



Magdalena Bełza

Systemy edukacji osób
umiarkowanie i znacznie oraz głęboko
niepełnosprawnych intelektualnie
(na przykładzie rozwiązań
w Anglii, Republice Czeskiej i Polsce)



WYDAWNICTWO
UNIwersytetu ŚLĄSKIEGO
KATOWICE 2015

**Systemy edukacji osób
umiarkowanie i znacznie oraz głęboko
niepełnosprawnych intelektualnie
(na przykładzie rozwiązań
w Anglii, Republice Czeskiej i Polsce)**



NR 3426

Magdalena Bełza

**Systemy edukacji osób
umiarkowanie i znacznie oraz głęboko
niepełnosprawnych intelektualnie
(na przykładzie rozwiązań
w Anglii, Republice Czeskiej i Polsce)**

Redaktor serii: Publikacje Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji
Urszula Szuścik

Recenzent
Grzegorz Szumski

Redakcja
Mariola Massalska

Projekt okładki
Magdalena Starzyk

Redakcja techniczna
Małgorzata Pleśniar

Korekta
Lidia Szumigala

Łamanie
Alicja Załęcka

Copyright © 2015 by
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
Wszelkie prawa zastrzeżone

ISSN 0208-6336
ISBN 978-83-8012-828-6
(wersja drukowana)
ISBN 978-83-8012-829-3
(wersja elektroniczna)

Wydawca
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice
www.wydawnictwo.us.edu.pl
e-mail: wydawus@us.edu.pl

Wydanie I. Ark. druk. 16,5. Ark. wyd. 21,0. Papier
offset. kl. III, 90 g Cena 38 zł (+ VAT)

EXPOL, P. Rybiński, J. Dąbek, Spółka Jawna
ul. Brzeska 4, 87-800 Włocławek

Spis treści

Wprowadzenie w tematykę książki	9
Założenia ogólne	9
Założenia metodologiczne	13
Rozdział 1	
Komparatystyka – badania porównawcze w pedagogice	23
Rozdział 2	
Niepełnosprawność – etymologia, rys historyczny	35
Rozdział 3	
Niepełnosprawność intelektualna	47
3.1. Nazewnictwo i definiowanie niepełnosprawności intelektualnej – przeгляд stanowisk	47
3.2. Klasyfikacje niepełnosprawności intelektualnej	53
3.3. Niepełnosprawność intelektualna a specjalne potrzeby edukacyjne	56
Rozdział 4	
Historyczne i kulturowe uwarunkowania opieki, wychowania oraz przemian postaw wobec osób niepełnosprawnych intelektualnie	59
Rozdział 5	
Formy wsparcia dziecka niepełnosprawnego przed podjęciem nauki szkolnej	83
5.1. Ośrodki wczesnej interwencji/wczesnego wspomagania	83
5.2. Wychowanie przedszkolne	90
Rozdział 6	
Teoretyczne i prawne uwarunkowania edukacji dzieci niepełnosprawnych intelektu- alnie	95

Rozdział 7

Formy edukacji osób niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu umiarkowanym, znacznym i głębokim, występujące w aktach prawnych w Anglii, Republice Czeskiej i Polsce	115
7.1. Segregacyjna forma edukacji	115
7.2. Integracyjna forma edukacji	119
7.3. Inkluzyjna forma edukacji	122
7.4. Indywidualne nauczanie uczniów niepełnosprawnych intelektualnie	134
7.5. Podsumowanie	135

Rozdział 8

Struktura systemu edukacji	141
8.1. Ustrój szkolny	142
8.2. Typy placówek	147
8.3. Metody selekcji szkolnej	152
8.4. Podstawa programowa	155

Rozdział 9

Wsparcie podczas zajęć i wsparcie pozalekcyjne w systemie edukacji uczniów niepełnosprawnych intelektualnie	163
9.1. Obecność specjalisty w procesie edukacji	168
9.2. Asystent osoby niepełnosprawnej w procesie edukacji	174
9.3. Współpraca z rodzicami uczniów	177
9.4. Formy zajęć pozalekcyjnych	178

Rozdział 10

Przygotowanie zawodowe do pracy z uczniem niepełnosprawnym intelektualnie	183
--	------------

Rozdział 11

Uwarunkowania systemu edukacji osób głębiej i głęboko niepełnosprawnych intelektualnie w Anglii, Republice Czeskiej i Polsce	191
11.1. Uwarunkowania historyczno-kulturowe systemu edukacji osób niepełnosprawnych intelektualnie	191
11.2. Uwarunkowania społeczno-gospodarcze systemu edukacji osób niepełnosprawnych intelektualnie	194
11.3. Ustrój polityczny i gospodarka poszczególnych krajów	196
11.4. Charakter narodowy i typy więzi międzyludzkich w poszczególnych krajach	207
11.5. Sposoby finansowania placówek edukacyjnych oraz zarobki nauczycieli	213
11.6. Rola Kościoła w systemie edukacji osób niepełnosprawnych intelektualnie	220

Rozdział 12

Propozycja rozwiązania modelowego – implikacje do ewentualnych zmian w systemie edukacji osób głębiej i głęboko niepełnosprawnych intelektualnie w Polsce 225

Zakończenie 237

Bibliografia 243

Summary 263

Shrnutí 264

Wprowadzenie w tematykę książki

Założenia ogólne

Edukacja uczniów niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu umiarkowanym, znacznym i głębokim w Polsce na przestrzeni ostatnich dwudziestu lat uległa zdecydowanej zmianie. Wprowadzenie obowiązku edukacji uczniów z głęboką niepełnosprawnością intelektualną wynika z dostrzeżenia potencjału rozwojowego tych osób, który może być wykorzystany w procesie edukacji, a nie tylko opieki, jak było do tej pory.

Ciągłe dyskusje toczące się wokół form edukacji, które najlepiej pozwalają sprostać potrzebom edukacyjnym tej grupy uczniów, skłaniają do diagnozowania ich edukacji nie tylko w naszym kraju, ale także w innych. Podstawowym celem tej publikacji jest opisanie oraz odniesienie się do uwarunkowań systemu edukacji uczniów niepełnosprawnych intelektualnie (umiarkowanie, znacznie i głęboko) w naszym kraju oraz w Republice Czeskiej i Anglii.

Zmiany zachodzące we współczesnym świecie, zwiększona mobilność ludzi, łatwiejszy dostęp do informacji, dążenie do globalizacji, a przede wszystkim bardziej powszechna idea humanitaryzmu, powodują zwrócenie się w stronę osób poszkodowanych, biednych, chorych, udęczonych, niepełnosprawnych. Idea globalizmu jest traktowana przez niektórych teoretyków społecznych jako dająca możliwości alternatywnych perspektyw politycznych, przywołując wizję globalnego kosmopolityzmu¹. Edukacja z udziałem osób niepełnosprawnych, zwłaszcza intelektualnie, zachęca do podejmowania badań związanych zarówno z dynamiką zmian, jak i ich rozmiarem w zestawieniu porównawczym pomiędzy poszczególnymi krajami. Europa staje się jedną wspólnotą, w której dąży się do jedności na różnych płaszczyznach. Tendencje w pedagogice specjalnej oraz w podejściu do spraw opieki, wychowania i kształcenia osób niepełnosprawnych

¹ A. ELLIOT: *Współczesna teoria społeczna*. Warszawa, PWN, 2011, s. 359.

również zmiernają do ujednolicenia kwestii związanych z funkcjonowaniem osób niepełnosprawnych. Mówi się o ogólnoświatowych tendencjach zmiernających do integracji społecznej osób niepełnosprawnych i inkluzji edukacyjnej uczniów niepełnosprawnych. Mimo tych tendencji istnieje szereg czynników powodujących odmienną systemową widoczną w różnych krajach. Pojawiają się pytania dotyczące tego, co tak naprawdę sprawia, że mimo dyrektyw unijnych edukacja osób niepełnosprawnych jest zróżnicowana, jakie czynniki i w jaki sposób ją warunkują.

