

Katarzyna Parys, Sławomir Olszewski

Ewolucja poglądów na temat kształcenia pedagogów specjalnych w Polsce

Niepełnosprawność nr 1, 103-112

2009

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Katarzyna Parys
Sławomir Olszewski

Ewolucja poglądów na temat kształcenia pedagogów specjalnych w Polsce

Z dniem 1 września 2009 roku wchodzi w życie Rozporządzenie MEN w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Dz.U. nr 50, poz. 400, http://bip.men.gov.pl/men_bip/akty_prawne/rozporzadzenie_20090312.pdf). Stanowi ono m.in. o formalnych wymaganiach kwalifikacyjnych stawianych przed nauczycielem pragnącym podjąć pracę w placówkach oświatowych zajmujących się kształceniem osób niepełnosprawnych. Jest to kolejny dokument¹ ograniczający w wyraźny sposób zakres kompetencji formalnych absolwentów pedagogiki specjalnej.

Wśród czynników mogących kształtować wymagania kwalifikacyjne wymienić można m.in. potrzeby rynku pracy, założenia dotyczące rehabilitacji osób niepełnosprawnych oraz istniejący system kształcenia pedagogów specjalnych. Regulatorem przeobrażeń, pozostającym w ścisłym związku z tymi zakresami jest refleksja i działania pedagogów specjalnych zmierzające do optymalizacji funkcjonowania osób niepełnosprawnych we wszystkich sferach życia.

Celem niniejszego opracowania jest analiza poglądów dotyczących kształcenia pedagogów specjalnych w naszym kraju. Powodem podjętych działań są pojawiające się wątpliwości dotyczące zasadności zachodzących zmian. Ważnym wydaje się poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, czy i w jakim stopniu zmiany te uwzględniają dorobek pedagogiki specjalnej.

* * *

Zorganizowane formy kształcenia pedagogów specjalnych rozwijają się na ziemiach polskich od 1917 roku². Formom tym towarzyszy już od zarania refleksja – wyraz krytycznej oceny zastanej rzeczywistości, a zarazem potencjalny czynnik

¹ Upřednio kwalifikacje w tym zakresie regulowało Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dn. 10 września 2002 roku (Dz.U. z 2002 r., nr 155, poz.1288).

² Urucliomione zostały wówczas w Warszawie pierwsze kursy dla pedagogów specjalnych (O. Lipkowski, 1983, s. 21).

wyzwalający zmiany w tej rzeczywistości. Po dzień dzisiejszy refleksja ta towarzyszy zmieniającym się koncepcjom kształcenia pedagogów specjalnych.

Punktem wyjścia do rozważań jest opis sylwetki absolwenta uwzględniający uzyskiwane kwalifikacje oraz kompetencje, jakie powinien posiadać z uwagi na przewidywane miejsce pracy i charakter zatrudnienia.

Na efektywność kształcenia pedagogów specjalnych mają wpływ następujące czynniki:

- forma kształcenia;
- dobór kandydatów;
- zakres treści realizowanych w trakcie kształcenia;
- uzupełnianie kwalifikacji.

1. Forma kształcenia

Kształcenie pedagogów specjalnych odbywało się pierwotnie poprzez praktykę. Początek kolejnego etapu wyznacza pojawienie się pierwszych kursów z zakresu kształcenia specjalnego. Z czasem jednak te krótkotrwałe szkolenia – kursy ulegały wydłużeniu. Okazało się to niewystarczające (Lipkowski, 1983, s. 21). Za cezurę czasową kolejnego etapu rozwoju form kształcenia specjalnego można uznać 1922 rok, kiedy to w PIPS uruchomiono studia kształcące nauczycieli szkół specjalnych. Były to początkowo studia dzienne jednoroczne. Z czasem ofertę urozmaicono o studia eksternistyczne (1952), zaoczne (1958) i podyplomowe (1978). Równocześnie, uwzględniając zróżnicowane doświadczenia zawodowe i dotychczas zdobyte formalne kwalifikacje, stopniowo ulegał wydłużeniu czas studiów stacjonarnych i zaocznych (1958 – studia dwuletnie, 1969 – trzyletnie, 1973 – czteroletnie, od 1979 – pięcioletnie). Równoległe – w związku z brakami kadrowymi – pojawiła się możliwość zdobywania kwalifikacji do pracy w szkolnictwie specjalnym w trakcie różnego rodzaju kursów (Marek-Ruka, 1995, s. 31).

