegorzewska w 1945 r. w trakcie działań wojennych i okupacji poniosły śmierć co najmniej 64 osoby związane z Instytutem (wykładowcy, personel, wychowankowie PIPS), w tym: dr Halina Jankowska, dr Janusz Korczak, dr Witold Łuniewski, dr Stanisław Rychliński, dr Jakub Segal, dr Władysław Sterling, Michał Wawrzynowski, Stanisław Bytnar, Konrada Remiszewska, Maria Szubertowa, Jerzy Laskowski, Zygmunt Kurletto, Aleksander Manczarski. Stanisław Bytnar. Należałoby podkreślić, że część szkół specjalnych, pomimo okupacji i trudnych warunków bytowych, kontynuowała swą działalność dzięki ofiarności nauczycieli. W stolicy szkoły specjalne na dobre wstrzymały działalność w czasie powstania warszawskiego. W placówkach tych z ogromnym poświęceniem pracowali absolwenci Instytutu, w tym Maria Grzegorzewska, która po zamknięciu PIPS zatrudniła się w szkole specjalnej przy ul. Tarczyńskiej 27 na warszawskiej Ochocie. Wielu, także spośród nauczycieli szkół specjalnych, uczestniczyło w tajnym nauczaniu.

### **Działalność Instytutu po II wojnie światowej**

Działalność Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej została wznowiona przez ministra oświaty 15 maja 1945 roku<sup>8</sup>. Formalnie zajęcia zaczęły się jesienią 1945 r. przy ul. Smulikowskiego 6/8 w Warszawie, w gmachu Związku Nauczycielstwa Polskiego (ZNP). W 1948 r. Instytut przeniósł się do nowej siedziby (budynek wyremontowany i zaadaptowany na cele edukacyjne po zniszczeniach wojennych) przy ul. Spiskiej 16 w Warszawie.

---

<sup>8</sup> Dz. Urz. Min. Ośw., 1945, nr 4, poz.193.

W Instytucie wznowiły działalność poradnie: Ortofoniczna, Pedagogiki Leczniczej, Laboratorium Psychopedagogiczne oraz Muzeum Szkolnictwa Specjalnego. Przystąpiono do uruchomienia kształcenia w specjalnościach: przewlekle chorych i kalekich o których mowa była w Statucie z 1922 r. Przy Instytucie zorganizowano (1946/47) „Ośrodek Metodyczny” zajmujący się poradnictwem, badaniem i selekcją dzieci z niepełną sprawnością (Grzegorzewska 1946/1947).

Z dniem 14 marca 1950 r.: zarządzeniem ministra oświaty - PIPS został przekształcony w Państwowe Studium Pedagogiki Specjalnej.<sup>9</sup> W nowym Statucie Instytut stał się studium kształcenia i doksztalcania nauczycieli szkół i zakładów specjalnych, tracąc uprawnienia placówki naukowo-badawczej. Od połowy lat 50. cykl kształcenia w Instytucie został wydłużony do dwóch lat (kolejny - trzeci rok - rok przewidziano na przygotowanie pracy dyplomowej). Uruchomiono kształcenie na kursach zaocznych dla nauczycieli szkół i zakładów specjalnych posiadających wykształcenie pedagogiczne i dwuletni staż pracy pedagogicznej w tych placówkach. Obowiązywał ten sam program kształcenia (praktyka nauczycielska zwalniała z praktyk). W programie studiów znalazły się: lektoraty z dwóch języków obcych, wiedza o człowieku w normie oraz z odchyleniami od normy, wybrane zagadnienia z filozofii, logiki, socjologii, kultury i sztuki, zajęcia z zakresu teorii i praktyki rewalidacji i resocjalizacji, a także praktyka pedagogiczna.

W latach 1945-1955 Instytut ukończyło 960 słuchaczy, w tym 189 otrzymało dyplom nauczyciela szkoły specjalnej w trybie niestacjonarnym (Kulbaka, 2012). W marcu 1958 r. (nowy statut) przywrócono Instytutowi status placówki naukowo-badawczej. Kształcenie i doksztalcanie nauczycieli odbywało się we współpracy ze Związkiem Nauczycielstwa Polskiego. Przygotowaniem nauczycieli - na podstawie programów opracowanych w PIPS - zajęły się dodatkowo kuratoria okręgów szkolnych, sekcje okręgowe ZNP, ośrodki metodyczne. Dyplom nauczyciela szkoły specjalnej wydawano na podstawie egzaminu końcowego, przeprowadzonego w gmachu Instytutu. PIPS nadzorował ponadto kursy doksztalcające dla nauczycieli zawodu oraz kursy dla wychowawców zakładów specjalnych (Statut z 27 marca 1958 r. - Dz. Urz. Min. Ośw., 1958, nr 5, poz. 50 - przywracał Instytutowi rangę placówki naukowo-badawczej (zniesiono Statut z 1950 r.). W sierpniu 1959 r. PIPS wzbogacił się o nowo wybudowany obiekt dydaktyczny przy. ul. Szczeńliwickiej 40 w Warszawie (dziś budynek „A”). W latach 1955-1970 PIPS kończyło 4649 absolwentów w tym: 1153 w trybie dziennym, 2620 zaocznym i 876 eksternistycznym (Kulbaka, 2012).

