

Analiza wybranych płaszczyzn przestrzeni edukacyjnej ucznia niepełnosprawnego intelektualnie na przykładzie edukacji w Polsce, Anglii i Republice Czeskiej

Streszczenie

Artykuł jest próbą zarysowania wybranych płaszczyzn przestrzeni edukacyjnej uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym, znacznym i głębokim. Podstawę metodologiczną artykułu stanowią badania przeprowadzone w Anglii, Republice Czeskiej i Polsce w ramach dysertacji doktorskiej. W artykule zwrócono uwagę i opisano takie płaszczyzny, jak niepełnosprawność intelektualna a specjalne potrzeby edukacyjne, kształcenie pedagogów specjalnych oraz wsparcie państwa, czyli relacje kadry specjalistycznej z rządem. Wyniki przeprowadzonych badań pokazują różnice i podobieństwa w postrzeganiu edukacji ucznia niepełnosprawnego pomiędzy wybranymi krajami. Przyglądając się im, można stwierdzić, że wiele z nich wynika nie z samej kondycji edukacji specjalnej w danym kraju, ale charakteru narodowego członków danego społeczeństwa, który nadaje określoną percepcję rzeczywistości, w tym również tej związanej z edukacją ucznia z niepełnosprawnością intelektualną.

Słowa kluczowe: edukacja specjalna, przestrzeń edukacyjna, płaszczyzny edukacji, specjalne potrzeby edukacyjne, uczeń z głębszą i głęboką niepełnosprawnością intelektualną, kształcenie pedagogów specjalnych

Analysis of Selected Areas of Educational Space of Intellectually Disabled Student on the Example of Education in Poland, England and the Czech Republic

Summary

The article is an attempt to scratch the selected areas of the education of students with moderate, severe and profound intellectual disabilities. Methodological basis of article is a study conducted in England, the Czech Republic and Poland in the framework of doctoral dissertation. The article highlights and describes such matters as intellectual disability and special educational needs, special education teachers and the support of the state or specialist relations with the government. Results of this study show the differences and similarities in the perception of student with a disability education between the selected countries. Looking at them, we can say that many of them are the result not of the same condition of special education in the country but

the national character of its inhabitants, which makes a certain perception of reality, including those related to the education of the intellectually disabled student.

Keywords: special education, education space, the education areas, special educational needs, student deeply and profoundly intellectually disabled, special education teachers

Wstęp

Punktem wyjścia niniejszego artykułu jest założenie perspektywy, iż na przestrzeni edukacji specjalnej ucznia z niepełnosprawnością intelektualną składa się wiele przeplatających się, współwystępujących oraz wchodzących ze sobą w interakcje płaszczyzn. Przestrzeń jest pojęciem wieloznacznym, które można rozpatrywać w perspektywie różnych dyscyplin naukowych¹. Może ona być doświadczana przez ludzi jakościowo różnorodnie, ograniczenie, podzielnie, zmiennie, ocennie, dodatnio lub ujemnie². Przestrzeń rozumiana jest w kontekście niniejszego artykułu szerzej, odwołując się do zaproponowanego przez Bohdana Jałowickiego i Marka Szczepańskiego sposobu interpretowania, jako twór ludzki wytworzony zarówno przez jednostki, jak i grupy ludzkie. Oprócz takiego rozumienia autorzy wskazują jeszcze na rozumienie przestrzeni w kategorii abstrakcyjnej idei, właściwości materii, środowiska naturalnego tworzonego w trakcie rozwoju³. Rozpatrywanie przestrzeni edukacyjnej wybranej grupy uczniów jest ważne chociażby z powodu, jaki wskazuje Sylwia Wrona, upatrując przestrzeń (zwłaszcza miejsce, czas i przygotowanie merytoryczne nauczycieli) jako jedno z dwóch głównych źródeł sytuacji utrudniających postęp w zdobywaniu nowych kwalifikacji funkcjonalnych uczniów głęboko niepełnosprawnych⁴.

Celem artykułu jest ukazanie przestrzeni edukacji uczniów z głębszą i głębką niepełnosprawnością intelektualną w Anglii, Republice Czeskiej i Polsce oraz opisanie różnych jej płaszczyzn. Metodologia badań własnych, wykorzystana na potrzeby niniejszego artykułu, stanowi fragment badań przeprowadzonych w ramach dysertacji doktorskiej w latach 2009–2013 w Anglii, Republice Czeskiej i Polsce⁵.

