

# Magdalena Bełza

---

## Edukacja uczniów głębiej i głęboko niepełnosprawnych w Polsce, Anglii i Republice Czeskiej : wybrane aspekty

---

Niepełnosprawność nr 14, 124-133

---

2014

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](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach  
dozwolonego użytku.

Magdalena Bełza

Uniwersytet Śląski w Katowicach  
Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie

## Edukacja uczniów głębiej i głęboko niepełnosprawnych w Polsce, Anglii i Republice Czeskiej – wybrane aspekty

Education of students with moderate, severe and profound intellectual disability in Poland, England and the Czech Republic – selected aspects

Article is about the education of students with moderate, severe and profound intellectual disability. It is a comparative analysis of existing systems in the three countries, England, the Czech Republic and Poland. The considerations of the document are based on research conducted for the doctoral dissertation. They point to some selected aspects of the various systems such as: preparation of professional staff employed in schools, the need of staff training, staff job satisfaction, wages, support system etc. It introduces to the reader the education of students with intellectual disabilities in selected countries.

Słowa kluczowe: edukacja specjalna, niepełnosprawność intelektualna, badania porównawcze

Key words: special education, intellectual disability, a comparative study

### Wprowadzenie

Edukacja uczniów niepełnosprawnych w ostatnich latach znajduje się nie tylko w centrum dyskusji naukowych, ale także politycznych. Tendencje początkowo integracyjne, następnie inkluzyjne, jakie pojawiły się w Europie i na świecie, sprzyjają skupieniu większej uwagi na edukacji uczniów wymagających specjalnego podejścia. Kształcenie uczniów z umiarkowaną, znaczną i głęboką niepełnosprawnością intelektualną stoi u progu wielu zmian. Wskazane w tytule kraje łączy po pierwsze fakt, iż leżą w Europie, przynależą do Organizacji Narodów Zjednoczonych, NATO, a także Unii Europejskiej. Członkostwo w wyżej wymienionych organizacjach zobowiązuje te kraje do przyjmowania i przestrzegania dyrektyw w nich obowiązujących. Powinny mieć swoje odzwierciedlenie w prawodawstwie poszczególnych krajów. Należałoby zadać sobie pytania: czy

przystąpienie Polski do Unii Europejskiej w jakikolwiek sposób przyczyniło się do zmian w tym zakresie? Czy ewentualne zmiany idą ku lepszemu? Czy są one właściwe? I wreszcie, jak wypadamy na tle innych krajów? Czy zawsze to co w innych krajach jest lepsze? A może są obszary, w których to inni mogą uczyć się od nas? Przeprowadzone badania wskazują na wiele aspektów, które warte są zastanowienia i przemyślenia w kontekście wprowadzanych zmian w systemie edukacji. Celem opracowania jest ukazanie wybranych aspektów kształcenia uczniów z głębszą i głęboką niepełnosprawnością intelektualną w wybranych krajach oraz ich analiza porównawcza<sup>1</sup>.

## Edukacja specjalna uczniów niepełnosprawnych

Polska, podobnie jak Anglia i Republika Czeska, należy do grupy krajów dwusystemowych (*two-track*), w których drogi uczniów niepełnosprawnych są wyraźnie oddzielone. Szacuje się, że tylko 3% uczniów uznawanych z niepełnosprawnych uczęszcza do szkół specjalnych, w odróżnieniu do państw należących do tzw. *one-track* (gdzie nie więcej niż 1% uczniów kształci się w systemie segregacyjnym, a zarazem nie więcej niż 2% uczniów uznanych jest za niepełnosprawnych) i *Multi-track* (gdzie ze znacznego odsetka dzieci niepełnosprawnych tylko część kształci się w systemie segregacyjnym, między 1–3% całej populacji (Szumski 2009)). Dzięki temu prowadzone badania spełniają wymóg ekwiwalencji, jaki jest stawiany w badaniach porównawczych.