W dniu 18 maja 1970 r. Instytut stał się samodzielną placówką typu naukowo-dydaktyczną na mocy rozporządzenia Rady Ministrów<sup>10</sup>. Wprowadzono kształcenie na poziomie 3-letnich wyższych studiów zawodowych specjalnych.

---

<sup>9</sup> Dz. Urz. Min. Ośw., 1950, nr 5, poz. 75.

<sup>10</sup> Dz. U. PRL, 1970, nr 13, poz. 115.

W Instytucie funkcjonowały: Wydział Rewalidacji /zakład oligofrenopedagogiki, zakład surdopedagogiki, Pracownia technicznych środków nauczania i diagnostyki dzieci upośledzonych umysłowo, Pracownia technicznych środków nauczania i diagnostyki dzieci głuchych i logopedii/, Wydział Resocjalizacji /Zakład resocjalizacji nieletnich, Zakład profilaktyki społecznej/, Wydział Praktycznej Nauki Języków Obcych, Studium Wychowania Fizycznego, Biblioteka Instytutu<sup>11</sup>.

W dniu 1 października 1971 r. uruchomiono pierwsze zaoczne studia podyplomowe z zakresu pedagogiki specjalnej (w ramach Wydziału Resocjalizacji) oraz pracownię psychologii klinicznej w ramach Wydziału Resocjalizacji<sup>12</sup>. Od 1 października 1973 r. rozpoczęły się studia magisterskie (dla maturzystów i absolwentów wyższych szkół zawodowych). W I połowie lat 70. XX w. w Instytucie funkcjonował: Wydział Rewalidacji oraz Wydział Resocjalizacji. W Instytucie zatrudniano 25 pracowników naukowo-dydaktycznych (w tym: 6. docentów, 6. doktorów, 13. magistrów. Prace zlecone wykonywało 37 osób, w tym: 1. Profesor, 2. Docentów, 14. Doktorów, 20. Magistrów). Na studiach stacjonarnych rocznie kształciło się ok. 200 słuchaczy. Na niestacjonarnych – 360, zaś na eksternistycznych – 260 osób. Organizowano studia podyplomowe dla sędziów dla nieletnich, kursy kwalifikacyjne dla nauczycieli zawodu i przedmiotów zawodowych w szkołach zawodowych specjalnych oraz odbywały się egzaminy kwalifikacyjne na wychowawców placówek specjalnych. Łącznie w Instytucie kształciło się ok. 1 tys. osób rocznie (Doroszewska, 1972; Larecki Sz., 1972). W dniu 2 kwietnia 1976 r. na mocy Rozporządzenia Rady Ministrów PIPS przekształcono w Wyższą Szkołę Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej (WSPS)<sup>13</sup>. Do 1976 r. PIPS składał się z dwóch Wydziałów: Rewalidacji (w jego ramach funkcjonował: Zakład Nauk Społecznych, Zakład Psychologii, Zakład Pedagogiki, Zakład Wychowania Artystyczno-Technicznego, Studium Wychowania Fizycznego i Sportu, Zakład Praktycznej Nauki Języków Obcych) oraz Resocjalizacji (Instytut Biopsychicznych i Pedagogicznych Podstaw Rozwoju i Wychowania). W latach 1976-83, po przekształceniu PIPS w WSPS była to placówka jednowydziałowa: Instytut Rewalidacji i Resocjalizacji. W jej skład wchodziły pracownie: oligofrenopedagogiki, surdopedagogiki, tyflopädagogiki, pedagogiki rehabilitacyjnej oraz zakłady: Pedagogiki, Psychologii, Nauk Społecznych, Wychowania Artystycznego i Sportu oraz Studium Wychowania Obronnego. W latach 1976-1981 studia w WSPS były czteroletnie. Od 1981 roku wprowadzono

---

<sup>11</sup> Dz. Urz. Min. Ośw. i Szk. Wyż., nr A-8, poz. 49, 1970. /zarządzenie Ministra Oświaty i Szkolnictwa Wyższego z 29 czerwca 1970 r./.

<sup>12</sup> Dz. Urz. Min. Ośw. i Szk. Wyż., poz. 67 z dn. 6 lipca 1971 r. oraz zarządzenie z 9 lipca 1971 r.; *50-lecie Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej 1922-1972*, Warszawa 1972.

<sup>13</sup> Dz. U., 1976, nr 15, poz. 93 „W sprawie przekształcenia Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Wyższą Szkołę Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej”.

5-letni cykl kształcenia na studiach dziennych. W końcu 1981 roku w WSPS studiowało 1532 studentów. Uczelnia zatrudniała 120 pracowników naukowych. W roku akademickim 1982/1983 r. 5-letni cykl kształcenia wprowadzono również na studiach zaocznych (Lipkowski, 1983; Tomasiak (red.), 1984).