Pytania te stały się dla mnie początkiem rozważań, rozbudziły chęć eksploatacji tego tematu. Naoczna obserwacja edukacji w różnych krajach, wieloletni kontakt z edukacją głębiej i głęboko niepełnosprawnych uczniów, wrażliwość na potrzeby drugiego człowieka oraz ciekawość poznawcza przyczyniły się do podjęcia powyższej tematyki.

Wielość kultur powoduje mnogość interpretacji otaczającej nas rzeczywistości, a to oznacza, iż ludzie żyją współcześnie w postrzeganych odmiennie światach, a tym samym dla nich innych, chociaż niczym nieróżniących się pod względem realnych, empirycznych danych². Wyniki badań prezentowane w obrębie niniejszej pracy są próbą pokazania istniejących różnic, które po części wynikają z relatywizmu kulturowego negującego wartości uniwersalne na rzecz osadzenia ich w określonym kontekście.

Mimo iż system kształcenia osób niepełnosprawnych jest podsystemem kształcenia ogólnego i w pewnych aspektach ukazujących jego strukturę i funkcje trudno uniknąć nawiązań do popularnych w pedagogice nurtów funkcjonalno-strukturalnych, to wskazana wyżej relatywność warunkowana wyznacznikami kulturowymi, historycznymi i ekonomicznymi oraz wypracowanymi na ich kanwie doświadczeniami pedagogicznymi zachęca do czerpania z koncepcji interakcyjnych zakładających, że ludzie nadają znaczenia przedmiotom, osobom w toku interakcji, w jakie wchodzą. Interakcje nie są jednak pozbawione kontekstu, są uwikłane w kontekst społeczny³. A podążając za Herbertem Georgem Blumerem w procesie interpretacji jako procesie komunikacji z samym sobą, działający może dowolnie manipulować i przekształcać znaczenia w świetle sytuacji, w jakiej się znajduje, w zależności od kierunku swego działania⁴. Porównywanie systemów oświatowych, nawet jeśli jest nazywane „pedagogiką porównawczą”, to tak naprawdę jest dziedziną interdyscyplinarną, nasyconą również danymi z innych niż klasyczna pedagogika dziedzin nauki⁵. Prezentowana publikacja w swoich wywodach i analizach ociera się o różne dziedziny i dyscypliny nauki, z których każda nadaje różne znaczenia

² B. SZACKA: *Wprowadzenie do socjologii*. Warszawa, Oficyna Naukowa, 2008, s. 86.

³ J. TUROWSKI: *Socjologia. Małe struktury społeczne*. Lublin, Towarzystwo Naukowe KUL, 2001, s. 64.

⁴ H. BLUMER za: E. HAŁAS: *Interakcjonizm symboliczny*. Warszawa, PWN, 2012, s. 87.

⁵ J. PRŮCHA: *Pedagogika porównawcza*. Warszawa, PWN, 2006, s. 35.

będące przedmiotem badań, takie jak: medycyna (pojęcia niepełnosprawności nie da się bowiem oderwać od czynników patogennych warunkujących daną niepełnosprawność, ale również dlatego, iż tematyką tą przez dłuższy czas zajmowali się głównie lekarze, co w przełożeniu na interakcjonizm symboliczny warunkowało koncepcję biologiczną niepełnosprawności. Ta z kolei przez długi czas była tą wiodącą koncepcją w podejściu do niepełnosprawnych intelektualnie osób), socjologia (społeczne uwarunkowania zarówno postaw wobec osób niepełnosprawnych, jak i kształtowanie się systemów edukacji są przedmiotem teje dziedziny nauki), prawo (poprzez analizy aktów prawnych warunkujących edukację badanej grupy w danych krajach), politologia (stosunki polityczne panujące w kraju, stronnictwa rządzące, które nadają kształt edukacji), psychologia (ukazująca jednostkowe uwarunkowania psychospołeczne niepełnosprawności), prawo (budowanie podstaw prawnych regulujących każdą sferę życia osób niepełnosprawnych).

Niewątpliwie charakter publikacji wskazuje, że jest ona z zakresu porównawczej pedagogiki specjalnej, jak również socjopedagogiki specjalnej, która według Marii Chodkowskiej jest subdyscypliną pedagogiki specjalnej, wzbogaconą o dorobek socjologii ogólnej⁶.

Kształtowanie systemu edukacji, podobnie jak każdego innego systemu, wymaga wiele czasu, poświęcenia, uwzględnienia wielu czynników, które będą miały znaczący wpływ na kształt tego systemu. Niemalże znaczenie ma rozwój gospodarczy kraju, jak również rozwój naukowy w danej dziedzinie, a w tym przypadku w pedagogice specjalnej. Każdy kraj pomimo dążeń globalizacyjnych posiada własne rozwiązania systemowe, uwzględniające zarówno poziom gospodarczy danego kraju, jak i inne czynniki mające wpływ na stan oświaty. Uwarunkowane może być to tradycją, kulturą, mentalnością mieszkańców, historią, sytuacją polityczną i pozycją Kościoła w państwie. Niniejsza praca jest próbą ukazania poprzez zestawienie porównawcze, jak różne czynniki ukształtowały obecną formę edukacji uczniów z umiarkowanym i znacznym oraz głębokim stopniem niepełnosprawności intelektualnej w wybranych krajach.

Praca podzielona jest na dwanaście rozdziałów. W pierwszych czterech rozdziałach znalazły się teoretyczne podstawy badań, a w ich ramach podstawowe założenia komparatystyki z uwzględnieniem komparatystyki specjalnej, która daje podwaliny do zainicjowanych rozważań badawczych. Przedstawione zostały koncepcje i definicje niepełnosprawności oraz ich ewaluacja na przestrzeni wieków. Zwrócona została uwaga na specyfikę funkcjonowania osoby z niepełnosprawnością intelektualną, określona została terminologia. Zaprezentowane zostało także tło historycznych przemian wobec kształcenia osób niepełnosprawnych intelektualnie.

⁶ M. CHODKOWSKA: *Socjopedagogika specjalna – założenia i kierunki badań*. W: *Interdyscyplinarność w teorii i praktyce pedagogiki specjalnej*. Red. EADEM. Lublin, UMCS, 1999, s. 31.