Edukacja dziecka niepełnosprawnego intelektualnie zdaje się być nie lada wyzwaniem dla każdego społeczeństwa, które podejmuje się tego trudu. Rzeczywistość, w jakiej przyszło nam żyć, narzuca kierunek zmian, w którym powinniśmy podążać. Ponieważ edukacja specjalna jest częścią całego systemu edukacji, a uczeń głębiej i głęboko niepełnosprawny to uczeń bardziej wymagający, który stawia przed szkołą trudne wyzwania. Edukacja ucznia z głębszą i głęboką niepełnosprawnością intelektualną jest jednak sprawą całego społeczeństwa i to my wszyscy jesteśmy za tę edukację odpowiedzialni. Patrząc wstecz wiele zmian w kształceniu pedagogów specjalnych poczyniono w kierunku wyposażania w wiedzę teoretyczną, jednak po Reformie Systemu Edukacji oraz zmianie zasad przyjmowania na studia znikły egzaminy wstępne w postaci rozmów kwalifikacyjnych. Podczas tych rozmów można było dokonać prób diagnozowania cech osobowych kandydatów oraz motywacji decydujących o podejmowaniu właśnie takich studiów (Doroszewska, Dziedzic 1972; Tomasiak, Żabczyńska 1975).

<sup>1</sup> Opracowanie oparte jest na badaniach prowadzonych w ramach rozprawy doktorskiej napisanej pod kierunkiem dr hab. prof. UŚ Zenona Gajdzicy.

W przeszłości kandydat na taki kierunek, oprócz wyżej wymienionych cech osobowych, powinien reprezentować odpowiedni stan zdrowia (potwierdzony przez lekarza świadectwem o fizycznej przydatności do wykonywania zawodu) oraz wygląd zewnętrzny (Markiewicz, Kirenko 1984). Obecnie nie da się zweryfikować na etapie rekrutacji czy dana osoba ma predyspozycje do pracy jako nauczyciel – wychowawca – terapeuta osób z niepełnosprawnością intelektualną, czy też takowych nie posiada. Osoba wychowawcy pracującego z uczniami niepełnosprawnymi intelektualnie jest jednym z ważniejszych elementów systemu kształcenia tych uczniów.

Edukacja ucznia głębiej i głęboko niepełnosprawnego polega również na integralnej realizacji funkcji dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej szkoły, z uwzględnieniem specyficznych form i metod pracy oraz zasad nauczania opisanych przez współczesne nauki o wychowaniu. Najważniejsze jest nauczanie zintegrowane, całościowe wykorzystujące wielozmysłowe poznawanie otaczającego świata oraz zaspokajanie specyficznych potrzeb tych uczniów (*Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym i znacznym w szkołach podstawowych i gimnazjach*. Załącznik nr 3 do Rozporządzenia MEN). Wymaga to od szkoły dostosowania zarówno samego środowiska szkoły, pomieszczeń klasowych, pomocy dydaktycznych, ale również odpowiednio przeszkolonej kadry, znającej specyfikę funkcjonowania osoby z głębiej i głęboko niepełnosprawnej intelektualnie, stosującej w swojej pracy specjalne metody. Choć – jak pokazuje analiza badań – rozumienie metod dydaktycznych w edukacji dziecka z niepełnosprawnością intelektualną w badanych krajach jest zróżnicowane<sup>2</sup>. Nauczyciele z Anglii jako metody wykorzystywane w pracy podawali głównie te standardowe – dydaktyczne, natomiast nauczyciele z Polski i Republiki Czeskiej jako podstawę swojej pracy z dzieckiem upatrują w metodach specjalistycznych, terapeutycznych, stosowane głównie z edukacji dzieci niepełnosprawnych. W tej kwestii widoczna jest duża relatywność w podejściu do edukacji, która może wynikać ze sposobów kształcenia nauczycieli. W Anglii bowiem, żeby zostać nauczycielem dziecka z głębszą lub głęboką niepełnosprawnością intelektualną, należy najpierw zostać nauczycielem w ogóle, a potem doksztalać się z zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych, jakie posiadają tacy uczniowie. W Republice Czeskiej i Polsce są dwie możliwe drogi. Można kształcić się na studiach w zakresie pedagogiki specjalnej albo analogicznie do Anglii, zostać najpierw nauczycielem ogólnym, a następnie rozszerzać swojej kwalifikacje na studiach podyplomowych.

<sup>2</sup> Badania zostały przeprowadzone w Anglii, Republice Czeskiej i Polsce w latach 2011–2013. Przebadano w każdym badanym kraju przy pomocy ankiety po 100 nauczycieli-terapeutów pracujących z uczniem z umiarkowaną znaczną i głęboką niepełnosprawnością intelektualną. Przeprowadzono po 2 wywiady z dyrektorami placówek kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w każdym kraju. Przeanalizowano dokumenty krajowe, lokalne, szkolne.