W roku akademickim 1983/84 w ramach WSPS funkcjonował Wydział Resocjalizacji i Wydział Rewalidacji. W skład Wydziału Resocjalizacji wchodziły: Zakład Nauk Społecznych, Zakład Psychologii, Zakład Resocjalizacji. Wydział Rewalidacji obejmował: Zakład Dydaktyki, Metodyki i Statystyki, Zakład Pedagogiki Ogólnej, Zakład Pedagogiki Specjalnej. Do pozawydziałowych jednostek zaliczano: Bibliotekę Główną, Studium Wojskowe, Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych, Studium Wychowania Fizycznego i Sportu oraz Wydawnictwo WSPS). W latach 1986-1989 Wydziały Rewalidacji i Resocjalizacji połączono w jeden Wydział Rewalidacji i Resocjalizacji. Na mocy zarządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 5 IV 1989 r. WSPS otrzymał prawa nadawania stopnia naukowego doktora nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki (Monitor Polski, 1989, nr 12, poz. 97). W 1992 r. rozpoczęła działalność Fundacja im. Marii Grzegorzewskiej, której celem jest zapewnienie aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i korzystania ze społecznych dóbr osobom i grupom osób zagrożonych marginalizacją i wykluczeniem społecznym w związku z niepełnosprawnością, ubóstwem, uzależnieniami, narodowością, religią lub przynależnością środowisk marginalizowanych<sup>14</sup>.

W 1996 r. WSPS uruchomił nowy obiekt biblioteczno-dydaktyczny (budynek „B”) przy ul. Szczęśliwickiej 40 w Warszawie. Uruchomiono nowe kierunki kształcenia: logopedię, pedagogikę korekcyjną, pedagog szkolny - komputerowe wspomaganie kształcenia, pracę socjalną. W roku akademickim 1997/98 zatrudniano 190 pracowników naukowych. Kształcono w specjalnościach: oligofrenopedagogika, surdopedagogika, pedagogika terapeutyczna, tyflopedagogika, logopedia, pedagogika resocjalizacyjna, pedagogika korekcyjna, psychopedagogika kreatywności, pedagog szkolny - komputerowe wspomaganie kształcenia oaz praca socjalna. Kształcenie studentów zorganizowano również w zamiejscowym ośrodku dydaktycznym w Dęblinie (trwało to kilka lat). Od 6 do 9 maja 1997 roku w WSPS świętowano 75 rocznicę funkcjonowania placówki. W uroczystościach brali udział m.in. Prymas Polski, przedstawiciele Ministerstwa Edukacji Narodowej, Ministerstwa Sprawiedliwości, Prezydent m. st. Warszawy, Marszałek Sejmu. W ramach uroczystości rocznicowych swoją działalność zainicjowała I Ogólnopolska Scena Prezentacji Artystycznych Realizacji (OSPAR)<sup>15</sup>.

---

<sup>14</sup> Statut WSPS z 1992 r.; Poznański K. 2002. *APS- przeszłość – dzień dzisiejszy – przyszłość*, „*Szkola Specjalna*”, nr 3, 2002, s. 132-136.

<sup>15</sup> Regulamin studiów w Wyższej Szkole Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa WSPS 1995 Statut z 1998 r.; Gazeta Uczelniana. Wydanie Jubileuszowe 75 lat PIPS-WSPS 1922-1997.

W roku akademickim 1999/2000 w WSPS studiowało łącznie 7754 studentów, w tym na studiach dziennych 1911 osób. Na studiach niestacjonarnych w: WSPS - 2794 osób, w Helenowie (Kolegium Kształcenia Zawodowego TPD/WSPS) - 601, w Dęblinie (tzw. grupa dęblińska) – 1278 osób. Na studiach eksternistycznych kształciło się 846 osób, zaś w Kolegium Andragogiki Specjalnej – 324 osoby. Z danych archiwalnych Uczelni wynika, że od 1922 do 1998 r. PIPS-WSPS wykształcił 16338 absolwentów (Za: Kulbaka, 2022). Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej - na mocy ustawy Sejmu Rzeczypospolitej z 7 czerwca 2000 r.<sup>16</sup> została przekształcona w Akademię Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej (APS). Formalnie nazwę wprowadzono dnia 1 września 2000 r.

Od roku akademickiego 2004/05 wprowadzony został Europejski System Transferu Punktów (European Credit Transfer System), zwany w skrócie ECTS. System ten umożliwia międzyuczelnianą i międzynarodową wymianę studentów. Równocześnie, w roku akademickim 2005/6, słuchacze APS otrzymali szansę uczestnictwa w międzynarodowej wymianie studentów w ramach programu Socrates-Erasmus, obejmującym wyjazdy m.in. na studia do Niemiec, Norwegii, Szwecji i Belgii. W roku 2006/07 organizuje się wyjazdy na staże naukowo-opiekuńcze do USA w ramach National Louis University w Chicago.

Od roku akademickiego 2006/7 r. zaplecze dydaktyczne Uczelni umożliwiało kształcenie około 7 tys. studentów na studiach stacjonarnych i zaocznych. Akademia wzbogaciła się w nowoczesny obiekt dydaktyczny (budynek „C”) przy ul. Szczyśliwickiej 40.