¹ D. Prysak, *Przestrzeń życiowa funkcjonowania osoby z głęboką niepełnosprawnością intelektualną w domu pomocy społecznej*, [w:] *Edukacja, socjalizacja w życiu osoby niepełnosprawnej*, red. A. Klinik, D. Prysak, Sosnowiec, Humanitas, 2011, s. 238

² F. Znaniecki, za: Z. Gajdzica, *Modele przestrzennej organizacji kształcenia integracyjnego*, [w:] *Socjalizacja i kształcenie się tożsamości – aktualne doświadczenia na pograniczu polsko-czeskim*, red. T. Lewowicki, A. Gajdzica, B. Grabowska, Katowice, Wyd. UŚ, 2008

³ B. Jałowicki, M. S. Szczepański, *Miasto i przestrzeń w perspektywie socjologicznej*, Warszawa, Scholar, 2006

⁴ S. Wrona, *Osoba głęboko upośledzona umysłowo w systemie edukacji*, Kraków, Impuls, 2011, s. 177

⁵ M. Bełza, *Systemy edukacji osób umiarkowanie i znacznie oraz głęboko niepełnosprawnych intelektualnie (na przykładzie rozwiązań w Anglii, Republice Czeskiej i Polsce)*, rozprawa przygotowana pod kierunkiem naukowym dra hab. Zenona Gajdzicy, prof. UŚ, Wydział Pedagogiki i Psychologii UŚ, Katowice, 2013

Badaniami tymi zostało objętych 300. nauczycieli (po 100. z każdego kraju) oraz 6. dyrektorów placówek kształcących uczniów z niepełnosprawnością intelektualną. Przeprowadzone zostały badania z wykorzystaniem metody sondażu diagnostycznego z użyciem techniki ankiety przeprowadzonej wśród grupy nauczycieli oraz wywiady faktograficzne z dyrektorami, przeanalizowane różnego rodzaju dokumenty. Dobór grupy badanej był celowy, związany z dostępnością badanych placówek. Specyfika wybranych do badań krajów pozwala wysuwać ciekawe poznawczo wnioski. Polska i Republika Czeska pod względem kulturowym, gospodarczym i politycznym przez wiele lat rozwijały się bardzo podobnie, a wraz z wejściem do Unii Europejskiej zaczęto wdrażać również te same europejskie dyrektywy. Taki stan rzeczy sprawia, że istnieje wiele podobieństw pomiędzy systemami tych dwóch krajów. Mentalność Czechów, w przeciwieństwie do Polaków, daleka jest od zamięłowania do patosu. Widziani są oni raczej jako pragmatyczni, sprytni, dbający o swoje, potrafiący cieszyć się życiem i korzystać z jego dobrodziejstw⁶, co ewidentnie różnicuje również podejście do organizowania edukacji. Dzięki takim cechom, mimo że jest to kraj posiadający najmłodszą historię (istnieje od 1993 roku)⁷, stał się dynamicznie rozwijający⁸ i obecnie jego rozwój gospodarczy stoi na wyższym poziomie aniżeli nasz rodzimy. Patrząc na gospodarkę Anglii, mamy na myśli w dużej mierze gospodarkę całego Zjednoczonego Królestwa Wielkiej Brytanii. Jest ona jednym z najlepiej rozwiniętych krajów i znajduje się wśród największych potęg przemysłowych i finansowych świata. Wolnorynkowy charakter gospodarki sprawia, iż zajmuje piąte miejsce na świecie i drugie w Europie⁹. Do takiej sytuacji dochodzili przez całe stulecia. Ich duma narodowa i dbałość o kulturę i tradycję sprawiała, że w przeszłości walczyli zaciekle o swój kraj i jego dobrobyt. Pragmatyzm Czechów oraz patriotyzm narodowy Anglików warunkuje wypracowywanie najważniejszych dla ich warunków kulturowych rozwiązań edukacyjnych. Potransformacyjne cechy Polaków sprawiają, że często bezrefleksyjnie¹⁰ próbujemy przyjąć wypracowane w innych krajach rozwiązania edukacyjne bez uwzględnienia warunków naszego kraju.