Również obecnie mamy do czynienia z różnorodnością form, upoważniających do pracy w charakterze pedagoga specjalnego. Uprawnienia w tym zakresie można nabyć poprzez studia I-go, II-go stopnia, studia podyplomowe, kursy kwalifikacyjne. Pedagodzy specjaliści wnikliwie rozpatrywali i rozpatrują argumenty przemawiające „za” i „przeciw” wymienionym formom kształcenia. Odwołując się do literatury przedmiotu, przywołamy opinie z tego zakresu.

Zwolenniczkami kształcenia pedagogów specjalnych na poziomie wyższych studiów magisterskich były Janina Doroszevska i Krystyna Kuligowska (1991, s.12). Pierwsza z nich pisała:

Waga odpowiedzialności pracy pedagoga specjalnego i zakres wiedzy, jaką powinien posiadać, wskazuje, że należy dążyć do tego, aby otrzymał on wykształcenie akademickie (Doroszewski, 1981, s. 697). Powinno być ono zarówno wielostronne i specjalistyczne, a także ogólne – wzbogacające osobowość.

Z uwagi na specjalistyczny charakter kształcenia Janina Doroszevska (1981, s. 697–698) postulowała tworzenie autonomicznych wyższych szkół pedagogiki specjalnej, gdyż tylko w takich warunkach kształcenie zawodowe pedagogów specjalnych może charakteryzować autonomiczność w zakresie doboru treści kształcenia i form organizacyjnych. Jak pisze autorka:

Swoisty zawód pedagoga specjalnego stojący na pograniczu pedagogiki, medycyny i nauk społecznych nie może opierać się dokładnie na wzorach instytucji kształcących kandydatów do innych zawodów (tamże, s. 697).

Janina Doroszevska (1981, s. 698) zwraca również uwagę na argumenty przemawiające za kształceniem pedagogów specjalnych w ramach uniwersytetu. Ten sposób kształcenia daje możliwość uzyskania absolwentom bardziej gruntownego przygotowania ogólnopedagogicznego, niż ma to miejsce w przypadku wyższej szkoły zawodowej czy studiów podyplomowych. Jednak zawężony zakres, w jakim realizowane są treści z dziedzin medycznych i biologicznych, zbyt mały wymiar czasu poświęconego na specjalistyczne kształcenie, ograniczona liczba praktyk pedagogicznych na uniwersytecie stanowią argumentację przemawiającą za realizowaniem kształcenia pedagogów specjalnych w wyższej szkole zawodowej. Doroszevska przytacza argumenty również przeciwko uniwersyteckim i zawodowym formom kształcenia, wykształcenie akademickie bowiem wiąże się najczęściej z tym, że kandydatami do pracy z osobami niepełnosprawnymi są bardzo młodzi ludzie, którzy podejmują decyzję dotyczącą wyboru zawodu w sposób często przypadkowy, mogą również po ukończeniu studiów nie posiadać „odpowiedniej dojrzałości psychicznej i życiowej tak bardzo potrzebnej ludziom opiekującym się odchylonymi od normy i ich – bardzo często – dewiacyjnymi rodzinami” (Doroszevska, 1981, s. 699).

Jednak duże zapotrzebowanie na pedagogów specjalnych powodowało, iż argumenty te były marginalizowane (tamże).