W 2006 r. w strukturze APS zaszły istotne zmiany. Utworzono w ramach Wydziału Pedagogiki – Instytut Pedagogiki, Instytut Pedagogiki Specjalnej, Instytut Wspomagania Rozwoju Człowieka i Edukacji oraz Instytut Edukacji Artystycznej. Powołano Wydział Stosowanych Nauk Społecznych, a w nim Instytut: Profilaktyki Społecznej i Pracy Socjalnej, Instytut Psychologii Stosowanej oraz Instytut Filozofii i Socjologii<sup>17</sup>. W latach 2000-2012 APS kształcił studentów na studiach dziennych (magisterskich i zawodowych), zaocznych (magisterskich, uzupełniających i zawodowych) oraz studiach podyplomowych w zakresie pedagogiki i pedagogiki specjalnej. Zgodnie ze standardami i wymogami Unii Europejskiej w APS prowadzono kształcenie na studiach licencjackich (3-letnie) i uzupełniających (2-letnie)<sup>18</sup>.

---

<sup>16</sup> Dz. U., 2000, nr 60, poz. 694 - O nadaniu Wyższej Szkole Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej nazwy „Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej”; Regulamin Organizacyjny WSPS, 2001.

<sup>17</sup> Dz. U., 2006, nr 164, poz. 1365; nr 46, poz. 328; nr 104, poz. 711.

<sup>18</sup> Statut APS z 2007 r.

Wydział Nauk Pedagogicznych Akademii Pedagogiki Specjalnej uzyskał z dniem 25 września 2006 r. uprawnienia do prowadzenia przewodów habilitacyjnych<sup>19</sup>.

W końcu 2006 r. w APS kształciło się 7415 studentów, w tym: 3436 na studiach stacjonarnych, 3148 na studiach niestacjonarnych, 831-na studiach podyplomowych. Zatrudnionych było 422 pracowników (w tym 269 pracowników naukowych).

W roku akademickim 2007/8 na Wydziale Stosowanych Nauk Społecznych wprowadzono socjologię i politologię, zaś w roku akademickim 2008/2009 zaczęło się kształcenie na kierunku psychologia. Od roku akademickiego 2010/2011 na Wydziale Nauk Pedagogicznych wprowadzono dwustopniowe studia w zakresie: pedagogiki, pedagogiki specjalnej i edukacji artystycznej w zakresie sztuk plastycznych. Na Wydziale Stosowanych Nauk Społecznych przygotowano w specjalności: praca socjalna, socjologia i psychologia.

W Akademii w 2012 r. prowadziły działalność: Biuro ds. Osób Niepełnosprawnych i Wolontariatu; Biuro Karier Zawodowych Absolwentów i Promocji Uczelni. Samorząd Studencki, koła naukowe, AZS i chór uczelniany. W tym czasie podjęło naukę ok. 7300 studentów (w tym ok. 1,3 tys. na Wydziale Stosowanych Nauk Społecznych i 6 tys. studentów na Wydziale Nauk Pedagogicznych). Zatrudniano 322 pracowników naukowych i naukowo-dydaktycznych oraz 221 pracowników administracji (Poznański, Markiewiczowa, Kulbaka, 2012). W 2014 r. w strukturze Akademii funkcjonował (y): Wydział Nauk Pedagogicznych (Instytut Pedagogiki, Instytut Pedagogiki Specjalnej, Instytut Edukacji Artystycznej, Instytut Wspomagania Rozwoju Człowieka i Edukacji), Wydział Stosowanych Nauk Społecznych (Instytut Filozofii i Socjologii, Instytut Psychologii Stosowanej, Instytut Profilaktyki Społecznej i Pracy Socjalnej), Jednostki Ogólnouczelniane (Katedra UNESCO im. Janusza Korczaka Interdyscyplinarnych Studiów nad Rozwojem i Dobrostanem Dziecka), Biblioteka Główna, Muzeum Marii Grzegorzewskiej i Akademii Pedagogiki Specjalnej, Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych, Studium Wychowania Fizycznego i Sportu.

W roku akademickim 2016/2017 dokonano zmian w Instytucie Psychologii Stosowanej, który przekształcono w Instytutu Psychologii. 2017/2018 – uruchomiono interdyscyplinarne studia w zakresie Psychologii i Socjologii.

Od 2019 roku w strukturze Akademii Pedagogiki Specjalnej funkcjonują: Instytut Pedagogiki /z katedrą: Historii Wychowania, Podstaw Pedagogiki Pracy i Andragogiki, Pedagogiki Społecznej, Społecznych Podstaw Rozwoju Oświaty i zakładami: Dydaktyki i Pedagogiki Medialnej, Metodologii i Pedagogiki Twórczości, Pedeutologii, Podstaw Pedagogiki, Psychopedagogiki Kreatywności,

---

<sup>19</sup> Decyzja BCK-I-U-199/2006 Centralna Komisja do Spraw Stopni i Tytułów. Podstawa prawna: Dz. U., 2005, nr 65, poz. 595 ze zm.; Dz. U., 2005, nr 164, poz. 1365.