Kolejne rozdziały to porównawcza deskrypcja, która przedstawia analizę materiału badawczego zebranego podczas badań w Anglii, Republice Czeskiej i Polsce przy pomocy takich technik, jak: ankieta, obserwacja, wywiad oraz analiza dokumentów. Poszczególne rozdziały stanowią odpowiedzi na postawione problemy badawcze, uwzględniając wskaźniki zmiennych. Dzięki analizie statystycznej uzyskano ciekawy obraz rzeczywistości szkolnej ucznia z głębszą i głęboką niepełnosprawnością intelektualną, który pozwala pokazać związki, jakie występują pomiędzy poszczególnymi czynnikami (historyczno-kulturowym, społeczno-gospodarczym i religijnym). Wyniki analizy statystycznej oraz dokładna analiza różnego rodzaju dokumentów międzynarodowych, państwowych i szkolnych, dają możliwość zweryfikowania postawionych hipotez.

Ważnym elementem, coraz mocniej akcentowanym, jest wspomaganie dziecka przed podjęciem edukacji, dlatego też słusznym wydaje się fakt zamieszczenia rozdziału (piąty), który będzie pokrótce przedstawiał przygotowanie dziecka niepełnosprawnego do podjęcia edukacji obowiązkowej.

Szósty rozdział zawiera podstawowe informacje dotyczące uwarunkowań teoretycznych oraz prawnych procesu edukacji w poszczególnych krajach. Znajdują się w nim wiadomości o pierwszych wzmiankach w literaturze na temat edukacji osób niepełnosprawnych, kształtowaniu się systemu opieki i kształcenia tych osób, charakterystyka aktów prawnych dotyczących edukacji tej grupy. Siódmy rozdział zawiera omówienie istniejących form kształcenia głębiej i głęboko niepełnosprawnych uczniów w wybranych krajach. W ósmym rozdziale zawarto opis struktury danego systemu, zwracając uwagę na typy placówek, sposób kwalifikowania do poszczególnych szkół, przedstawiono podstawę programową, jaka jest właściwa dla uczniów głębiej i głęboko niepełnosprawnych intelektualnie. Rozdziały dziewiąty i dziesiąty obejmują deskrypcję ewentualnego wsparcia ucznia, zarówno podczas lekcji, jak i po niej. Rozdział jedenasty dotyczy czynników historyczno-kulturowych, społeczno-gospodarczych oraz wskazuje na rolę Kościoła w edukacji dzieci głębiej i głęboko niepełnosprawnych intelektualnie.

Ostatni rozdział przedstawia implikacje wynikające z zestawienia uzyskanych wyników badań, zarówno ilościowych, jak i jakościowych. Intencją moją było również zaznaczenie poziomu polskiej edukacji osób z niepełnosprawnością intelektualną poprzez wskazanie, że nie zawsze doceniamy to, co mamy w naszym kraju dobrego. Zaprezentowany interakcyjny model edukacji ucznia z umiarkowaną i znaczną oraz głęboką niepełnosprawnością intelektualną może stanowić pewnego rodzaju wzór tworzenia systemu, w którym jedną z najważniejszych rzeczy jest działanie interakcyjne wszystkich elementów niezbędnych do jego poprawnego funkcjonowania.

Pragnę w tym miejscu serdecznie podziękować wszystkim, którzy wspierali mnie podczas pracy badawczej.

Szczególną wdzięczność kieruję w stronę prof. dr. hab. Zenona Gajdzicy za opiekę naukową, cierpliwość, życzliwość i wyrozumiałość oraz możliwość poszukiwań badawczych, jak również inspiracje przekazywane podczas dyskusji. Ale także za stwarzanie możliwości rozwijania skrzydeł naukowych i pozanaukowych. Dziękuję dr. hab. prof. Akademii Pedagogiki Specjalnej Grzegorzowi Szumskiemu za cenne uwagi, które przyczyniły się do tego, aby ta książka stała się bardziej wartościowa. Dziękuję Alison i Williamowi Parente za umożliwienie angielskiej części badań (Thank you Alison and William). Dziękuję Bogusławowi Dziadzi za wsparcie i „model”. Pani prof. zw. dr hab. Marii Dudzikowej za wiedzę, życzliwość i możliwość czerpania z mądrości.

Dziękuję moim bliskim za całą miłość, bez której nie byłabym tym, kim jestem.

Założenia metodologiczne

Poszukiwanie w badaniach komparatystycznych musi ukazywać nowe znaczenie w doskonaleniu nauki o edukacji.

Marc-Antoine Jullien⁷

Rezultaty dociekań empirycznych zaprezentowane w pracy są badaniami porównawczymi, które najprościej rzecz ujmując można określić jako takie, w których coś porównuje się z czymś⁸. Metodologia badań porównawczych nie różni się znacząco od metodologii badań innych subdyscyplin pedagogiki. Zawiera jednak pewne elementy, które są dla niej charakterystyczne. Związane jest to również z zastosowaniem ścisłych procedur i metod badawczych. Rygor metodologiczny dotyczy zarówno założeń teoretycznych, koncepcji badań oraz ustalenia sposobów ekwiwalencji badanych zjawisk, jak i wszystkich kolejnych etapów badań pedagogicznych (doboru zmiennych, wskaźników, doboru próby badawczej itd.)⁹. Franz Hilker zaproponował przed laty klasyczny schemat struktury badań porównawczych, w którym zawarł trzy fazy: deskrypcję (opis), stanowiącą punkt wyjścia do analizy porównawczej; interpretację – będącą wyjaśnianiem i tłumaczeniem zjawisk poddawanych analizie, oraz jukstapozycję, czyli zestawienie danych zgromadzonych w poszczególnych krajach w celu

⁷ D. PHILIPS, M. SCHWEINSFURTH: *Comparative and International Education*. London, Continuum, 2006.

⁸ J. KARPIŃSKI: *Wprowadzenie do metodologii nauk społecznych*. Warszawa, PSPiZ, 2006, s. 231.

⁹ M. MYSZKOWSKA-LITWA: *Badania porównawcze. Wprowadzenie*. W: *Podstawy badań metodologicznych w pedagogice*. Red. S. PALKA. Gdańsk, GWP, 2010, s. 313.

analizy uwzględniającej kontekstualność¹⁰. Struktura książki wpisuje się w powyższy schemat badań porównawczych. Poszczególne rozdziały zawierają deskrypcję podejmowanych problemów związanych zarówno z samą istotą oraz zasadnością prowadzenia badań komparatystycznych, jak również z tematyką niepełnosprawności (zwłaszcza intelektualnej w stopniu głębszym i głębokim) i zmianami w postawach społecznych w stosunku do osób niepełnosprawnych na przestrzeni lat w wybranych krajach, a także organizację systemu edukacji i jej uwarunkowania. Opis ten jest niezbędny do dalszej analizy zawierającej interpretację. Zaprezentowane zostały również dane zgromadzone podczas badań, uwzględniające kontekstualność.

Za początek właściwych badań porównawczych kształcenia specjalnego (a w jego obrębie formy, jaką jest kształcenie niesegregacyjne)¹¹ możemy uznać próby budowania klasyfikacji i typologii. Ogromna liczba różnorodnych danych, jaka wiąże się z badaniami porównawczymi w pedagogice, również specjalnej, wymaga od badacza kategoryzacji. Dzięki zmniejszonej liczbie danych, za pomocą odpowiednich klasyfikacji jesteśmy w stanie dokonywać generalizacji¹².