W kontekście przywołanych zarzutów optymalną formą kształcenia pedagogów specjalnych, według Janiny Doroszevskiej, są studia podyplomowe. Trafiają bowiem na nie ludzie z określonym przygotowaniem zawodowym, świadomości swoich oczekiwań i możliwości. Janina Doroszevska (1981, s. 699), rozpatrując kwestie dotyczące tej formy kształcenia, zwraca jednak uwagę, iż z racji zróżnicowania zawodów wykonywanych przez słuchaczy należy organizować różne typy tych studiów, uwzględniając: poziom słuchaczy (ich przygotowanie teoretyczne), rodzaj dotąd praktykowanego zawodu (odrębne studia dla osób z wykształceniem pedagogicznym, oddzielne dla nieposiadających tego wykształcenia), konkretne zapotrzebowanie, jakie mają uczestnicy, związane z pełnioną funkcją zawodową (przykładowo: kształcenie zawodowe, administracja i zarządzanie oświatą). Doroszevska (tamże) ma jednak świadomość, że studia podyplomowe nie są na tyle doskonałą formą, by miały wykluczyć inne formy kształcenia.

Również Halina Borzyszkowska (1991, s. 41) opowiadała się za współistnieniem różnych form kształcenia pedagogów specjalnych. Co więcej – sugerowała łączenie ich, w celu wyposażenia kandydata w niezbędne kwalifikacje. Jej zdaniem studia magisterskie o szerokim profilu kształcenia miały umożliwić zdobycie gruntownej wiedzy z pedagogiki specjalnej, na bazie której w toku studiów podyplomowych należało zdobywać specjalizację w jednej z subdyscyplin pedagogiki specjalnej. Sensowne zatem wydawało się, by w takiej sytuacji czas trwania studiów magisterskich został ograniczony do 4 lat. Za rozwiązaniem tym przemawiał również fakt, iż student wybierający specjalizację w toku studiów magisterskich stacjonarnych nie zawsze wiedział, na jakim stanowisku przyjdzie mu pracować (tamże, s.42).

O jakości kształcenia w kontekście jego form wypowiadał się również Kazimierz Kirejczyk (1981, s. 693). Za najbardziej wartościowe uważał kształcenie stacjonarne, które, mimo że jest najdroższą formą studiów, powinno dominować w przygotowaniu pedagogów specjalnych do pracy.

2. Dobór kandydatów

Bez względu na czas artykułowania poglądów właściwy dobór kandydatów do zawodu pedagoga specjalnego jest sprawą kluczową (Doroszewska, 1981, s. 694; Kuligowska, 1990, s. 114; Marek-Ruka, 1995, s. 31). Określając kryteria doboru kandydatów zarówno w przeszłości, jak i obecnie, wskazuje się na wymogi formalne, jakie winni oni spełniać, a także na ich cechy osobowe.

W PIPS początkowo na roczne studia przyjmowano nauczycieli szkół podstawowych lub średnich z kilkuletnią praktyką, nauczycieli szkół specjalnych bez kwalifikacji, kandydatów bez praktyki zawodowej, ale z wyższym wykształceniem pedagogicznym (Lipkowski, 1983, s. 28). Od 1969 roku na studia przyjmowano również absolwentów Studium Nauczycielskiego, od których nie wymagało posiadania praktyki. Jednak w przypadku tych osób, okres studiowania ulegał przedłużeniu (Marek-Ruka, 1995, s. 30).

Dobór kandydatów na studia w PIPS odbywał się bez egzaminu formalnego. O zakwalifikowaniu decydowała rozmowa, podczas której brano pod uwagę poziom intelektualny kandydata, posiadaną wiedzę, umiejętność oceny zjawisk społecznych i pedagogicznych, stosunek do osób niepełnosprawnych – gotowość do niesienia pomocy (tamże).

Specyficzną formę doboru kandydatów na kursy uprawniające do pracy w szkolnictwie specjalnym stosował Kazimierz Kirejczyk. W trakcie wizytowania kuratoriów oświaty wyszukiwał on wyróżniających się nauczycieli, następnie prowadził z nimi rozmowy kwalifikacyjne, ewentualnie proponując udział w kursach (Marek-Ruka, 1995, s. 31).