Wychowania Literackiego i Muzycznego;/ Instytut Pedagogiki Specjalnej /z Katedrą Interdyscyplinarnych Studiów nad Niepełnosprawnością, zakładami: Edukacji i Rehabilitacji Osób z Niepełnosprawnością Intelktualną, Podstaw Pedagogiki Specjalnej, Psychopedagogiki Resocjalizacyjnej, Surdopedagogiki, Tyflopädagogiki, Terapii Pedagogicznej oraz Poradnia dla Dzieci ze Sprzężoną Niepełnosprawnością;/ Instytut Wspomagania Rozwoju Człowieka i Edukacji /z katedrami: Pedagogiki Małego Dziecka; Wczesnej Edukacji i zakładami: Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju, Logopedii i Lingwistyki Edukacyjnej;/ Instytut Filozofii i Socjologii /z katedrami: Socjologii Ogólnej i Badań Interdyscyplinarnych, Socjologii Kultury, Socjologii Zmiany Społecznej i zakładami: Filozofii Moralności i Filozofii Społecznej oraz Socjologii Mediów i Komunikacji Społecznej;/ Instytutu Psychologii /z katedrą: Biologicznych Podstaw Zachowania, Psychoterapii i Poradnictwa Psychologicznego oraz zakładami: Metodologii Badań Psychologicznych, Psychologii Klinicznej Dzieci i Młodzieży, Psychologii Klinicznej Człowieka Dorosłego, Psychologii Społecznej, Psychologii Rozwoju i Wychowania, Psychologii Osobowości oraz Pracownia Testów Psychologicznych, Akademicka Poradnia Psychologiczna;/ Instytut Profilaktyki Społecznej i Pracy Socjalnej /z Katedrą Europeistyki, zakładami: Kulturowych Uwarunkowań Norm i Dewiacji Społecznych oraz Zakładem Nauk o Rodzinie i Prawa Rodzinnego, Polityki Społecznej i Pracy Socjalnej. Dodatkowo funkcjonuje Poradnia Prawna dla Studentek i Studentów Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej;/ Instytut Edukacji Artystycznej /z Katedrą Grafiki i Rzeźby oraz zakładami: Działań Wizualnych i Arteterapii, Teorii i Historii Sztuki;/ Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych /z Centrum Egzaminacyjnym Pearson Test of English;/ Studium Wychowania Fizycznego i Sportu; Katedra UNESCO im. Janusza Korczaka.

Szkoła Doktorska Akademii Pedagogiki Specjalnej zainicjowała działalność w roku akademickim 2019/20.

W Akademii Pedagogiki Specjalnej, na mocy Ustawy 2.0. z 2018 r. (Konstytucja dla Nauki), wprowadzono zmiany organizacyjne. Obok Rektora i Senatu funkcjonuje Rada Uczelni. Na czele Instytutów /Pedagogiki, Pedagogiki Specjalnej, Wspomagania Rozwoju Człowieka i Edukacji, Edukacji Artystycznej, Filozofii i Socjologii, Profilaktyki Społecznej i Pracy Socjalnej, Psychologii – stoją Dyrektorzy/. Prorektor ds. Kształcenia sprawuje nadzór nad Biurem: Aplikacji Komputerowych; Organizacji Kształcenia, Planowania Kształcenia, Pomocy Materialnej i Absolwentów, Studiów Podyplomowych i Kursów, Spraw Studenckich, Samodzielne Stanowisko ds. Osób z Niepełnosprawnościami, Studium Wychowania Fizycznego i Sportu oraz Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych. Prorektorowi ds. Nauki podlega: Biuro ds. Obsługi Badań i Współpracy z Zagranicą, Biuro ds. Obsługi Procedur Awansowych, Szkoła Doktorska, Biblioteka Główna, Wydawnictwo APS, Muzeum Marii Grzegorzewskiej i APS oraz Katedra UNESCO im. Janusza Korczaka. Prorektor ds. Rozwoju kontroluje Biuro Promocji oraz Zespół do Spraw Projektów Operacyjnych, Strukturalnych i Edukacyjnych. Ponadto w strukturze organizacyjnej Akademii wyróżnia się: Biuro Rektora, Biuro ds. Zatrudnienia, Zespół

ds. Obronnych i Informacji Niejawnych, Biuro ds. Prawno- Organizacyjnych, Audytor Wewnętrzny, Inspektor Ochrony Danych. Oferta kształcenia w roku akademickim 2021/2022 obejmowała studia z zakresu: Socjologii, Psychologii, Pedagogiki specjalnej, Pracy socjalnej, Pedagogiki zdolności i informatyki, Pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej, Logopedii, Edukacji artystycznej w zakresie sztuk plastycznych, Interdyscyplinarne studia na dzieciństwem i prawami dziecka.