Współczesna metodologia badań pedagogicznych zwraca uwagę na to, że w poszukiwaniach naukowo-badawczych chodzi nie tylko o odpowiedź na pytanie, jak skutecznie nauczać i wychowywać, lecz także o uzyskanie postulowanych oddziaływań, tj. wyjaśnienie zależności między tymi oddziaływaniami a ich skutkami w świetle znanych lub sformułowanych specjalnie założeń teoretycznych¹³. Dzieje się tak również w zakresie pedagogicznych badań porównawczych, gdzie dozwolone jest stosowanie zarówno metod jakościowych, jak i ilościowych. Wybór określonego sposobu postępowania badawczego jest związany z indywidualnymi zainteresowaniami badacza. Jego przekonania badawcze dotyczące charakteru istniejącej rzeczywistości, tworzącej świat społecznych relacji, oraz możliwości jej poznania i badawczej eksploracji determinują myślenie metodologiczne¹⁴. Edukacji uczniów niepełnosprawnych intelektualnie nie da się zamknąć jedynie w strukturach badań ilościowych i, jak uważają Urie Bornfenbrenner i Herbert George Bruner, sprowadzić do związków i zależności¹⁵.

¹⁰ Por.: T.J. WIŁOCH: *Wprowadzenie do pedagogiki porównawczej*. Warszawa, PWN, 1970, s. 102–103.

¹¹ W pracy przyjęto, iż kształcenie specjalne może odbywać się w różnych formach, m.in. w formie niesegregacyjnej, czyli ogólnodostępnej. Autor Grzegorz Szumski odróżnia natomiast kształcenie specjalne od niesegregacyjnego, które traktuje jako synonim kształcenia integracyjnego. Por.: G. SZUMSKI: *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*. Warszawa, PWN, 2009.

¹² G. SZUMSKI: *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*. Warszawa, PWN, 2009, s. 17.

¹³ M. ŁOBOCKI: *Wprowadzenie do metodologii badań empirycznych*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1999, s. 17.

¹⁴ J. RZEŹNICKA-KRUPA: *Niepełnosprawność i świat społeczny*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009, s. 97.

¹⁵ B. SMOLIŃSKA-THEISS, W. THEISS: *Badania jakościowe – przewodnik po labiryncie*. W: *Podstawy badań...*, s. 79.

Jest ona zatopiona w świecie kultury i wymaga społeczno-kulturowych interpretacji¹⁶.

Podążając tą ścieżką, autorka zdecydowała się na połączenie w swoich badaniach strategii ilościowej i strategii jakościowej, co pozwoliło na szerszą analizę badanej rzeczywistości edukacyjnej uczniów z głębszą i głębką niepełnosprawnością intelektualną w badanych krajach.

Przeglądając badania z pedagogiki specjalnej, można zauważyć, że nadal częściej stosowane są w nich metody ilościowe, ale coraz częściej zdarzają się również takie, które zawierają zarówno jedną, jak i drugą strategię. Należy jednak pamiętać, że metody ilościowe i jakościowe nie powinny być przyporządkowane różnym metodologiom, lecz różnorodnym zadaniom badawczym¹⁷. Sytuacja osób niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu umiarkowanym, znacznym i głębokim oraz specyfika ich funkcjonowania sprawiają, iż niewystarczające wydaje się stosowanie w badaniach wyłącznie strategii ilościowej, która zakłada, że człowiek jest istotą zdeterminowana biologicznie i społecznie, a zadaniem badacza jest odkrywanie reguł rządzących zachowaniem człowieka¹⁸. Istnieją pewne zjawiska w obrębie oświaty, które bardziej niż inne nadają się do pomiaru ilościowego i analizy statystycznej, wiele jest jednak takich pojęć pedagogicznych, które z trudem lub w ogóle nie poddają się operacjonalizacji i pomiarowi¹⁹. Niewątpliwie niepełnosprawność intelektualna stanowi jedno z takich zjawisk, dla których dogłębnego zbadania sama analiza statystyczna może okazać się niewystarczająca. Drugim powodem, dla którego we współczesnych badaniach coraz częściej stosuje się metody jakościowe, jest możliwość uzupełnienia luki w informacjach na temat kontekstu społeczno-kulturowego badanych krajów oraz refleksją, iż dotychczasowe badania ilościowe (np. IEA) niewiele wniosły²⁰. Dlatego też już w latach 80. XX wieku paradygmat interpretacyjny zaczął być szerzej stosowany. Wyraźnie wzrasta konieczność poszerzenia wąsko pojmowanych granic edukacji specjalnej, rehabilitacji i terapii osób niepełnosprawnych o inne problemy dotyczące różnych obszarów życia. Dominujący do tej pory model badań ilościowych i eksperymentalnych, wywodzący się z behawioryzmu, i oparte na tym nurcie psychologii liczne programy terapeutyczne i edukacyjne okazały

¹⁶ Ibidem.

¹⁷ A. BEIER: *Od pracy oświatowej do metod badawczych, czego „poszukują” warsztaty przyszłości w jakościowych badaniach socjologicznych*. W: *Europa, jako temat badań jakościowych* Griesego. Red. E. DUBAS, H.M. GRIESE. Toruń, Wydawnictwo „Adam Marszałek”, 1998, s. 57; Por.: J. RZEŹNICKA-KRUPA: *Niepełnosprawność...*, s. 98.

¹⁸ Por.: H. KOMOROWSKA: *Metody ilościowe a metody jakościowe w badaniach pedagogicznych*. „Edukacja” nr 3/1989, s. 14–30; T. PILCH: *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „ŻAK”, 1995; H. ŻURAW: *Udział osób niepełnosprawnych w życiu społecznym*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „ŻAK”, 2008.

¹⁹ R. PACHOCIŃSKI: *Zarys pedagogiki porównawczej*. Warszawa, IBE, 2000, s. 271.

²⁰ Ibidem, s. 288.

się niewystarczające²¹. Badania jakościowe nie są już traktowane tylko jako „nieilościowe”, ale zdołały wypracować swoją własną tożsamość. Stosujemy je przede wszystkim, aby bliżej przyjrzeć się „światu zewnętrznemu” (a nie sztucznym sytuacjom stworzonym w laboratoriach) oraz aby móc opisać i zinterpretować, a niekiedy wcześniej wyjaśnić zjawiska społeczne z perspektywy „wewnętrznej” na wiele rozmaitych sposobów²². Zmiana podejścia metodologicznego jest związana z ewolucją pedagogiki specjalnej jako swoistego badania fenomenu niepełnosprawności i jej obecnego kształtu, jako interdyscyplinarnej dziedziny, której przedmiotem jest zjawisko niepełnej sprawności wraz z jego wszelkimi kulturowymi i społecznymi aspektami oraz człowiek niepełnosprawny (traktowany coraz bardziej jako istota ludzka, mogąca, mimo swojej niepełnosprawności, w pełni przeżywać swe życie i nadawać mu określony sens)²³.