Lata siedemdziesiąte ubiegłego stulecia przyniosły kolejną zmianę – studia z zakresu pedagogiki specjalnej zostały otwarte również dla absolwentów szkół średnich. W ich przypadku podkreślano konieczność dokonywania dwutorowej selekcji. Predyspozycje do wykonywania zawodu pedagoga specjalnego zalecano weryfikować np. w trakcie praktyki przed rozpoczęciem studiów – miała to być wakacyjna praktyka na terenie placówki specjalnej (Doroszewski, 1981, s. 695, 700; Kirejczyk, 1981). Podkreślano, by selekcja wstępna uwzględniała również cechy osobowe kandydata. Przedmiotem diagnozy miały być zarówno cechy psychiczne (zdrowie psychiczne, zrównoważenie emocjonalne), jak i somatyczne – odpowiednia kondycja zdrowotna, wystarczająca ilość sił do „podjęcia ciężkiej pracy rewalidacyjnej” (Doroszewski, 1981, s. 694). Ponadto od kandydata oczekiwano również poczucia odpowiedzialności, zaangażowania w pracę, wrażliwości na cierpienie, gotowości niesienia pomocy, kontaktowości, rzetelności, dojrzałości wewnętrznej, twórczości, dobroci i optymizmu³ (tamże, s. 695 i 710).

Warto wspomnieć, iż Janina Doroszevska (1981, s. 695–696), powołując się na wzorce francuskie, z aprobatą odnosiła się do rozwiązania obejmującego: rozmowę indywidualną z kandydatem, badania psychologiczne (por. Grochmal-Bach, 1991, s. 62), medyczno-psychiatryczne, próby z zakresu kultury czy życia kolektywnego.

Janina Doroszevska (1981, s. 694) zwracała uwagę również na problem niepełnosprawności kandydata. Jej zdaniem jest ona dopuszczalna, o ile pozwala na studia i późniejszą pracę w zawodzie.

Obok selekcji wstępnej (Doroszevska, 1981, s. 695; Grochmal-Bach, 1991, s. 53) ważną rolę przypisywano także selekcji w trakcie trwania studiów. Działania te miały na celu sprawdzenie przydatności studenta do przyszłej pracy zawodowej.

Warto zauważyć, że postulaty związane z dbałością o dobór kandydatów napotykały w przeszłości i napotykają współcześnie różnego rodzaju przeszkody. Duże potrzeby kadrowe w przeszłości, a w obecnych czasach negatywna selekcja na studia pedagogiczne, mniejsza liczba kandydatów oraz tendencja do uczynienia z matury podstawowego kryterium przy przyjęciu na studia, sprzyjają minimalizowaniu wymagań stawianych kandydatom.

3. Zakres treści realizowanych w trakcie kształcenia

W rozważaniach na temat kształcenia pedagogów specjalnych pojawiają się informacje dotyczące dużej roli praktyk zawodowych jako wyznacznika późniejszych kompetencji pedagoga (Kirejczyk, 1981, s. 680; Kosakowski, 2001, s. 42) oraz łącznego i równorzędnego traktowania teorii i praktyki (Lipkowski, 1983, s. 32).

³ Podkreśla się, że niektóre z tych cech można kształtować w trakcie studiów (Doroszevska, 1981, s. 695).

Praktyka pozwala na sprawdzenie i poszerzenie nabytych umiejętności oraz zweryfikowanie słuszności dokonanego wyboru kierunku kształcenia.

Mimo względów ekonomicznych nakazujących ograniczanie kosztów związanych z kształceniem, praktyki zawodowe winny stanowić istotny wymiar kształcenia pedagogów specjalnych.