Proces kształcenia uczniów z głębszymi niepełnosprawnościami, z racji wyraźnych odchyłeń w rozwoju tych uczniów, musi cechować się wyraźną specyfiką¹¹. Bardzo ważne jest uwzględnienie tej specyfiki i stworzenie takich warunków,

⁶ M. Szczygieł, *Gottland*, Wołowiec, Czarne, 2010

⁷ Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Departament Rynku Pracy, *Raport Eures*, 2005

⁸ M. Bełza, *Systemy edukacji osób umiarkowanie i znacznie oraz głęboko niepełnosprawnych intelektualnie (na przykładzie rozwiązań w Anglii, Republice Czeskiej i Polsce)*, Katowice, UŚ, 2014

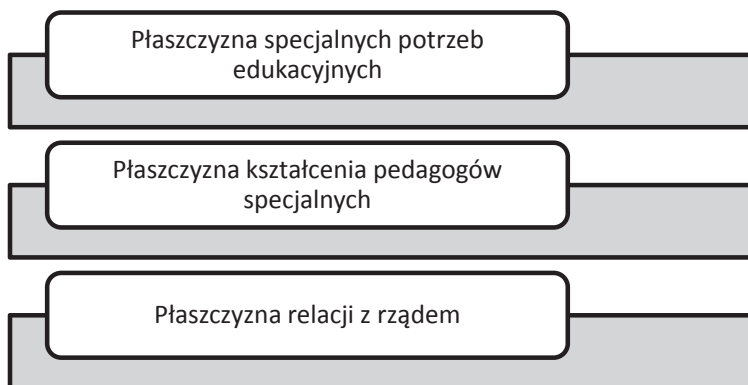
⁹ *Informacje ogólne o Anglii*, http://www.england.pl/inf_ogolne.htm, [dostęp: 01.03.2015]

¹⁰ Por. J. Rutkowiak, *Czy istnieje edukacyjny program ekonomii korporacyjnej?*, [w:] *Neoliberalne uwikłania edukacji*, red. E. Potulicka, J. Rutkowiak, Kraków, Impuls, 2010, s. 13

¹¹ Z. Gajdzica, *Dwie koncepcje badania systemu kształcenia uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym*, [w:] *Wybrane zagadnienia socjalizacji i edukacji osób z ograniczoną sprawnością*, red. Z. Gajdzica, M. Bełza, Sosnowiec, Humanitas, 2011, s. 150

które będą sprzyjać wszechstronnemu rozwojowi ucznia. Analizowane płaszczyzny powinny wchodzić ze sobą w interakcje, aby móc to osiągnąć. W artykule została zwrócona uwaga na takie płaszczyzny, jakie przedstawione zostały na poniższym rysunku.

Rys. 1. Płaszczyzny przestrzeni edukacyjnej



Źródło: opracowanie własne

Nie są to wszystkie płaszczyzny składające się na przestrzeń edukacyjną uczniów głębiej i głęboko niepełnosprawnych intelektualnie, jednakże na potrzeby tego artykułu zwrócono uwagę wyłącznie na wybrane z nich.

Płaszczyzna nr 1 – Specjalne Potrzeby Edukacyjne

Uczeń z głębszą i głęboką niepełnosprawnością intelektualną to niewątpliwie uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych, wymagający odpowiedniego podejścia i dostosowania procesu edukacji do jego indywidualnych możliwości i potrzeb. Do upowszechnienia tego pojęcia oraz wprowadzenia go na dobre do literatury przedmiotu przyczyniła się Deklaracja z Salamanki opublikowana przez UNESCO w 1994 roku. Odnosi ona pojęcie specjalnych potrzeb edukacyjnych do wszystkich dzieci i młodzieży, których potrzeby wynikają z niepełnosprawności czy trudności w uczeniu się. Wiele dzieci doświadcza trudności w uczeniu się, a tym samym mają specjalne potrzeby wychowawcze na pewnym etapie pobierania nauki¹². Definiowanie specjalnych potrzeb edukacyjnych uwidacznia pewne różnice pomiędzy krajami. Najwcześniej pojęcie to pojawiło się w Anglii wraz z Aktem Edukacyjnym w 1981 roku¹³.

¹² *Deklaracja z Salamanki oraz wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych*, tłumaczenie T. Gałkowski, UNESCO, 1994

¹³ D. Lawton, P. Gordon, *Dictionary of education*, Sevenoaks, Hodder and Stoughton, 1998, s. 168

W Anglii zakresem SPE objęto wszystkie dzieci w wieku obowiązku szkolnego, które posiadają wyraźnie większe niż większość ich rówieśników trudności w uczeniu się, bez względu na to, czy źródłem tych trudności są uszkodzenia organiczne, czy też nie. Specjalne potrzeby edukacyjne to sytuacja, w której uczeń nie jest w stanie sprostać wymaganiom szkolnego uczenia się bez specjalnej pedagogicznej pomocy¹⁴. W Republice Czeskiej za ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych uważa się ucznia z niepełnosprawnością fizyczną, wzrokową, słuchową, umysłową, autyzmem, wadami mowy, niepełnosprawnością sprzężoną oraz ze specyficznymi trudnościami w nauce¹⁵. Definiowanie ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych w wybranych krajach na potrzeby niniejszego artykułu przedstawia poniższa tabela.