We wszystkich badanych krajach uczeń z głębszą i głęboką niepełnosprawnością intelektualną może uczęszczać do szkół specjalnych. Forma segregacyjna nadal jest przeważającą w kształceniu tych uczniów, choć Anglia jest tym krajem, w którym inkluzja jest najbardziej urealniona, w przypadku umiarkowanego stopnia niepełnosprawności intelektualnej. Polskie i czeskie szkoły, mimo zmieniających się przepisów nastawionych na włączanie uczniów do szkół ogólnodostępnych, nadal nie są przygotowane na ich przyjęcie. Nawet forma integracyjna, jaka istnieje w polskim systemie, okazuje się nie spełniać oczekiwań takich osób.

Kwestia orzecznictwa jest nieco zróżnicowana, choć bliżej nam do systemu czeskiego, w którym, podobnie jak w polskim, istnieją specjalne pedagogiczne centra, które zajmują się diagnozowaniem oraz udzielaniem wsparcia uczniom niepełnosprawnym. W Anglii o wielu kwestiach dotyczących uczniów niepełnosprawnych decydują Lokalne Władze Edukacyjne, które nie tylko wydają orzeczenie, ale również decydują w innych kwestiach, takich jak: rodzaj wsparcia właściwy dla danego ucznia, korzystanie przez ucznia z transportu do i z placówki. To co wspólne dla badanych krajów to konieczność posiadania orzeczenia oraz wola rodziców, aby umieścić ucznia w szkole specjalnej. W przedstawionych krajach kształcenie przebiega według wyznaczonego przez państwo programu. Jednak z analizy dokumentów, wywiadów z dyrektorami oraz ankiet wynika, że National Curriculum obowiązujący w Anglii, jest często powodem narzekania. Istnienie jednego Programu Narodowego, choć wydaje się traktować wszystkich tak samo, to nie uwzględnia specyficznych trudności wynikających z dysfunkcji, jaką posiadają uczniowie, o których tu mowa. Często padały w badaniach stwierdzenia dotyczące stworzenia oddzielnego programu dla uczniów z głębszą i głęboką niepełnosprawnością intelektualną lub też zwiększenia możliwości modyfikowania istniejącego. W zdecydowanie lepszej sytuacji są nauczyciele w naszym kraju i u południowych sąsiadów. Zarówno w jednym, jak i w drugim przypadku mogą pracować, wykorzystując programy dostosowane do potrzeb swoich uczniów, ponieważ istnieją oddzielne podstawy programowe dla ich edukacji.

Bardzo ważnym elementem w pracy nauczyciela dziecka z głębszą i głęboką niepełnosprawnością jest możliwość korzystania z fachowej pomocy i wsparcia ze strony specjalistów. Związek kraju z możliwością skorzystania z porad lekarza, psychologa, pracownika socjalnego czy innego nauczyciela wskazał na istotne statystycznie różnice w wypowiedziach badanych osób. Największe możliwości we wszystkich przypadkach mieli badani z Anglii, najmniejsze natomiast badani z Republiki Czeskiej. Jedynie w związku z możliwością skorzystania z porad ze strony dyrektora różnice nie okazały się być istotne statystycznie. Opinie na temat zaplecza, jakie posiada placówka, również okazały się być różne w sposób istotny statystycznie, w zależności od kraju. Najmniej na swoją sytuację narzekali Anglicy, którzy w 90% oceniali swoją placówkę pozytywnie. Najmniej, niestety,

zadowoleni są Polacy. Ale co ciekawe, respondenci z Polski mimo niezadowolenia z warunków jakie panują w ich pracy, okazali się być bardzo z niej zadowoleni, w takim samym stopniu jak Anglicy. Tylko wśród czeskich nauczycieli pojawiły się sporadyczne odpowiedzi wskazujące na ich niezadowolenie. Taka sytuacja może mieć podłoże w świadomym bądź przypadkowym wyborze takiej pracy. Większość respondentów (ponad 80%) wskazała, że był to wybór przemyślany. Doksztalcanie wydaje się być nieodłącznym elementem pracy nauczyciela. Poniższa tabela prezentuje wyniki dotyczące odczuć nauczycieli na temat tego czy muszą, powinni, czy mogą korzystać w ewentualnych dalszych form doksztalcania.