Aktualnie w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej realizowane są studia podyplomowe: Coaching, myślenie projektowe i tutoring w edukacji, Mediacja sądowa i pozasądowa, Poradnictwo psychologiczne i interwencja kryzysowa, Przeciwdziałanie przemocy w rodzinie, Socjoterapia, Studium Coachingu, Psychologia transportu i bezpieczeństwa ruchu drogowego; Arteterapia z elementami terapii pedagogicznej, Grafika komputerowa i multimedialna, Zaawansowana grafika komputerowa i multimedialna; wspomaganie rozwoju i edukacja; Edukacja dla bezpieczeństwa, Matematycznie uzdolnione dzieci: diagnoza, wspomaganie rozwoju i edukacja; Metodyka wczesnego nauczania języka obcego; Praca z dziećmi sprawiającymi trudności wychowawcze; Prawo oświatowe w zarządzaniu szkołą i placówką. Zorganizowano Studia Kwalifikacyjne w zakresie: przygotowania pedagogicznego, przygotowania pedagogicznego dla psychologów, Zarządzanie w systemie oświaty oraz Wspomaganie rozwoju dzieci (0-5) w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej w żłobkach i przedszkolach. Akademia Pedagogiki Specjalnej jest sygnatariuszem wielu umów i porozumień (krajowych i międzynarodowych) związanych z wymianą studentów (program Erasmus +), działalnością naukową, podnoszeniem kwalifikacji dydaktycznych pracowników, nostryfikacją dyplomów, współpracą z innymi uczelniami, fundacjami i stowarzyszeniami i innymi podmiotami. Studenci i pracownicy Akademii korzystają z internetowego Systemu USOS-web, co znacznie przyczynia się do sprawnej komunikacji i dbałość o jakość kształcenia. Dbałość o jakość kształcenia stanowi jeden z filarów funkcjonowania Akademii (powołano Pełnomocnik Rektora ds. jakości kształcenia, prowadzona jest planowa ewaluacja pod kątem oceny osiągnięć dydaktycznych i naukowych). W roku akademickim 2021/22 na studiach stacjonarnych i niestacjonarnych w APS studiuje 4496 osób oraz 32 cudzoziemców. Uczelnia zatrudnia ponad 500. pracowników (pracownicy dydaktyczni, naukowo-dydaktyczni, administracja).

W 2022 r. baza dydaktyczna Uczelni powiększyła się o kolejny (nowy, kilkunadcondygnacyjny) obiekt dydaktyczny (budynek „d”).

Dyrektorzy Instytutu: Maria Grzegorzewska (1922-1967); Otton Lipkowski (1967-1970); Szczepan Larecki (1970-1973). Rektorzy: Szczepan Larecki (1973-1981); Włodzisław Sanocki (1981-1982); Czesław Matuszewicz (1982-1984); Karol Poznański (1984-1990); Adam Frączek (1990-1993); Kazimierz Pospiszyl (1993-1999); Karol Poznański (1999-2002); Adam Frączek (2002 – 2008); Jan Łaszczyk (2008 -2016); Stefan Kwiatkowski (2016-2020); Barbara Marcinkowska (od 2020). Doktorzy honoris causa APS: Thomas Hammarberg 2008 ; Ewa Łętowska 2009 ; Henryk Skarżyński 2011;

Szewach Weiss 2012; Czesław Kupisiewicz 2013; Alicja Chybicka 2014; Anna Dymna 2016; Piotr Sztompka 2017; Marta Santos Pais 2017; Bohdan Maruszewski 2019; s. Małgorzata Chmielewska (2022), (Kulbaka, 2022).

## Bibliografia

- Materiały archiwalne z Muzeum Marii Grzegorzewskiej i APS.  
Archiwum PAN, syg. III-333, s. 4.  
Statut PIPS z 15 lipca 1922; Statut WSPS z 1992 r.; Statut WSPS z 1998 r.;  
Statut APS z 2007 r.; Statut APS z 2021 r.  
Regulamin studiów w Wyższej Szkole Pedagogiki Specjalnej im. Marii  
Grzegorzewskiej, Warszawa WSPS 1995.  
Regulamin organizacyjny, WSPS, Warszawa 2001.  
Gazeta Uczelniana. Wydanie Jubileuszowe 75 lat PIPS-WSPS 1922-1997.  
Grzegorzewska, M. (1924). *Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej  
w Warszawie*, „Szkola Specjalna”, nr 1, 1924, s. 15-21.  
Grzegorzewska, M. (1928/1929). *Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej  
w Warszawie*, „Szkola Specjalna”, nr 3-4, 1928/29, s. 149-196.  
Grzegorzewska, M. (1946/1947). *Losy wojenne i odbudowa Państwowego  
Instytutu Pedagogiki Specjalnej*, „Szkola Specjalna”, nr 1-4, 1946/47,  
s. 6-12.  
Doroszewska, J. (1972). *Dorobek Instytutu Pedagogiki Specjalnej w zakresie  
teorii i praktyki pedagogiki specjalnej*, w: 50-lecie Państwowego  
Instytutu Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej 1922-1972,  
Wyd. PIPS, Warszawa 1972.  
Hryniewicka, A. (2014). *Wkład Marii Grzegorzewskiej w rozwój pedagogiki  
specjalnej*, „O tym, na czym polega geniusz dobroci”, cz. 2., w „Szkola  
Specjalna”, 2014, s. 151-156.  
Hryniewicka, A. (2022). *W stronę człowieka... O odwadze twórczego  
myślenia Marii Grzegorzewskiej*, Wyd. APS, Warszawa 2022.  
Kulbaka J. (2012). *Niepełnosprawni. Z dziejów kształcenia specjalnego*, Wyd.  
APS, Warszawa 2012.  
Kulbaka, J. (2022). *Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii  
Grzegorzewskiej – najstarsza uczelnia pedagogiczna w Polsce*. In:  
Kronika Sejmowa, nr 37 (942), 2022 s. 154-164.  
Larecki, Sz. (1972). *Stan i perspektywy rozwoju Państwowego Instytutu  
Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej*, w: 50-lecie  
Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej im. Marii  
Grzegorzewskiej 1922-1972, Wyd. PIPS, Warszawa 1972.  
Lipkowski, O. (1983). *Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii  
Grzegorzewskiej w Warszawie 1922-1982*, Warszawa 1983.  
Lipkowski O. (1990). *Instytut Pedagogiki Specjalnej w Warszawie*, w:  
Stulecie urodzin Marii Grzegorzewskiej. Materiały sesji naukowej  
18.IV.1988 pod red. Eugenii Dąbrowskiej, Warszawa 1990, s. 96-110.