Tabela 1. Definicje ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych w badanych krajach

Uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych		
Anglia	Republika Czeska	Polska
„dzieci, które mają trudności w nauce. To znaczy, że mają albo wyraźnie większe niż większość ich rówieśników, albo posiadają taką niepełnosprawność, która utrudnia lub ogranicza możliwość korzystania z placówek edukacyjnych przewidzianych dla ich wieku rozwojowego w szkołach należących do lokalnych władz edukacyjnych”.	„dziecko, uczeń, student ze specjalnymi potrzebami, to osoba z niepełnosprawnością lub w niekorzystnej sytuacji z powodu (słabszego stanu) zdrowia lub sytuacji społecznej”.	„to uczeń posiadający indywidualne trudności wynikające w szczególności z: 1) niepełnosprawności; 2) niedostosowania społecznego; 3) zagrożenia niedostosowaniem społecznym; 4) szczególnych uzdolnień; 5) specyficznych trudności w uczeniu; 6) zaburzeń komunikacji językowej; 7) choroby przewlekłej; 8) sytuacji kryzysowych lub traumatycznych; 9) niepowodzeń edukacyjnych”.

Źródło: opracowanie własne na podstawie literatury (*Teacher's standards*, 2012, s. 5; „Zakon” 561/2004 §16, s. 10267; Rozporządzenie MEN z dnia 17.11.2010)

¹⁴ G. Szumski, *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych. Sens i granice zmiany edukacyjnej*, Warszawa, PWN, 2009, s. 105

¹⁵ M. Bartňová, M. Vitková, *Vliv Současných zmen v edukácii žaku se specialnimi vdelavacimi potrebami na prípravu učitelu*, [w:] *Kapitoly ze specialni pedagogiki*, red. J. Pipeková, Brno, 2007, s. 25

W Republice Czeskiej, podobnie jak w Anglii, specyfika edukacji ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi warunkowana jest rodzajem i stopniem niepełnosprawności¹⁶. W Polsce termin ten istnieje od przełomu lat 80./90. i, podobnie jak w Anglii, oznacza ucznia z trudnościami w uczeniu się, ale to nie zawsze oznacza ucznia niepełnosprawnego. Oznacza to natomiast, że dziecko takie należy do grupy uczniów, z którymi praca wymaga nie tylko znajomości treści nauczanych przedmiotów czy też rodzaju prowadzonych zajęć, ale dużo ważniejsze bywa zrozumienie specyfiki ich funkcjonowania. Nie mniej ważna jest wiedza na temat trudności, z jakimi przyjdzie się zmierzyć zarówno uczniowi, jak i jego nauczycielowi w procesie kształcenia. Tradycyjne zasady, metody i formy pracy są często mało przydatne w edukacji osób niepełnosprawnych¹⁷. Dzieje się tak zwłaszcza w przypadku dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, szczególnie z głębszą niepełnosprawnością. Wymaga to od nauczyciela poszerzonych kompetencji nauczycielskich o dodatkową wiedzę na temat funkcjonowania osób z tym rodzajem niepełnosprawności, ich możliwości rozwojowych i edukacyjnych, procesów myślowych, istniejących metod pracy, empatii oraz silnego charakteru.

Płaszczyzna nr 2 – Kształcenie pedagogów specjalnych

Pedagog specjalny to osoba, przed którą stoją określone oczekiwania zarówno ze strony samego ucznia, ale także osoby, która takiego pedagoga zatrudnia. Specyfika funkcjonowania ucznia z głębszą i głęboką niepełnosprawnością stawia przed specjalistą nie lada wyzwania. Praca z tą grupą uczniów nie polega bowiem tylko na samym przekazywaniu wiedzy. Ma ona na celu kształtowanie umiejętności codziennego i samodzielnego funkcjonowania oraz kompetencji pozwalających, na miarę indywidualnych możliwości, funkcjonować społecznie. Jak pisze Halina Borzyszkowska, pedagog specjalny powinien uczyć, czyli przekazywać wiedzę ogólną oraz zawodową za pomocą określonych metod; wychowywać, poprzez kształtowanie odpowiednich postaw jednostek niepełnosprawnych wobec siebie oraz pełnosprawnych osób; zapewniać poczucie bezpieczeństwa, jak również zaspokajać jego potrzeby; organizować środowisko społeczne i rówieśnicze osoby niepełnosprawnej; aktywnie włączać osoby niepełnosprawne w życie gospodarcze, społeczne i kulturalne kraju¹⁸.