Kolejną charakterystyczną cechą poglądów dotyczących kształcenia pedagogów specjalnych jest wskazywanie na to, iż pedagog specjalny powinien mieć opanowany o wiele większy zakres treści – wiadomości i umiejętności, niż ma to miejsce w przypadku nauczyciela szkoły masowej (Kirejczyk, 1981, s. 680 i 687). Dlatego też przygotowanie do pracy z uczniem pełnosprawnym winno stanowić bazę przygotowania pedagogów specjalnych do działalności zawodowej (Kosakowski, 1994, s.35).

Również Janina Doroszevska (1981, s. 696) wskazuje, iż treści, jakie opanowuje kandydat na pedagoga specjalnego, powinny dotyczyć podstawowych dyscyplin opisujących funkcjonowanie człowieka w społeczeństwie, pedagogiki ogólnej, teorii pedagogiki specjalnej, metod stosowanych w jej poszczególnych działach. Dopiero na tak skonstruowanej podbudowie powinno mieć miejsce wszechstronne przygotowanie specjalistyczne studenta do pracy w jednym wybranym przez niego dziale pedagogiki specjalnej.

Problem dotyczący tego, czy kształcić pedagoga specjalnego tylko w jednej z subdyscyplin pedagogiki specjalnej (wąskoprofilowe kształcenie), czy też szerokoprofilowo – od lat nie znalazł jednoznacznego rozwiązania. Odnotować można istnienie zróżnicowanych poglądów na ten temat.

Zgodnie z koncepcją Grzegorzewskiej, studia w PIPS dostarczały ogólnej wiedzy o wszystkich kategoriach niepełnosprawności oraz szczegółowej, odnoszącej się do wybranego działu pedagogiki specjalnej (Lipkowski, 1983, s. 32). Ważna była bowiem gruntowna orientacja w zagadnieniach dotyczących wszystkich działów pedagogiki specjalnej (Kirejczyk, 1981, s. 680).

Szerokoprofilowe kształcenie pedagogów specjalnych – uwzględniające w przygotowaniu zawodowym nie jedną, ale dwie lub trzy kategorie niepełnosprawności – proponuje Aleksander Hulek (1985, s. 394–396). Tak szeroki zakres treści był możliwy do zrealizowania przy uwzględnieniu koncepcji wspólnych i swoistych cech funkcjonowania osób niepełnosprawnych.

Źródłem opinii na temat szerokoprofilowego kształcenia pedagogów specjalnych można dopatrywać się w zmianach dotyczących struktury kształcenia osób niepełnosprawnych oraz możliwościach znalezienia zatrudnienia przez absolwentów kierunku pedagogika specjalna. Zmiany te warunkowane były i nadal są, m.in. procesem wdrażania idei integracji, rozwojem problematyki wielorakich, sprzężonych niepełnosprawności.

Wymogiem czasów stawała się również konieczność rozszerzenia zakresu zadań, do jakich pedagog specjalny winien być przygotowany. Janina Doroszevska (1981, s. 693) wskazywała, iż przygotowanie pedagoga specjalnego powinno odiegać od jednokierunkowego realizowania tylko funkcji nauczyciela w ramach szkoły. Przewidywała również, iż pojawiać się będą nowe funkcje, do pełnienia których pedagog specjalny będzie zobligowany. Będą one wynikiem postępu wiedzy, a także zwiększenia rozpiętości wieku podopiecznych, rodzajów i stopni odchylenia od normy. W efekcie rozszerzy się zakres form pracy właściwych pedagogom specjalnym (Doroszevska 1981, s. 87–88).

Potrzebę przygotowania kadry specjalistów nie tylko do pracy z dziećmi i nie tylko na stanowisku nauczyciela dostrzegali również Aleksander Hulek (1985, s. 393) i Kazimierz Kirejczyk (1981, s. 676). Aleksander Hulek (1985, s. 393) opowiadał się za rozwiązaniem, by pedagog specjalny miał swój udział w kształtowaniu procesu rehabilitacji na każdym etapie życia jednostki, by realizował swoje zadania nie tylko w placówkach podległych ówczesnemu Ministerstwu Oświaty i Wychowania, ale i tych, których działania są uzależnione od Resortu Zdrowia, Opieki Społecznej, Ministerstwa Pracy, Placy i Polityki Społecznej czy organizacji i związków zrzeszających osoby niepełnosprawne.