Tabela 1. Konieczność doksztalcania przez nauczycieli w badanych krajach w opinii nauczycieli ( $\chi^2$ [df=2;]=55,64;  $p < 0,001$ )

Zmienne			Czy jest zobligowany do podnoszenia kwalifikacji	
			tak	nie
Kraj	Polska	N	81	10
		% z Kraj	89,0	11,0
		% z czy jest zobligowany do podnoszenia kwalifikacji	36,7	15,2
		% z Ogółem	28,2	3,5
	Czechy	N	89	8
		% z Kraj	91,8	8,2
		% z czy jest zobligowany do podnoszenia kwalifikacji	40,3	12,1
		% z Ogółem	31,0	2,8
	Anglia	N	51	48
		% z Kraj	51,5	48,5
		% z czy jest zobligowany do podnoszenia kwalifikacji	23,1	72,7
		% z Ogółem	17,8	16,7
Ogółem	N	221	66	
	% z Kraj	77,0	23,0	
	% z czy jest zobligowany do podnoszenia kwalifikacji	100,0	100,0	
	% z Ogółem	77,0	23,0	

Źródło: Badania własne.

Najniższy odsetek nauczycieli, którzy wskazywali na konieczność doksztalcania, wykazały badania przeprowadzone w Anglii. Nauczyciele angielscy w odróż-

nieniu do Polaków i Czechów wykazywali najmniejszą presję w obszarze podejmowania dodatkowego kształcenia. Dofinansowanie do doksztalcania najgorzej wygląda w Republice Czeskiej, gdzie aż 64% osób deklaruje, że takiego dofinansowania nie ma. W Polsce i Anglii jedynie około 5% odpowiada w taki sposób.

Tabela 2. Finansowanie doksztalcania nauczycieli przez pracodawców

Zmienne		Czy szkoła dofinansowuje doksztalcanie			
		tak	częściowo	nie	
Kraj	Polska	Liczebność	34	58	5
		% z narodowość	35,1	59,8	5,2
		% z czy szkoła dofinansowuje doszkalanie	39,5	30,5	29,4
		% z Ogółem	11,6	19,8	1,7
	Czechy	Liczebność	31	56	11
		% z narodowość	31,6	57,1	11,2
		% z czy szkoła dofinansowuje doszkalanie	36,0	29,5	64,7
		% z Ogółem	10,6	19,1	3,8
	Anglia	Liczebność	21	76	1
		% z narodowość	21,4	77,6	1,0
		% z czy szkoła dofinansowuje doszkalanie	24,4	40,0	5,9
		% z Ogółem	7,2	25,9	0,3
Ogółem		Liczebność	86	190	17
		% z narodowość	29,4	64,8	5,8
		% z czy szkoła dofinansowuje doszkalanie	100,0	100,0	100,0
		% z Ogółem	29,4	64,8	5,8

Źródło: Badania własne.

Jak pokazują powyższe badania, zdecydowana większość (77%) osób wskazała, że istnieje konieczność doksztalcania. Odbywa się ono na kursach, szkoleniach bądź poprzez studia podyplomowe. Różnice okazały się istotne statystycznie, jeśli chodzi o odpowiedzi nauczycieli odnośnie do studiów podyplomowych (tutaj największą grupą odpowiedzi były angielskie – ponad 50%) oraz szkoleń, natomiast są bardzo podobne, jeśli chodzi o kursy. Wykształcenie osób pracujących wskazuje na umiarkowane różnice statystyczne pomiędzy badanymi krajami. Najmniej osób z wyższym wykształceniem odnotowano w środowisku czeskich badanych, najwięcej w Polsce, choć w Anglii te wyniki wskazują na 55% osób z wyższym magisterskim i 40% z wyższym licencjackim.

Opinie badanych na temat współpracy z rządem oraz przepisów, jakie ustala on (oraz Parlament) w związku z funkcjonowaniem edukacji ucznia niepełnosprawnego intelektualnie w stopniu głębszym i głębokim, wykazały podobne stanowisko we wszystkich krajach.

Tabela 3. Relacja rząd – specjaliści w opinii badanych nauczycieli ( $\chi^2$ [df= 2]=62,04;  $p < 0,01$ )

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
	Czechy	N	22	66	88
		% z narodowość	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 narodowość	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 narodowość	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.