Istnieje wiele teorii próbujących wyjaśnić zależności między strukturą społeczną a edukacją. Możemy wśród nich znaleźć tzw. teorie krytyczne, m.in. teorię reprodukcji kulturowej wskazującą na swoistą przemoc strukturalną i symboliczną jako mechanizmy odtwarzania przez szkołę relacji społecznych i kulturowych. Są też teorie strukturalno-funkcjonalne, wskazujące na znaczenie wymagań społecznych dla procesów komunikacyjnych w edukacji, które odgrywają podstawową rolę w kształtowaniu się tożsamości zarówno szkoły, jak i jej podmiotów. Teorie interakcjonistyczne za najważniejsze stawiają sobie dociekania na temat relacji nauczyciel – uczeń, a w szczególności wszelkich jej zaburzeń w takich procesach, jak: stereotypizacja, naznaczenie, etykietyzowanie czy eliminacja – wykluczenie. Obok teorii krytycznych funkcjonują również takie, które wyrastają z przekonania o znaczącej, pozytywnej roli szkoły i edukacji dla procesów transformacji społecznej. Jest to zaprzeczeniem teorii kulturowej reprodukcji. W nurcie tych teorii pozostają koncepcje demokratyzacji szkoły i jej roli w samorozwoju i samorozwoju człowieka oraz koncepcje uspołecznienia²⁴. Ważne jest, aby rozumieć, iż teoria nie jest po to, aby dawać badaczowi gotowe odpowiedzi na problemy badawcze, ale ma służyć wskazówkami pomocnymi w badaniach i analizie²⁵.

Relatywność w postrzeganiu edukacji osób niepełnosprawnych pozwoliła, jak już wcześniej zostało wspomniane, na osadzenie badań w interakcjonizmie symbolicznym, którego głównym założeniem jest to, iż ludzie działają na podstawie znaczeń, które nadają przedmiotom, ludziom w codziennych interakcjach,

²¹ J. RZEŹNICKA-KRUPA: *Komunikacja, edukacja, społeczeństwo. O dyskursie dzieci z niepełnosprawnością intelektualną*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2007, s. 177–178.

²² U. FLICK: *Jakość w badaniach jakościowych. Niezbędnik badacza*. Warszawa, PWN, 2011, s. 13.

²³ J. RZEŹNICKA-KRUPA: *Komunikacja...*, s. 176.

²⁴ I. CHRZANOWSKA: *Zaniebane obszary edukacji – pomiędzy pedagogiką a pedagogiką specjalną. Wybrane zagadnienia*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009, s. 43.

²⁵ M. HAMMERSLEY, P. ATKINSON: *Metody badań terenowych*. Poznań, Zysk i S-ka, 2000, s. 219.

a które mogą być modyfikowane na bazie aktualnych doświadczeń każdego człowieka. Podstawowym pojęciem jest symbol, jako odzwierciedlenie znaczenia w języku. Symbol jako to coś, co zastępuje coś innego²⁶. Niepełnosprawność jest zjawiskiem, któremu nadawane są różne znaczenia, w zależności od tego kto, jak i gdzie to znaczenie nadaje. Wielość podejść sprawia, iż stworzona przez George'a Herberta Meada koncepcja, która charakteryzuje społeczeństwo za pomocą skonstruowanych wzorów uporządkowanego działania, które utrzymują się i zmieniają dzięki interakcji symbolicznej zachodzącej między jednostkami i wewnątrz nich samych, jest podstawą do analizowania edukacji osób niepełnosprawnych intelektualnie, bowiem ta ma taki kształt, jakie znacznie nadają niepełnosprawności ludzie ją tworzący. Blumer, który jako pierwszy użył samego terminu „interakcjonizm symboliczny” w kontekście konstytuujących się na bazie wymiany symbolicznych znaczeń interakcji zachodzących między świadomymi, ciągle definiującymi się partnerami, pisze, że: „Interakcja symboliczna jest elementarnym faktem społecznym i z pomocą tej kategorii pojęciowej można dopiero wyjaśnić inne formy czy rodzaje zjawisk społecznych”²⁷.

W wyjaśnianiu i interpretacji danych uzyskanych podczas badań w niniejszej pracy zostały wykorzystane następujące teorie:

- Teoria wymiany George'a Homansa;
- Teoria kapitału ludzkiego – teoria kapitału społecznego.

Teoria wymiany George'a Homansa, stanowiąca reakcję polemiczną na strukturalną analizę Clauda Lévi-Straussa²⁸, mimo że wywodzi się z teorii funkcjonalnej, jest w dużej mierze jej zaprzeczeniem²⁹. Uważana jest natomiast za jedną z odmian interakcjonizmu symbolicznego, a nawet, można by rzec, jego węższą wersję wywodzącą się z modelu ekonomicznego myślenia i teorii użyteczności, która mówi, że zachowanie społeczne jest wymianą dóbr materialnych, takich jak symbole aprobaty i prestiżu³⁰.

Według teorii wymiany uważa się, że wymiana jest głównym źródłem porządku społecznego. Odnosząca się do użyteczności teoria wskazuje, że wszystkie stosunki społeczne są niczym innym, jak wymianą pomiędzy uczestnikami, którzy ponoszą określone koszty po to, by uzyskać określone dla siebie korzyści³¹. Wymiana jest dobrowolna i może dotyczyć zarówno dóbr materialnych, jak i niematerialnych, oraz może przebiegać między dwoma lub więcej osobnikami, a każda ze stron odnosi korzyści. Obopólne korzyści z wymiany, jaka

²⁶ A. GIDDENS: *Socjologia*. Warszawa, PWN, 2012, s. 42.

²⁷ J. TUROWSKI: *Socjologia. Małe struktury społeczne*. Lublin, Towarzystwo Naukowe KUL, 2001, s. 63.

²⁸ P. SZTOMPKA: *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków, Znak, 2012, s. 301.

²⁹ J. SZACKI: *Historia myśli socjologicznej*. Warszawa, PWN, 2002, s. 838.

³⁰ C.J. LARSON: *Major themes in sociological theory*. New York, David McKay, 1973, s. 158; J. SZACKI: *Historia Myśli Socjologicznej*. Warszawa, PWN, 2002, s. 839.

³¹ J.H. TURNER: *Socjologia. Koncepcje i ich zastosowanie*. Poznań, Zysk i S-ka, 1998, s. 30.

następuje w przypadku interakcji w procesie edukacji dzieci niepełnosprawnych intelektualnie głębiej i głęboko, mogą być różne, począwszy od tych osobistych w postaci budowania kapitału społecznego jednostki umożliwiającego jej lepsze życie, a skończywszy na tych o szerszym zasięgu, dotyczących budowania kapitału społecznego przyczyniającego się do rozwoju danej społeczności. Koszty natomiast to z jednej strony nakłady, czyli np. koszty edukacji, jakie ponoszą rodzice danego ucznia (jeśli takowe są), uciążliwości samego procesu edukacji, czas, który poświęca na edukację i wysiłek, jaki ponosi uczeń w jej trakcie. Do wymiany dochodzi, gdy obie strony uznają, że ich bilans korzyści i kosztów jest pozytywny. W wyniku wymiany obie strony powinny być zadowolone. Rodzic (jako odbiorca) jest zadowolony, że jego dziecko może być edukowane, może przebywać w grupie rówieśniczej, a przez zapewnienie odpowiedniego zaplecza w postaci wykwalifikowanej kadry i pomocy dydaktycznych rozwijać się na miarę swoich możliwości. Uczeń (również jako odbiorca) jest zadowolony, że może przebywać w gronie rówieśniczym, korzystać z różnych dobrodziejstw, które niesie ze sobą szkoła i na tyle, ile rozumie, rozwijać swoje możliwości i umiejętności. Z drugiej zaś strony dawca, czyli nauczyciel zapewniający zdobywanie przez uczniów określonej wiedzy, umiejętności i kompetencji, dyrektor kierujący placówką – odpowiedzialny za odpowiednie warunki edukacyjne oraz poziom tejże edukacji, jak również państwo, na którym spoczywa obowiązek zagwarantowania możliwości edukacji każdemu obywatelowi danego kraju, czują się spełnieni w związku ze zrealizowaniem powinności³².