- 50-lecie Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej 1922-1972*, Warszawa 1972.
- Poznański, K. (2002). *APS- przeszłość – dzień dzisiejszy – przyszłość*, „*Szkola Specjalna*”, nr 3, 2002, s. 132-136.
- Poznański, K.; Markiewiczowa, H.; Kulbaka J. (2012). *Sami tworzyliśmy tę historię. Księga Pamiątkowa z okazji 90. rocznicy powstania Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie (1922-2012)*, Warszawa 2012.
- Tomasik E. (1984). *Materiały z sesji naukowej poświęconej 60-leciu WSPS*, WSPS 1984.

**Dr hab. Jacek Kulbaka, prof. APS**

Katedra Historii Wychowania

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej (APS)

Instytut Pedagogiki

Ul. Szczęśliwicka 40, 02-353 Warszawa, Rzeczpospolita Polska

*jkulbaka@aps.edu.pl*

**Manuscript Submission Guidelines for:  
STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE  
UNIVERSITAS CATHOLICA RUŽOMBEROK**

Accepted contributions will be published after recommendation of at least two reviewers and after an evaluation of journal's Editorial Board.

*Formatting your article:*

Size B5 (18,2x25,7 cm)

Margins	top	3 cm
	bottom	3 cm
	left (outer edge)	3 cm
	right (inner edge)	3 cm

Font Times New Roman

Font Size: 11: Line spacing – 1.0 (simple)

*Scope of a contribution:* Maximum of 10-15 standard pages in A4 format is recommended.

An article must contain the following items in their respective order: title, subtitle (if there is any) in the language of a contribution and in English, contributor's name (names), email address, author's workplace, abstract in English (up to 200 words), key words (up to 6 words in English), text, list of bibliographical references, picture descriptions (if there are any), picture and graph references.

Besides original scientific and professional studies, every issue of the journal may contain essays of renowned academics, book reviews and information about international conferences as well as brief research outcomes from recently completed empirical explorations.

*Citations and Lists of Bibliographical References:*

Citations should take the following form:

**STN ISO 690 – Documentation.**

Bibliographical References:

References to these standard works should be consistent: the method of the first indication and the date.

*Dates for submissions:* 1.2., 1.4., 1.6., 1.9., 1.11.

Contact: studiascientifica@ku.sk

## **Code of Ethics for Publishing Articles in the Scientific Journal: STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE**

The publication process in the journal STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE is governed by the standards for publication ethics of the scientific board of EU companies Elsevier and COPE/Committee on Publication Ethics.

### **Duties of Authors According to the Code of Ethics**

The authors submitting articles to STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE declare that their manuscripts are entirely original works. The following duties listed for authors, editors, reviewers and the publisher are binding for them and they must adhere to the principles of the journal STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE.

#### *Standard for Manuscripts, Access to Data and Their Retention*

The authors of articles are obliged to use objective reasoning and objective results of scientific research. The data base of a scientific research should be explicitly presented. Scientific studies must be sufficiently detailed and the references used must enable readers to reproduce their work objectively.

The authors of the articles may be asked to provide source data used in the studies and articles for editorial control purposes, and if it is possible, the author should retain the used data for a reasonably long period after the publication.

Misleading or intentionally incorrect statements are considered unethical.

#### *Originality and Plagiarism*

The authors should ensure that they have written entirely original works, and if the authors have used the work and/or words of others, that this has been appropriately cited or quoted. Plagiarism in all its forms constitutes unethical behaviour and is unacceptable. Plagiarism takes many forms, from 'passing off' another's paper as the author's own paper, to copying or paraphrasing substantial parts of another's paper (without attribution), to claiming results from research conducted by others.