Jak wynika z analizy badań, nie ma zadowolenia ani ze współpracy w relacji rząd – specjaliści, ani z przepisów, które według badanych nie są wystarczająco korzystne dla organizowania edukacji dziecka w głębszą i głęboką niepełnosprawnością intelektualną. Powodem niezadowolenia może być fakt, zwłaszcza w przypadku Polski, przeznaczanych przez państwo, na edukację środków, które w porównaniu do środków wydawanych w Anglii są bardzo niskie. Sukcesem natomiast jest, że mimo stosunkowo niskich nakładów na edukację, rodzice nie są obciążani dodatkowymi kosztami związanymi z edukacją ich dzieci, tak jak ma to miejsce w Republice Czeskiej. Tam 95% osób wskazało, że rodzice ponoszą opłaty



za czesne, co nie jest praktykowane w Polsce ani w Anglii. Nasi rodacy wskazali jedynie (67%) na dopłaty do podręczników, ewentualnie drobne wydatki związane z wycieczkami, wyjazdami do kina czy produktami do zajęć kulinarnych. Bardzo podobnie odpowiadali Anglicy.

Sprawą najbardziej kontrowersyjną okazały się zarobki kadry pracującej w szkole. Rozbieżności okazują się być bardzo znaczne w przypadku Anglii w odniesieniu do zarobków polskich czy czeskich (które są zbliżone). I o ile sytuacja polskiej gospodarki może tłumaczyć taką postać rzeczy, trudno to uzasadnić stanem ekonomicznym naszych południowych sąsiadów. Stan ekonomiczny nie przekłada się w ich przypadku na zarobki nauczycieli, które w dolnej granicy okazują się być nawet niższe niż polskie.

Aby system edukacji dziecka niepełnosprawnego intelektualnie był najbardziej korzystny, efektywny i był w stanie zapewnić warunki do wielostronnego rozwoju, musi być zbudowany w sposób komplementarny. Czynniki warunkujące jego kształt można odnieść do trójwymiarowego modelu interakcyjnego, który został stworzony dla edukacji włączającej w Anglii. Model ten zawiera tworzenie inkluzyjnych kultur, budowanie inkluzyjnych metod działania oraz tworzenie inkluzyjnych praktyk, ale może również posłużyć do zobrazowania kierunku zmian w całym systemie edukacji dziecka niepełnosprawnego intelektualnie (por. Booth, Ainscow 2002). Wszystkie te elementy zawarte w modelu muszą bowiem wystąpić i ściśle się ze sobą łączyć. Wszystkie struktury danego kraju powinny również ze sobą ściśle współpracować, żeby stworzyć ze szkoły instytucję służącą zarówno uczniom, jak i całemu społeczeństwu. Robert Putman w swojej pracy *Demokracja w działaniu* pokusił się o badania funkcjonowania instytucji demokratycznych, w których wykazał, że nie sama konstrukcja instytucji, jej sposób działania, ale i (a może nawet głównie) kontekst, w jakim ta instytucja działa, jest czynnikiem istotnym wysuwając wniosek: „Kontekst społeczny i historia warunkują w sposób istotny skuteczność działania instytucji” (Putnam 1995). Mimo że czynnik gospodarczy jest dość istotny, to nie jest on jedynym warunkującym sukces czy rozwój, bowiem jest bardziej sprawą sprawiedliwości społecznej aniżeli bogactwa (Freire 1972, za: Pachociński 2009). Niezwykle istotne jest również zwrócenie uwagi na kontekst społeczno-gospodarczy w rozważaniach nad tworzeniem skutecznego i komplementarnego systemu edukacji. Ścieranie się dwóch ważnych czynników, jakimi są religia i państwo (czyli czynnik społeczno-gospodarczy), jak pokazuje historia, odgrywały mniejszy lub większy wpływ na kształt obecnych systemów edukacji. Niewątpliwie najbardziej widoczne kształtowanie się edukacji możemy obserwować na kartach historii Anglii, gdzie prawie do końca XI wieku to Kościół decydował o kształceniu dzieci. Kiedy dopuszczono państwu do głosu, konieczne stało się ustalenie pewnych zasad, które regulowały współpracę pomiędzy państwem a Kościołem. Anglia jest kra-