Teoria kapitału ludzkiego – teoria ta, tak jak teoria kapitału społecznego, silnie związana jest z nurtem interakcjonizmu symbolicznego. Budowanie kapitału zależy bowiem w dużej mierze od tego, z kim i w jakie relacje wchodzimy. Zakłada, że najbardziej skuteczną formą rozwoju kraju jest inwestowanie w ludzi. Według Theodore'a Schultza oświata nie powinna być traktowana jedynie jako dobro konsumpcyjne, ale również jako inwestycja w przyszłość³³.

Mimo iż kategoria kapitału ludzkiego mówi, że kształtuje się on głównie w toku samodzielnego dążenia jednostki do samorealizacji, że ludzie samodzielnie powinni dbać o swój własny rozwój³⁴, to część z cech kapitału ludzkiego mogą stanowić inwestycje z zewnątrz, które nie są uwarunkowane wolą jednostki³⁵. Do takich cech w kontekście systemu kształcenia można zaliczyć dążenia nauczycieli do tworzenia warunków prawidłowego rozwoju (odpowiednie metody

³² Por.: P. SZTOMPKA: *Socjologia...*, s. 86.

³³ T. SCHULTZ za: R. PACHOCIŃSKI: *Pedagogika...*, s. 71.

³⁴ H. KRÓL: *Istota rozwoju kapitału ludzkiego organizacji*. W: *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Tworzenie kapitału ludzkiego organizacji*. Red. H. KRÓL, A. LUDWICZYŃSKI. Warszawa, PWN, 2006, s. 424.

³⁵ A. SADOWSKI: *Białystok. Kapitał społeczny mieszkańców miasta*. Białystok, WSE, 2006, s. 22; H. KRÓL: *Istota rozwoju kapitału ludzkiego organizacji*. W: *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Tworzenie kapitału ludzkiego organizacji*. Red. H. KRÓL, A. LUDWICZYŃSKI. Warszawa, PWN, 2006, s. 113.

rehabilitacji i rewalidacji), właściwej atmosfery życzliwości i wsparcia, a przede wszystkim wybór właściwej formy edukacji, w której uczeń będzie w stanie nabyć kompetencje, wiedzę, przygotowanie do życia i ewentualnej pracy zarobkowej oraz kompetencje społeczne w nawiązywaniu i utrzymywaniu relacji z innymi osobami oraz pojmowaniu norm społecznych. Kapitał ludzki może mieć tutaj znaczenie na różnych płaszczyznach. Odnosi się on bowiem zarówno do uczniów, którzy w wyniku procesu edukacji mają budować swój kapitał osobisty, ale z drugiej strony można na niego spojrzeć w kontekście nauczycieli, którzy dzięki wnoszonemu w proces edukacji kapitałowi osobistemu budują świat rzeczywisty w danej przestrzeni. Od ich zasobów, wiedzy, predyspozycji, wykształcenia, umiejętności i interakcji, w jakie wchodzi z nimi uczniowie oraz ludzie ich otaczający, może zależeć funkcjonowanie osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Jeszcze inna perspektywa może wynikać z patrzenia na kapitał ludzki poszczególnych osób kreujących szerszą rzeczywistość. Jak pisze Piotr Sztompka, używa się tego pojęcia, gdy chce się podkreślić, że o sukcesie jakichś przedsięwzięć zbiorowych, np. reform, rewolucji czy chociaż w kontekście Polski – transformacji ustrojowej, decyduje nie kształt organizacji społecznej, instytucji, prawa – ale „czynnik ludzki”, czyli poziom obywateli, ich wykształcenie, nawyki kulturowe, kompetencje cywilizacyjne, mentalność, postawy³⁶. Bywa, że niekiedy pojęcie kapitału ludzkiego określane jest jako wspólnota kapitału kulturowego, kapitału edukacyjnego i kapitału zdrowotnego³⁷. Wspominanie o tym nie jest bez znaczenia, ponieważ każdy z tych elementów w przypadku osób niepełnosprawnych intelektualnie może być znacznie ograniczony, zmniejszając tym samym ich kapitał ludzki. Czynniki kulturowe warunkujące postawy wobec tych osób, a tym samym podejście do ich edukacji, a także ich kapitał zdrowotny, który stawia ich w zdecydowanie gorszej pozycji, utrudniają często osiągnięcie korzystnego kapitału ludzkiego. Mimo iż, jak uważa Ryszard Domański, kapitał ludzki jest w dużej mierze uwarunkowany genetycznie, to jednak jest pomnażany dzięki inwestycjom w człowieka w procesie wychowania, edukacji sformalizowanej, samokształcenia i doświadczenia. Istotny komponent stanowi również obszar wartości i kultury, w tym także wartości umocowanych w religii³⁸.

Pojęcie kapitału ludzkiego celowo zostało użyte w niniejszej pracy. Należy zwrócić bowiem uwagę, że w kontekście edukacji dzieci głębiej i głęboko niepełnosprawnych intelektualnie musimy zacząć od zbudowania podstaw, czyli zbudowania kapitału samej jednostki poprzez stworzenie jej właściwych warunków rozwoju, aby móc przejść wyżej do szerszego znaczeniowo pojęcia kapitału społecznego jako tego, który przyczynia się do kształtu całego systemu.

³⁶ P. SZTOMPKA: *Socjologia...*, s. 183.

³⁷ Ibidem.

³⁸ R. DOMAŃSKI za: M.G. WOŹNIAK: *Czy religia jest jednym ze źródeł kapitału intelektualnego? Wnioski pod adresem ekonomii i gospodarki*. W: *Religia a gospodarka*. T. I. Red. S. PARTYCKI. Lublin, Wydawnictwo KUL, 2005, s. 85–91.

Pojęcie kapitału społecznego zostało zaczerpnięte z ekonomii i szybko znalazło swoje miejsce również w innych dziedzinach naukowych, zwłaszcza w socjologii i psychologii. Po raz pierwszy termin ten został użyty w 1916 roku przez amerykańskiego badacza Lydy Judsona Hanifana, według którego na kapitał społeczny składają się m.in.: dobra wola, towarzystwo, koleżeństwo i sympatia oraz stosunki wzajemne między jednostkami i rodzinami. To on również zwrócił uwagę, że jednostka jest bezradna społecznie, jeśli jest pozostawiona sama sobie³⁹. W literaturze możemy odnaleźć wiele definicji kapitału społecznego, gdzie badacze z różnych dziedzin interpretują go każdy na swój sposób i każdy zwraca uwagę na konkretny element z nim związany. Ale zarówno w definicjach Francisa Fukuyamy, Roberta Putnama, Pierre'a Bourdieu i Jamesa Colemana dostrzec możemy odniesienie się do norm, reguł, zaufania, sieci powiązań i interakcji, w ramach których wszystkie działania przyczyniają się do wspólnego dobra i zwiększają sprawność społeczną⁴⁰. Kapitał społeczny to m.in. umiejętność współpracy poprzez nieformalne reguły i normy między ludźmi w obrębie grupy oraz organizacji w celu realizacji interesów wyznawanych przez jej członków⁴¹.