#### *Multiple, Redundant and Concurrent Publication*

An author should not in general publish manuscripts describing essentially the same research in more than one journal of primary publication. Submitting the same manuscript to more than one journal concurrently constitutes unethical behaviour and is unacceptable

#### *Citing sources*

Authors should cite publications that have significantly influenced the reported article.

The article should always contain correct and full quotation of another's paper. Information obtained privately must not be used or reported without explicit, written permission from the source, or from the owner of the property rights.

### *Authorship of the Article*

Authorship should be limited to those who have made a significant contribution to the final conception, design, execution, or interpretation of the reported study, article or paper. All those who have made substantial contributions should be listed as co-authors. Where there are others who have participated in certain substantive aspects of the paper, they should be recognised in the article. The corresponding (responsible) author should ensure that all appropriate co-authors and no inappropriate co-authors are included on the paper, and that all co-authors have seen and approved the final version of the paper and have agreed to its submission for publication.

### *Fundamental Errors in the Published Works*

When an author discovers a significant error or inaccuracy in their own published work, it is the author's obligation to promptly notify the journal editor or publisher and cooperate with the editor to retract or correct the paper if deemed necessary by the editor. If the editor or the publisher learns from a third party that a published work contains an error, it is the obligation of the author to cooperate with the editor, including providing evidence of accuracy of the original results to the editor when requested.

### **Duties of Editors According to the Code of Ethics**

Publication decision: Editor in Chief of STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE may accept, reject or request corrections of the articles reported to the journal for publication.

In case both reviews are positive, the text is accepted to be published with the approval of editorial board. If both reviews are negative, the text is rejected. If one of the reviews is positive and the other negative, the author is invited by the editor in chief to edit the article. Subsequently, the article will be reconsidered. Unpublished materials disclosed in a submitted article must not be used in anyone's own research without the express written consent of the author.

### *Publication Decision*

Accepting articles into individual issues of the scientific journal STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE is in the competence of editorial board of the journal which takes into account the reviews and other material acquired from the managing editor. The validation of the article in question and its importance to researchers and readers must be realized in accordance with the editorial rules. The managing editor is thus subject to legal requirements in case of libel, copyright infringement and plagiarism. The managing editor may confer with other editors or reviewers in making these decisions. The managing editor works with the manuscripts solely from the perspective of their content and quality

### *Confidentiality*

The editor in chief or anyone in the editorial office of the scientific journal STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE must not provide any information about submitted manuscripts to any subjects other than the corresponding author, reviewers, potential reviewers, members of the editorial board and publisher.

### *Participation and Cooperation on Handling Complaints*

The editorial office shall take specific measures in case of complaints of ethical character regarding the submitted or published manuscript. These measures will generally include contacting the author of the manuscript or paper and giving due consideration to the respective complaint or claims made. The measures further include communications to the relevant institutions and research bodies and if the complaint proves to be justified, correction will be published, or the article will be retracted, or other correction will be implemented. Each reported case of unethical behaviour in publishing in the journal must be investigated, even in the case that the article has been published long time ago.

### **Duties of Reviewers According to the Code of Ethics**

**Promptness:** The accepted texts will be provided to two reviewers who are professionals in the given area and come from other workplaces than the author of the text. If the reviewer is not able to finish the review of the manuscript within the agreed deadline, he/she must communicate with the editor so that the manuscript will be provided to another reviewer.

### *Contribution to Editorial Decisions*

Reviewer helps the editor and editorial board of the scientific journal STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE with editorial decisions about publishing/rejecting articles. Reviewer's comments assist the author in improving the paper. Peer review is an essential component of *formal* scholarly communication.

### *Further Aspects/Time Perspective of Review Procedure*

Each suggested reviewer who does not feel qualified to review a certain manuscript, or who knows that he/she will not be able to make the review within the agreed deadline, should notify the redaction office and excuse him/herself from the review process.

### *Confidentiality*

Any manuscripts received for review must be treated as confidential documents. Reviewers must not show the manuscript or discuss the manuscript with anyone unless the redactor in chief of the journal STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE permits it.



### *Objectivity*

Reviews should be conducted objectively. Personal criticism of the author is inappropriate. Referees should express their views clearly with supporting arguments.

### *Citation of Sources*

Reviewers should point out the data and information that are wrongly cited or not cited at all by the author. Any proclamation that the data or information were already published in the past must be supported by relevant documentation. A reviewer should bring to the attention of the editor any substantial similarity or overlap between the manuscript under consideration and any other published paper of which the reviewer has personal knowledge.

### *Publishing and Competing Interests*

Unpublished materials disclosed in a submitted manuscript must not be used in a reviewer's own research without the express written consent of the author. Substantial information or ideas obtained through peer review are considered confidential and must not be used for personal advantage of the reviewer. Reviewers should not review articles in which a conflict of interests resulting from competitive or other relations with the author may arise.

## **DUTIES OF THE PUBLISHER**

The publisher defines the relationship between the publisher, editors and other contracting parties, respects the confidentiality (e.g. towards the participants of a research, authors, professional reviewers), protects intellectual property and copyright, and also supports editorial independence.