jem specyficznym, gdyż głowa państwa, jaką od wieków byli królowie, stanowi również zwierzchnictwo nad Kościołem Anglikańskim, który jest dominującym wyznaniem. Połączenie zwierzchnictwa tworzy ciekawą rzeczywistość tego kraju. Mimo że Republika Czeska uważana jest za kraj najbardziej ateistyczny, gdzie niespełna 20% ludności deklaruje się jako osoby wierzące, wyznaniowość odgrywa dużą rolę w edukacji uczniów z niepełnosprawnością intelektualną. Jedną z głównych organizacji działających na rzecz rehabilitacji społecznej, zawodowej, a przede wszystkim edukacji, jest Diakonia Śląska, która jest organizacją Kościoła Ewangelickiego. Prowadzi ona szeroką działalność na rzecz osób z niepełnosprawnością, gdzie jedną z ważniejszych dziedzin jest szkolnictwo specjalne dla niepełnosprawnych intelektualnie.

## Konkluzja końcowa

Komparatystyka specjalna, która zajmuje się zagadnieniami związanymi z wychowaniem, kształceniem, opieką, rehabilitacją i resocjalizacją osób z odchyleniami od normy, czyli między innymi niepełnosprawnymi, pozwala na zdobywanie doświadczeń, wykrywanie prawidłowości i mechanizmów edukacji oraz tworzenie teorii w zakresie różnych sfer funkcjonowania tych osób (Gajdzica 2005). Dzięki porównaniom z innymi krajami zdobywamy wiedzę pozwalającą nam na pozyskanie nowych rozwiązań, weryfikowanie już istniejących oraz wyznaczenie kierunków zmian w oparciu o wypracowane wzorce. Oprócz ekwiwalencji niezwykle istotna jest kontekstualność, czyli korzystanie z podpatrzonych rozwiązań jedynie po osadzeniu ich w realia naszego kraju, czyli odniesienie się kontekstu historycznego, społecznego, gospodarczego religijnego (Palka 2006). Dzięki ukazany w artykule badaniom możemy zauważyć, że w polskim systemie edukacji uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym, znacznym i głębokim są obszary, które niewątpliwie wymagają zmian systemowych, ale są również takie, które mogą posłużyć jako przykład dla innych krajów. Wygląd polskiej szkoły specjalnej przez ostatnie lata (również dzięki środkom z Unii Europejskiej) zmienił się z szarej, nieciekawej rzeczywistości do kolorowej, najczęściej bardzo dobrze wyposażonej, ciekawej, pozbawionej barier i przyjaznej dla dzieci. Nauczyciel terapeuta pracujący w polskiej palcówce edukacyjnej to człowiek dobrze wykształcony, posługujący się wieloma metodami pracy, zadowolony w wykonywanego zawodu. Polski system, podobnie jak czeski w odróżnieniu od angielskiego, charakteryzuje się oddzielną podstawą programową dla uczniów z umiarkowaną, znaczną i głęboką niepełnosprawnością intelektualną. Dlatego zanim odpowiemy sobie na pytania dotyczące wprowa-

dzanych zmian, zwróćmy uwagę na wspomniane aspekty i przemyślmy, czy zmiany te są konieczne zwłaszcza w takiej postaci, jaka jest realizowana.

## Bibliografia

- Booth T., Ainscow M. (2002), *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*, CSIE
- Doroszewska J., Dziedzic S. (1972), *Podstawowe założenia i problemy teoretyczno- dydaktyczne*, „Szkoła Specjalna”, nr 3–4, s. 229
- Freire P. (1972), *Pedagogy of the oppressed*, New York
- Gajdzica Z. (2005), *Komparatystyka jako dział wiedzy pedagogiki specjalnej*, [w:] *Edukacja i wsparcie osób z niepełnosprawnościami w wybranych krajach europejskich*, red. J. Wyczesany, Z. Gajdzica, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Markiewicz M., Kirenko J. (1984), *Czy inwalida może być nauczycielem?*, „Szkoła Specjalna”, nr 4
- Palka S. (2006), *Metodologia Badania. Praktyka pedagogiczna*, GWP, Gdańsk
- Pachociński R. (2007), *Pedagogika porównawcza*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa  
*Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym i znacznym w szkołach podstawowych i gimnazjach*. Załącznik nr 3 do Rozporządzenia MEN
- Putnam R. (1995), *Demokracja w działaniu*, Wydawnictwo Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Kraków
- Szumski G. (2009), *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*, PWN, Warszawa
- Tomasik E., Żabczyńska E. (1975), *Absolwenci Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej w Warszawie i ich sytuacja życiowa*, „Szkoła Specjalna”, nr 4