Zofia Sękowska (1983, s. 73), zwracając uwagę na konieczność przygotowania absolwentów do pracy w różnych typach szkół i na różnych etapach kształcenia, dostrzegała potrzebę zatrudniania pedagogów specjalnych w szkołach masowych na stanowiskach nauczycieli–reeducatorów.

Roman Ossowski (1994, s. 41, 45), przyjmując za punkt wyjścia tendencje rozwijające się w pedagogice specjalnej, także sugerował konieczność zmian w sposobie kształcenia pedagogów specjalnych. Jego zdaniem pedagog specjalny winien być przygotowany również do wypełniania zadań w szkole masowej czy integracyjnej.

Krystyna Kuligowska (1990, s. 115; por. Kirejczyk, 1981, s. 693) wskazywała na problem przygotowania kierunkowego nauczycieli pracujących w klasach starszych szkół specjalnych. Zgodnie z obowiązującymi wówczas przepisami, w klasach tych winni nauczać absolwenci studiów kierunkowych, mający przygotowanie do pracy z niepełnosprawnymi. Wspomniana autorka, biorąc pod uwagę perspektywę dziecka niepełnosprawnego, wyrażała wątpliwość co do tego rozwiązania: „każdą lekcję prowadzi bowiem inna osoba, z którą dziecko powinno nawiązać kontakt, a nauczyciel powinien także znać dziecko” (Kuligowska, 1990, s. 115). Ponadto zwracała uwagę na trudności w realizacji wspomnianych przepisów. Trudno bowiem pozyskać specjalistów, zapewniając im pełen etat.

Proponowano następujące rozwiązania tego problemu:

- Nauczyciel pracujący w klasach starszych bez przygotowania z zakresu pedagogiki specjalnej powinien uzupełnić wykształcenie w ramach studiów pody-

plomowych. Co więcej, wskazywano, by był to warunek niezbędny do zatrudnienia na stanowisku nauczyciela w szkole specjalnej (Sękowska, 1983, s. 76).

- Pedagog specjalny bez przygotowania przedmiotowego powinien nabyć niezbędne kwalifikacje do nauczania określonego przedmiotu.

System kształcenia nauczycieli umożliwił realizację pierwszej propozycji. W przypadku drugiej nie było możliwości uzupełnienia przez pedagoga specjalnego kwalifikacji w ramach studiów podyplomowych (Kuligowska, 1990, s. 115).

Poza zwróceniem uwagi na konieczność i kierunek niezbędnych zmian w kształceniu pedagogów specjalnych, w literaturze przedmiotu można również odnaleźć konkretne sugestie dotyczące sposobów wprowadzania tych zmian.

Zasadność nieograniczania się w działaniach do wąskiego zakresu postrzegania zadań pedagoga specjalnego oraz nadążania za zmianami zachodzącymi we współczesnym świecie dostrzegali Aleksander Hulek (1985, s. 397). Postulował wprowadzenie do planów studiów nowych przedmiotów, takich jak: rehabilitacja, system integracyjny kształcenia, rewalidacja dziecka niepełnosprawnego w rodzinie, współczesna technika w służbie ludzi niepełnosprawnych.