Patrząc wstecz, w Polsce wiele zmian w kształceniu pedagogów specjalnych poczyniono właśnie w kierunku wyposażania w wiedzę, jednak po reformie systemu edukacji oraz zmianie zasad przyjmowania na studia znikły egzaminy

¹⁶ M. Bartňová, M. Vitková, *Vliv Současnych zmen v edukacji žaku se specialnimi vdelavacimi potrebami na pripravu učitelu*, [w:] *Kapitoly ze specialni pedagogiki*, red. J. Pipeková, Brno, 2007, s. 15

¹⁷ I. Chrzanowska, *Problemy edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością*, Kraków, Impuls, 2010, s. 159

¹⁸ H. Borzyszkowska, *O powinnościach pedagoga specjalnego*, „Kultura i Edukacja” 1993, Nr 1

wstępne w postaci rozmów kwalifikacyjnych. Podczas tych rozmów można było dokonać prób diagnozowania cech osobowych kandydatów oraz motywacji decydujących o podejmowaniu właśnie takich studiów¹⁹. W przeszłości kandydat na taki kierunek oprócz wyżej wymienionych cech osobowych powinien był reprezentować odpowiedni stan zdrowia (potwierdzone przez lekarza świadectwem o fizycznej przydatności do wykonywania zawodu) oraz wygląd zewnętrzny²⁰.

Niestety, obecny system utrudnia weryfikację do zawodu i pedagogiem specjalnym może zostać osoba, która: ukończyła studia wyższe w zakresie oligofrenopedagogiki lub ma kwalifikacje wymagane do zajmowania stanowiska nauczyciela w danym typie szkoły lub rodzaju placówki, określone w §2–5, a ponadto ukończyła studia podyplomowe lub kurs kwalifikacyjny w zakresie oligofrenopedagogiki lub ukończyła zakład kształcenia nauczycieli w specjalności oligofrenopedagogika²¹.

Inaczej sytuacja wygląda w Anglii. Najpierw trzeba zostać nauczycielem ogólnym, zdobyć kilkuletnie doświadczenie i dopiero wtedy można podjąć dalszą edukację w kierunku specjalistycznym. Uprawnienia do nauczania zdobywa się podczas respektowanych kursów nauczyciela kształcenia początkowego odbywających się na wydziałach edukacji w uniwersytetach i innych placówkach kształcenia wyższego. Osoby nie posiadające wykształcenia wyższego mogą podjąć 4-letnie studia zawodowe. Istnieją także specjalnie skonstruowane 2-letnie studia zawodowe, zwłaszcza w zakresie przedmiotów, w których jest niedostatek nauczycieli. Po zakończeniu studiów zawodowych absolwenci podejmują zazwyczaj roczny Podyplomowy Kurs, nadający Certyfikat Edukacyjny. Kurs ten wyposaża studenta w podstawową wiedzę i umiejętności z zakresu specjalnych potrzeb edukacyjnych. W związku z tym każdy, kto pracuje z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, będzie w stanie rozpoznać ich indywidualne predyspozycje i zoptymalizować wsparcie, włączając w to również dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu. Nauczyciele dzieci z zaburzeniami sensorycznymi powinni posiadać dodatkowe kwalifikacje²². Poniższa tabela prezentuje formy kształcenia pedagogów specjalnych w wybranych krajach.

¹⁹ J. Doroszewska, S. Dziedzic, *Podstawowe założenia i problemy teoretyczno-dydaktyczne*, „Szkoła Specjalna” 1972, Nr 3–4; E. Tomasiak, E. Zabczyńska, *Absolwenci Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej w Warszawie i ich sytuacja życiowa*, „Szkoła Specjalna” 1975, Nr 4

²⁰ M. Markiewicz, J. Kirenko, *Czy inwalida może być nauczycielem?*, „Szkoła Specjalna” 1984, Nr 4

²¹ *Rozporządzenie MEN z dnia 12 marca 2009 w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli*, Dz. U. 2009, Nr 50, poz. 400

²² *Inclusive Education at Work, Students with Disabilities in Mainstream Schools*, Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD, 1999, s. 213

Tabela 2. Formy kształcenia pedagogów specjalnych w Anglii, Republice Czeskiej i Polsce

Rodzaj wykształcenia – uprawniający do pracy w charakterze nauczyciela dziecka niepełnosprawnego intelektualnie	Polska	Republika Czeska	Anglia
Kurs oligofrenopedagogiki	+	+	+
Studia licencjackie z zakresu Ped. Spec.	+	+	-
Studia magisterskie z zakresu Ped. Spec.	+	+	+
Studia podyplomowe z zakresu Ped. Spec.	+	+	+
Studium nauczycielskie/kolegium nauczycielskie	+	-	-