W badaniach postawione zostały trzy cele. Celem teoretyczno-poznawczym uczyniono rozpoznanie i rozpatrzenie systemu edukacji osób niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu umiarkowanym i znacznym oraz głębokim w Anglii, Republice Czeskiej i Polsce. Natomiast celami praktyczno-wdrożeniowymi są: po pierwsze sformułowanie wniosków wynikających z badań, ukazujących funkcjonowanie poszczególnych systemów; po drugie stworzenie na podstawie sformułowanych wniosków modelowych rozwiązań mogących przyczynić się do podwyższenia poziomu edukacji osób niepełnosprawnych intelektualnie w Polsce.

Zagadnienie przedmiotu badań koncentruje się wokół związku między kontekstualnością a bardziej ogólną cechą badanych zjawisk. Jest on zazwyczaj definiowany w postaci teoretycznych pojęć i konstruktów odpowiednich dla porównywania jednostek. Z punktu widzenia ekwiwalencji powinien być znaczący, jeśli chodzi o porównywalne jednostki. W przeciwnym razie powinien być modyfikowany i poddany zmianom⁴². Przedmiotem badań jest organizacja (i jej uwarunkowania) systemu kształcenia osób niepełnosprawnych intelektual-

³⁹ L.J. HANIFAN za: E. SKAWIŃSKA: *Kapitał społeczny w rozwoju regionu*. Warszawa, PWN, 2012, s. 15.

⁴⁰ P. BOURDIEU: *The forms of Capital*. In: *Handbok of Theory and Research for the Sociology of Education*. Ed. J.G. RICHARDSON. New York, Greenwood Press, 1986; F. FUKUYAMA: *Social Capital and Modern Capitalist Economy: Creating a High Trust Workspace*. "Stern Business Magazine" 4 (1997), s. 4; J.S. COLEMAN: *Social Capital in the Creation of Human Capital*. "American Journal of Sociology" Vol. 94, 1988; R. PUTNAM: *Demokracja w działaniu. Tradycje obywatelskie we współczesnych Włoszech*. Kraków, Znak, 1995.

⁴¹ F. FUKUYAMA: *Social Capital...*, s. 4.

⁴² Por.: R. PACHOCIŃSKI: *Pedagogika porównawcza*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „ŻAK”, 2007, s. 289.

nie w stopniu umiarkowanym i znacznym oraz głębokim w Anglii, Republice Czeskiej i Polsce.

Kierunek moich poszukiwań badawczych wyznaczają dwa podstawowe problemy główne, które pozwalają na szeroką perspektywę badawczą, mogącą ewoluować w miarę postępu badawczego⁴³. Dwa główne problemy badawcze zostały zawarte w pytaniach:

1. Jakie istnieją typy i jaka jest struktura systemu edukacji osób niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu umiarkowanym i znacznym oraz głębokim w Anglii, Republice Czeskiej i Polsce?
2. Jak czynniki historyczno-kulturowy, społeczno-gospodarczy oraz religijny warunkują (konstruuja) kształt edukacji osób niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu głębszym i głębokim w Anglii, Republice Czeskiej i Polsce?

Pytania szczegółowe, dotyczące Anglii, Republiki Czeskiej i Polski, zostały rozbite na dwie grupy.

Grupa pytań szczegółowych do pytania nr 1:

- 1.1. Jakie istnieją typy kształcenia niepełnosprawnych intelektualnie?
- 1.2. Jaka jest ilość szkół poszczególnych typów?
- 1.3. Jakie są dodatkowe formy pomocy pozalekcyjnej?
- 1.4. Jakie wsparcie otrzymuje nauczyciel w zaspokajaniu specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów?
- 1.5. Jaki jest system kształcenia pedagogów specjalnych?
- 1.6. Jakie formy wsparcia i opieki dostaje dziecko przed rozpoczęciem edukacji?

Grupa pytań szczegółowych do pytania nr 2:

- 2.1. Jaki jest związek pomiędzy czynnikiem historyczno-kulturowym a systemem kształcenia osób niepełnosprawnych intelektualnie?
- 2.2. Jaki jest związek pomiędzy czynnikiem społeczno-gospodarczym a systemem kształcenia niepełnosprawnych intelektualnie?
- 2.3. Jaki jest związek pomiędzy religią a systemem kształcenia niepełnosprawnych intelektualnie?

Badania zostały przeprowadzone w latach 2009–2012 w ramach prac nad rozprawą doktorską. Pierwszy etap dotyczył kwerendy literatury, zbierania dokumentów prawnych dotyczących edukacji w poszczególnych krajach oraz ich analizy, jak również stworzenia schematu badań (lata 2009–2010). W latach 2011–2012 przeprowadzone zostały badania ankietowe wśród nauczycieli i specjalistów pracujących z osobami niepełnosprawnymi intelektualnie w stopniu głębszym i głębokim w szkołach (głównie specjalnych, co było spowodowane brakiem lub trudnością w dotarciu do uczniów z niepełnosprawnością tego typu w innych rodzajach szkół). Przeprowadzone zostały wywiady z dyrektorami poszczególnych

⁴³ Por.: M. HAMMERSLEY, P. ATKINSON: *Metody badań terenowych*. Przeł. S. DYMZYK. Poznań, Zysk i S-ka, 2000, s. 47.

placówek edukacyjnych. Udział w badaniach był dobrowolny, a osoby uczestniczące były poinformowane o ważności i charakterze naukowym badań.

W badaniach zostały zastosowane trzy metody: sondaż diagnostyczny, studium przypadku oraz analiza dokumentów. Wykorzystano triangulację źródeł dzięki zastosowaniu w badaniach informacji pochodzących zarówno z dokumentów dotyczących danego badanego systemu (stanowiących obiektywny obraz zapisany w postaci chociażby odpowiednich aktów prawnych warunkujących wygląd tej rzeczywistości edukacyjnej), jak również informacji pochodzących od dyrektorów, w których gestii leży stworzenie rzeczywistości szkolnej w taki sposób, który z jednej strony będzie zgodny z zapisami prawnymi, a z drugiej będzie wychodził naprzeciw oczekiwaniom uczniów, rodziców i kadry w niej pracującej. Trzecie źródło informacji to dane pochodzące od nauczyciela jako tej osoby, która kreuje codzienną edukację, przez co wskazuje, jak z jej perspektywy wygląda edukacja ucznia z niepełnosprawnością intelektualną w konfrontacji z tym, co stanowią regulacje prawne i jak są interpretowane przez zarządzającego daną placówką. Jest to ciekawe budowanie świata osoby niepełnosprawnej w kontekście jej obecności w szkole przez interakcje, w jakie wchodzi poszczególne osoby biorące udział w kształtowaniu tej rzeczywistości. Odzwierciedla się to w nadawaniu znaczeń i symboli poszczególnym częściom składającym się na nią.