Halina Borzyszkowska (1991, s. 35), również wskazując na poszerzenie zakresu pedagogiki specjalnej, jej obszaru zainteresowań i terenu działalności praktycznej, proponowała, by zróżnicować istniejące formy kształcenia (studia stacjonarne, zaoczne i podyplomowe). W swoich rozważaniach odnosiła się krytycznie do funkcjonujących wówczas rozwiązań. Wskazywała, iż przygotowanie studentów studiów stacjonarnych do nauczania w klasach starszych w ramach przedmiotu fakultatywnego w praktyce nie zdaje egzaminu. Ponadto w miejsce dominującego przygotowywania studentów do nauczania w klasach I-III wskazane byłoby raczej zapewnienie im zdobywania takich specjalizacji, które korelowałyby z zadaniami dydaktyczno-wychowawczymi na tym szczeblu nauczania, np. z zakresu pracy reedukacyjnej czy pracy wyrównawczej. Ze względu na obszar zatrudnienia absolwentów studiów stacjonarnych należałoby rozważyć możliwość przygotowania ich w ramach przedmiotu fakultatywnego do pracy w przedszkolach specjalnych i w szkołach życia oraz do pracy wychowawczej w internatach ośrodków szkolno-wychowawczych (Borzyszkowska, 1991, s. 39–40).

W przypadku studentów studiów zaocznych Halina Borzyszkowska (1991, s. 40) postulowała, by również zrezygnować z obligatoryjnego kształcenia do nauczania w klasach I–III na rzecz wyodrębnienia fakultatywnych specjalizacji (np. praca z osobami głębiej upośledzonymi umysłowo, praca w internacie czy w szkołach zawodowych specjalnych).

Studia podyplomowe, biorąc za punkt wyjścia rodzaj pracy wykonywanej przez nauczycieli, a w związku z tym zainteresowania i potrzeby studiujących,

należałoby zróżnicować na cztery specjalizacje przygotowujące do pracy odpowiednio w:

- klasach IV-VIII szkoły podstawowej;
- klasach szkoły zawodowej;
- grupach wychowawczych w internacie;
- klasach I-III szkoły podstawowej.

W przypadku nauczycieli spoza szkolnictwa specjalnego program studiów miał być poszerzony o dodatkową praktykę zawodową w szkołach specjalnych (Borzyszkowska, 1991, s. 40).

Odrębnym problemem jest zagadnienie dotyczące popularyzacji problematyki pedagogiki specjalnej wśród ogółu pedagogów, jak również osób biorących udział w szeroko rozumianym procesie rehabilitacji niepełnosprawnych. Argumentem przemawiającym za tym rozwiązaniem jest dążenie do zwiększenia efektywności działań rehabilitacyjnych (Hulek, 1985, s. 395) oraz rozpowszechnienie się idei integracyjnych (Sękowska, 1983, s. 76).

Podsumowując przedstawione rozważania, należy stwierdzić, iż wprowadzane obecnie zmiany w przepisach dotyczących kompetencji wymaganych od pedagogów specjalnych nie stoją w opozycji do propozycji pojawiających się w polskiej pedagogice specjalnej już od lat. Należy zaakceptować fakt, iż:

system oświatowy ulega stałemu doskonaleniu, zmiany te obejmują również system kształcenia specjalnego, do tych zarysowujących się nowych sytuacji w kształceniu specjalnym musi być przygotowany nauczyciel i wychowawca (Lipkowski, za Borzyszkowska, 1991, s. 42).

Zarówno sami pedagodzy specjalni, instytucje kształcące pedagogów specjalnych, jak i przepisy prawa oświatowego, powinny uwzględniać zmiany, jakie zachodzą w teorii i praktyce pedagogiki specjalnej. Niezbędna jednak wydaje się większa integracja przepisów prawnych i systemu kształcenia nauczycieli. Podejmowane działania powinny mieć przede wszystkim na celu wyposażenie pedagogów specjalnych w system odpowiednich kompetencji rzeczywistych, takich, które będą przydatne na określonym stanowisku pracy.