Źródło: opracowanie własne na podstawie analizy dokumentów

Płaszczyna nr 3 – Wsparcie państwa, czyli relacje z rządem

Zabezpieczenie interesów każdego ucznia, a zwłaszcza ucznia z niepełnosprawnością, powinno być priorytetem polityki każdego państwa. Polityka społeczna oraz edukacyjna powinny dbać o to, aby wszelkie decyzje były podejmowane w zgodzie z interesami ucznia. Zwłaszcza, jeśli chodzi o ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych, którego powodzenie edukacji zależy od wielu czynników, na które wpływ ma państwo, m.in. organizacji całego systemu edukacji, dodatkowego wsparcia (finansowego, metodycznego, terapeutycznego) z tytułu przejawianych trudności spowodowanych niepełnosprawnością. Sytuacja idealna jest wtedy, kiedy wszelkie systemowe zmiany zachodzą w porozumieniu z osobami zajmującymi się na co dzień edukacją, czyli dyrektorami szkół i nauczycielami, a także rodzicami uczniów z niepełnosprawnościami. Czy rzeczywiście tak jest i jak sytuacja naszej edukacji ma się na tle Republiki Czeskiej i Anglii pokazują wyniki badania nauczycieli zaprezentowane w tabeli 3.

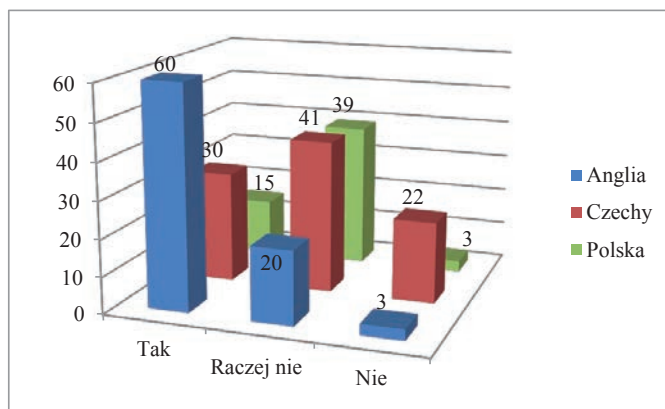
Tabela 3. Relacja rząd – specjaliści w opinii badanych nauczycieli

Zmienne		Czy rząd bierze pod uwagę zdanie specjalistów		Ogółem	
		Tak	Nie		
Kraj	Polska	N	6	87	93
	% z Kraj		6,5	93,5	100,0
	% z Czy rząd bierze pod uwagę zdanie specjalistów		7,1	44,8	33,3
	% z Ogółem		2,2	31,2	33,3

Kraj	Czechy	N	22	66	88
		% z Kraj	25,0	75,0	100,0
		% z Czy rząd bierze pod uwagę zdanie specjalistów	25,9	34,0	31,5
		% z Ogółem	7,9	23,7	31,5
	Anglia	N	57	41	98
		% z Kraj	58,2	41,8	100,0
		% z Czy rząd bierze pod uwagę zdanie specjalistów	67,1	21,1	35,1
		% z Ogółem	20,4	14,7	35,1
Ogółem	Liczebność	85	194	279	
	% z Kraj	30,5	69,5	100,0	
	% z Czy rząd bierze pod uwagę zdanie specjalistów	100,0	100,0	100,0	
	% z Ogółem	30,5	69,5	100,0	

Źródło: badania własne (χ^2 [df= 2; N=279]=62,04; $p<0,01$)

Wykres 1. Czy rozwiązania prawne są korzystne dla osób niepełnosprawnych
(χ^2 [df=2; N=289]=70,12; $p<0,01$)



Źródło: badania własne

Analiza danych ukazuje istotne statystycznie różnice między deklaracjami polskich, czeskich i angielskich nauczycieli na temat relacji szkoły z rządem i faktu brania pod uwagę zdania profesjonalistów zajmujących się edukacją specjalną podczas wprowadzania zmian systemowych. Największe rozbieżności zostały odnotowane w opiniach nauczycieli w stosunku do rozwiązań prawnych, pod jakie podlegają osoby z niepełnosprawnością w ich kraju. Zdecydowana

większość badanych uznała, że rząd nie liczy się ze zdaniem specjalistów, tak jak i przepisy prawne, które ustala, nie zawsze są korzystne dla osób, którym mają służyć. Wyniki związane z opiniami na temat przepisów prawnych znajdują się na wykresie 1.