Grupę badaną stanowiło 300 nauczycieli (terapeutów) pracujących z uczniem głębiej i głęboko niepełnosprawnym intelektualnie (po 100 z każdego kraju), z którymi przeprowadzono badanie ankietowe, 6 dyrektorów placówek kształcenia specjalnego (po 2 z każdego kraju, z czego jeden był z placówki państwowej, a drugi z prywatnej), z którymi przeprowadzono wywiady faktograficzne. Dokonano obserwacji wybranych placówek, które zostały wykorzystane do studium przypadku⁴⁴.

⁴⁴ Ze względu na ograniczone ramy tego opracowania w niniejszej publikacji nie znajduje się opis wyselekcjonowanych placówek.

Magdalena Belza

**The education systems of people who are moderately, considerably
and profoundly intellectually disabled
(on the basis of the solutions implemented in England, the Czech Republic and in Poland)**

Summary

The present book represent a part of publications dealing with comparative pedagogy. It familiarises the reader with the research of the education systems of students with moderate, considerable and profound intellectual disability which are implemented in England, the Czech Republic in comparison with the native context. This enables us to classify the publication within the field of special needs comparative studies.

Nowadays the instruction provided to this group of students experiences a period of dynamic changes which are described by the author with reference to the historical, social, cultural, economic and religious contexts. The path which enabled the development of solutions which today are functional in the countries under research – both convergent and divergent ones – is presented. The analysis of the systems itself in the perspective of theory and legislation was enhanced by research conducted among the staff working in institutions whose purpose is to provide instruction to intellectually disabled students (teachers, therapists, directors), which facilitates to a certain extent a verification of the theoretical image with the image of this type of education perceived by the people who are involved in it in practice.

All of these themes are discussed in twelve chapters which correspond with the structure of comparative research – the chapters contain a description, interpretation and juxtaposition, and they treat questions such as: the essence of intellectual disability, the structure of the system of education, the forms and the types of institutions, support, theoretical bases, the legal functioning of the systems of education, the historical, economic, social, cultural and religious conditions.

An element which is particularly interesting and which may attract the attention of the reader is the quasi-model of the education of moderately, considerably and profoundly intellectually disabled students that is suggested by the reader in the final chapter.

Due to the fact that the publication combines strictly scholarly considerations with practical solutions which function in the countries under research, its recipients may include both scholars, pedagogues, sociologists, students and practitioners who work in the field of special needs education.

Key words: special needs comparative studies, special needs education in Poland, England and the Czech Republic, intellectual disability, therapy

Magdalena Belza

Systémy vzdělávání osob s lehkým, středně těžkým a těžkým mentálním postižením (na příkladu řešení v Anglii, České republice a Polsku)

Shrnutí

Tato kniha patří do oblasti publikací srovnávací pedagogiky. Seznamuje čtenáře s výzkumy vzdělávacích systémů žáků s lehkým, středně těžkým a těžkým mentálním postižením, jaké se vyskytují v Anglii a České republice, ve srovnání s domácím, což publikaci začleňuje do oblasti speciální komparatistiky.

Formování této skupiny žáků v současnosti zažívá dobu dynamických změn, které byly autorkou popsány se zohledněním historického, sociálního, kulturního, hospodářského a také náboženského kontextu. Byla ukázána cesta, která umožnila vypracovat řešení, která jsou v současné době uplatňována ve zkoumaných zemích, a to řešení konvergentních i divergentních. Analýza samotných systémů z teoretického a legislativního hlediska byla obohacena o průzkumy provedené mezi pracovníky zaměstnanými na pracovištích zaměstnávajících žáky s mentálním postižením (učitelé, terapeuti, ředitelé), což do určité míry umožňuje ověřit teoretický obraz s tím, jak je toto vzdělávání vnímáno očima osob, které jsou v něm angažovány v praxi.

Všechny tyto motivy jsou umístěny ve 12 kapitolách, které odpovídají struktuře komparatistických průzkumů, obsahují popis, interpretaci a juxtapozici, přičemž se dotýkají takových otázek jako: podstata mentálního postižení, struktura vzdělávacího systému, formy, typy pracovišť, podpora, teoretické základy, právní fungování vzdělávacích systémů, historická, ekonomická, sociální, kulturní a náboženská podmíněnost.

Zvláště zajímavou součástí, která může čtenáře zaujmout, je teoretický model vzdělávání žáků s lehkým, středně těžkým a těžkým mentálním postižením, který autorka navrhla v poslední kapitole.

Publikace spojením *stricte* výzkumných úvah s praktickými, které se vyskytují ve zkoumaných zemích, způsobuje, že cílovou skupinou mohou být jak vědci, pedagogové, sociologové, studenti, tak praktici pracující ve speciální pedagogice.

Klíčová slova: speciální komparatistika, speciální pedagogika v Polsku, Anglii a České republice, mentální postižení, terapie



Magdalena Bełza – pedagog specjalny, surdopedagog, doktor nauk społecznych, adiunkt w Zakładzie Pedagogiki Specjalnej na Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego. Wydziałowy koordynator ds. studentów niepełnosprawnych. Członek zespołu zadaniowego pedagogiki specjalnej przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego; Zespołu Samokształceniowego i Samopomocy Koleżeńskiej PAN; Rady Redakcyjnej czasopisma „Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych”. Autorka 25 prac naukowych, współredaktor prac zbiorowych, m.in.: *Wybrane zagadnienia socjalizacji i edukacji osób z ograniczoną sprawnością* (współ-

redakcja: Zenon Gajdzica), *Konstruowanie świata osób niepełnosprawnych – różne aspekty rzeczywistości* (współredakcja: Dorota Prysak), artykułów w czasopismach punktowanych, m.in. rozprawy *Uczeń z niepełnosprawnością w tyglu oczekiwań szkoły – kilka uwag na marginesie teorii wymiany* („Studia Pedagogiczne” 2014, R. 25). Zainteresowania badawcze: edukacja specjalna, funkcjonowanie społeczne osób niepełnosprawnych, arteterapia, studiowanie osób niepełnosprawnych.

Manuskrypt M. Bełzy posiada wiele zalet. Pierwszą jest wybór funkcji, jaką mają pełnić przeprowadzone przez nią badania. Spośród możliwych funkcji badań komparatystycznych Autorka wybrała funkcję deskryptywną i melioracyjną [...]. Drugą silną stroną pracy jest dobór krajów do badań. Wbrew tradycji badań komparatystycznych, Autorka zdecydowała się porównać z oświatą w swoim kraju systemy stosowane zarówno w kraju ogólnie podobnym do własnego (Czechy), jak i dość różnym od własnego (Anglia). Takie zestawienie ma w przypadku prezentowanych badań głęboki sens. Pozwala bowiem poznać uniwersalne trudności w zapewnieniu wysokiej jakości edukacji dla badanej grupy, a jednocześnie rozwiązania stosowane w bogatszych krajach, o dłuższej tradycji w zakresie wdrażania nowoczesnej edukacji specjalnej z rozwiązaniami stosowanymi w krajach nieco wolniej rozwijających się. Warto zaznaczyć, że Autorka możliwość tę dobrze wykorzystata.

Z recenzji dr. hab. prof. APS Grzegorza Szumskiego

Więcej o książce