Bibliografia

- Borzyszkowska H. (1991), *Rozważania nad przygotowaniem kadry pedagogicznej do kształcenia specjalnego*, [w:] K. Kuligowska (red.), *Z problematyki kształcenia pedagogów specjalnych*, Wyd. WSPS, Warszawa
- Borzyszkowska H. (1987), *Studia podyplomowe jako forma kształcenia nauczycieli i wychowawców dla potrzeb szkolnictwa specjalnego*, „Szkoła Specjalna” nr 2
- Doroszewska J. (1981), *Pedagogika specjalna*, t. 1., Zakład Narodowy Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk

- Grochmal-Bach B. (1991), *O potrzebie integracyjnego kształcenia pracowników w pedagogice specjalnej*, [w:] K. Kuligowska (red.), *Z problematyki kształcenia pedagogów specjalnych*, Wyd. WSPS, Warszawa
- Hulek A. (1985), *Kształcenie kadry dla szkolnictwa specjalnego*, „Szkoła Specjalna” nr 6
- Kirejczyk K. (1981), *Zróżnicowanie zapotrzebowania na kadry*, [w:] K. Kirejczyk (red.), *Upośledzenie umysłowe – pedagogika*, PWN, Warszawa
- Kosakowski Cz. (1994), *Kształcenie pedagogów specjalnych na tle przemian*, [w:] M. Chodkowska (red.), *Człowiek niepełnosprawny. Problemy autorealizacji i społecznego funkcjonowania*, Wyd. UMCS, Lublin
- Kosakowski Cz. (2001), *Pedagogika specjalna w reformowanym ustroju edukacyjnym – implikacje dla teorii i praktyki*, [w:] Palak Z. (red.), *Pedagogika specjalna w reformowanym ustroju edukacyjnym*, Wyd. UMCS, Lublin
- Kosakowski Cz. (2003), *Węzłowe problemy pedagogiki specjalnej*, Wyd. Edukacyjne „Akapit”, Toruń
- Kuligowska K. (1990), *Funkcje przedmiotów ogólnopedagogicznych w kształceniu nauczycieli dzieci niepełnosprawnych*, [w:] J. Pańczyk (red.), *Współczesne problemy pedagogiki specjalnej. Materiały z sesji organizowanych w latach 1985–1988*, Wyd. WSPS, Warszawa
- Kuligowska K. (1991), *Kadra nauczająca dzieci upośledzone umysłowo w stopniu lekkim*, [w:] K. Kuligowska (red.), *Z problematyki kształcenia pedagogów specjalnych*, Wyd. WSPS, Warszawa
- Lipkowski O. (1983), *WSPS 1922–1982*, Wyd. WSPS, Warszawa
- Marek-Ruka M. (1995), *Kazimierz Kirejczyk. Życie i działalność*, Wyd. WSPS, Warszawa
- Ossowski R. (1984), *Problemy nauczania specjalnego zintegrowanego*, [w:] M. Chodkowska (red.), *Człowiek niepełnosprawny. Problemy autorealizacji i społecznego funkcjonowania*, Wyd. UMCS, Lublin
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dn. 10 września 2002 roku w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół, w których można zatrudnić nauczycieli nie mających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (Dz. U. 2002, nr 155, poz. 1288)
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 roku w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli nie mających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli, Dz. U. 2009, nr 50, poz. 400, http://bip.men.gov.pl/men_bip/akty_prawne/rozporzadzenie_20090312.pdf
- Sękowska Z. (1983), *Przygotowanie nauczycieli do pracy z młodzieżą specjalną szkoły ogólnokształcącej ze szczególnym uwzględnieniem klas starszych*, [w:] A. Hulek (red.), *Funkcja pedagogiki specjalnej w systemie oświatowo-wychowawczym*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wyd. PAN, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź
- Sękowska Z. (1998), *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*, Wyd. WSPS, Warszawa

Evolution of special needs teachers and educational approaches in Poland

On the 1st September 2009 another regulation on teacher qualifications was issued in Poland. This paper argues that it is another document that delimits the licenses of special education graduates. In conclusion, based on historical analysis, an essential requirement of cooperation between teachers and academics is imposed.