Ważna jest zatem dobra relacja pomiędzy rządem a szkołą. Niestety, nie zawsze ta współpraca przebiega w sposób, w jaki powinna, a rząd nie zawsze bierze pod uwagę głosy specjalistów pracujących z dziećmi niepełnosprawnymi intelektualnie.

Wyniki te są zapewne uwarunkowane tym, że rząd poprzez edukację stara się wcielić w życie własne idee, plany, zamysły, które nie zawsze wynikają z dogłębnej analizy i znajomości specyfiki funkcjonowania edukacji uczniów z głębszą i głęboką niepełnosprawnością intelektualną, a raczej z ich politycznych pobudek. Jak pokazują wyniki, w opinii nauczycieli badanych krajów ta współpraca nie jest satysfakcjonująca. Prawie 70% wszystkich badanych uważa, że rząd ich kraju nie bierze pod uwagę głosów specjalistów, w tym tylko 1/5 Anglików, 1/3 Czechów, a Polaków prawie 1/2. Natomiast większa część badanych nauczycieli angielskich (59%) uważa, że rząd liczy się z ich zdaniem w podejmowaniu kroków związanych w edukacją. Mimo że 59% w przypadku angielskich nauczycieli to nadal wynik nie do końca satysfakcjonujący, to niewątpliwie Rząd Polski powinien brać przykład z Rządu Wielkiej Brytanii w tym zakresie.

Zakończenie

Zaprezentowane w artykule płaszczyzny edukacji ucznia z głębszą i głęboką niepełnosprawnością intelektualną to tylko maleńki wycinek szerszych badań oraz próba scharakteryzowania tylko wybranych elementów przestrzeni edukacyjnej tej grupy uczniów. Celem artykułu nie było opisanie systemów edukacji specjalnej wybranych krajów, a właśnie zwrócenie uwagi na ten mały ich fragment, jakim są płaszczyzny związane z: traktowaniem niepełnosprawności intelektualnej w kontekście specjalnych potrzeb edukacyjnych, kształcenia kadry specjalistycznej pracującej z uczniem z niepełnosprawnością intelektualną oraz podkreśleniem wagi państwa, która ma bezpośrednie przełożenie (choć nie w „sposób bezpośredni”) na funkcjonowanie tej grupy uczniów. Dopiero odpowiednio funkcjonujące poszczególne płaszczyzny są w stanie sprawić, że przestrzeń edukacyjna ucznia z niepełnosprawnością będzie taka, jaka powinna być, czyli: skoncentrowana na osobie, wzmacniająca, kompleksowa, plastyczna, poszukująca, pozytywna, zapraszająca, łącząca, profesjonalna, optymistyczna²³. Niestety, mimo wielu zmian (które polepszyły sytuację uczniów z niepełnosprawnością intelektualną) ciągle jest wiele do zrobienia. W Polsce podejmuje

²³ J. Głodkowska, *Dydaktyka specjalna w przygotowaniu do kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Podręcznik akademicki*, Warszawa, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, 2010, s. 41

się decyzje odgórnie, często nie tylko nie służące niczemu, ale wręcz utrudniające normalizację funkcjonowania szkolnego uczniów z niepełnosprawnościami. Wobec powyższego należy nieustannie dążyć do nawiązywania lepszej relacji, a przez to lepszej współpracy ze środowiskami rządzącymi. Warto przyjrzeć się kształceniu kadry pracującej w obszarze edukacji specjalnej. Osoba pedagoga specjalnego bowiem to osoba bezpośrednio odpowiedzialna za rozwój i edukację uczniów z głębszą i głęboką niepełnosprawnością intelektualną i powinna posiadać odpowiednie do tej pracy predyspozycje. Niestety, zapotrzebowanie na pedagogów specjalnych oraz powszechny dostęp do studiów podyplomowych z zakresu zwłaszcza oligofrenopedagogiki (nie zawsze wysokiej jakości) sprawia, że nie zwraca się uwagi na to, czy ktoś się nadaje do tego zawodu, czy też nie. Mimo istniejących ogromnych możliwości rozwoju osobistego, szerokiej gamy kursów doszkalających, szkoleń z poszczególnych metod pracy z tą grupą uczniów, wspomnianych wyżej studiów podyplomowych zapomniano o predyspozycjach oraz pewnych cechach osobowościowych niezbędnych w tego rodzaju pracy. I mimo że badania pokazują, że mamy najlepiej wykształconą kadrę spośród wymienionych krajów, to zarazem – niestety – czuje się ona również najmniej kompetentna.

Bibliografia

- Bartňová M., Vitková M., *Vliv Současných zmen v edukácii žaku se specialnimi vdelavacimi potrebami na pripravu učitelu*, [w:] *Kapitoly ze specialni pedagogiki*, red. Pipeková J., Brno, 2007
- Bełza M., *Systemy edukacji osób umiarkowanie i znacznie oraz głęboko niepełnosprawnych intelektualnie (na przykładzie rozwiązań w Anglii, Republice Czeskiej i Polsce)*, rozprawa przygotowana pod kierunkiem naukowym dra hab. Zenona Gajdzicy, prof. UŚ, Wydział Pedagogiki i Psychologii UŚ, Katowice, 2013
- Bełza M., *Systemy edukacji osób umiarkowanie i znacznie oraz głęboko niepełnosprawnych intelektualnie (na przykładzie rozwiązań w Anglii, Republice Czeskiej i Polsce)*, Katowice, UŚ, 2015
- Borzyszkowska H., *O powinnościach pedagoga specjalnego*, „Kultura i Edukacja” 1993, Nr 1
- Chrzanowska I., *Problemy edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością*, Kraków, Impuls, 2010
- Deklaracja z Salamanki oraz wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych*, tłumaczenie Gałkowski T., UNESCO, 1994
- Doroszewska J., Dziedzic S., *Podstawowe założenia i problemy teoretyczno-dydaktyczne*, „Szkoła Specjalna” 1972, Nr 3–4

- Gajdzica Z., *Modele przestrzennej organizacji kształcenia integracyjnego*, [w:] *Socjalizacja i kształcenie się tożsamości – aktualne doświadczenia na pograniczu polsko-czeskim*, red. Lewowicki T., Gajdzica A., Grabowska B., Katowice, Wyd. UŚ, 2008
- Gajdzica Z., *Dwie koncepcje badania systemu kształcenia uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym*, [w:] *Wybrane zagadnienia socjalizacji i edukacji osób z ograniczoną sprawnością*, red. Gajdzica Z., Bełza M., Sosnowiec, Humanitas, 2011
- Głodkowska J., *Dydaktyka specjalna w przygotowaniu do kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Podręcznik akademicki*, Warszawa, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, 2010
- Inclusive Education at Work, Students with Disabilities in Mainstream Schools*, Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD, 1999
- Informacje ogólne o Anglii*, http://www.england.pl/inf_ogolne.htm, [dostęp: 01.03.2015]
- Jałowicki B., Szczepański M. S., *Miasto i przestrzeń w perspektywie socjologicznej*, Warszawa, Scholar, 2006
- Lawton D., Gordon P., *Dictionary of education*, Hodder and Stoughton, Sevenoaks, 1998
- Markiewicz M., Kirenko J., *Czy inwalida może być nauczycielem?*, „Szkoła Specjalna” 1984, Nr 4
- Pryszak D., *Przestrzeń życiowa funkcjonowania osoby z głęboką niepełnosprawnością intelektualną w domu pomocy społecznej*, [w:] *Edukacja, socjalizacja w życiu osoby niepełnosprawnej*, red. Klinik A., Pryszak D., Sosnowiec, Humanitas, 2011
- Rozporządzenie MEN z dnia 12 marca 2009 w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli*, Dz. U. 2009, Nr 50, poz. 400
- Rozporządzenie MEN z dnia 17.11.2010 w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*, Dz. U. nr 228, poz. 1487, s. 15706
- Rutkowiak J., *Czy istnieje edukacyjny program ekonomii korporacyjnej?*, [w:] *Neoliberalne uwikłania edukacji*, red. Potulicka E., Rutkowiak J., Kraków, 2010
- Szczygieł M., *Gottland*, Wołowiec, Czarne, 2010
- Szumski G., *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych. Sens i granice zmiany edukacyjnej*, Warszawa, PWN, 2009
- Školský zákon ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání 561/2004 §16*, s. 10267
- Teacher's standards*, Department for Education, London, 2012

Tomasik E., Żabczyńska E., *Absolwenci Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej w Warszawie i ich sytuacja życiowa*, „Szkoła Specjalna” 1975, Nr 4
Warunki życia i pracy w krajach Europejskiego Obszaru Gospodarczego, Raport Eures, Ministerstwo Gospodarki i Pracy, Departament Rynku Pracy, 2005
Wrona S., *Osoba głęboko upośledzona umysłowo w systemie edukacji*, Kraków, Impuls, 2011