

Grażyna GUNIA

ORCID: 0000-0002-9817-7482

*Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN  
w Krakowie*

Izabella GAŁUSZKA

ORCID: 0000-0002-7558-2143

*Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN  
w Krakowie*

Agnieszka OCHMAN

ORCID: 0000-0003-3321-3945

*Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN  
w Krakowie*

## **Profesjonalizm nauczyciela w pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych w przestrzeni szkoły włączającej — doniesienie z badań**

**Abstract: Teacher's Professionalism in Working with a Student  
with Special Educational Needs in the Space of an Inclusive School — Research Report**

The aim of the study is to present the reflections on the awareness of teachers about the special educational needs of students covered by teaching in a publicly accessible school. The entire study was divided into two parts. The first discusses the teacher's professionalism in the context of good practices of social inclusion of students with disabilities in the changing social space of the school open to all students. The second part presents research searches, which were limited to defining the readiness of teachers and candidates for the teaching profession supporting the therapeutic and educational work with children with intellectual disabilities.

**Keywords:** teacher's professionalism, disabled student, inclusive pedagogy

**Słowa kluczowe:** profesjonalizm nauczyciela, uczeń niepełnosprawny, pedagogika inkluzyjna

## Wprowadzenie

Zmiany społeczno-gospodarcze, zależne od przewartościowań związanych z globalizacją, integracją i transformacją, stawiają przed edukacją ustawiczne wyzwania, które związane są m.in. z kształceniem nauczycieli do pracy z uczniami o zróżnicowanych potrzebach rozwojowych i edukacyjnych. W polskim szkolnictwie obserwujemy zwiększającą się liczbę uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, w tym niepełnosprawnych, co wymusza na nauczycielu nie tylko przygotowanie się do pracy z uczniami w grupie heterogenicznej, ale również konieczność zmiany filozofii edukacji zgodnie z założeniami pedagogiki inkluzyjnej (Chrzanowska, 2009; Bidziński, 2017).

Czy szkoła otwarta dla wszystkich uczniów i pracujący w niej nauczyciele profesjonaliści są gotowi sprostać tej różnorodności? Namysł nad profesjonalizmem nauczyciela/wychowawcy w edukacji włączającej uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych był inspiracją do opracowania problemu gotowości pedagogów do pracy z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną, objętych nauczaniem w szkole ogólnodostępnej. Całość opracowania podzielono na dwie części. W pierwszej omówiono dobre praktyki w przygotowaniu zawodowym nauczycieli w świetle literatury przedmiotu. Druga część jest doniesieniem z badań własnych. Analizie poddano świadomość nauczycieli i studentów na temat szans i zagrożeń stojących przed uczniami z niepełnosprawnością intelektualną w przestrzeni szkolnej inkluzji w kontekście profesjonalizmu nauczyciela.

## Ustalenia teoretyczne badań własnych

Profesjonalizm, profesjonalista to określenia, które najczęściej utożsamiamy z wysokim poziomem działalności zawodowej, mistrzowskim wykonywaniem pracy, umiejętnością uprawiania zawodu. W zależności od środowiska zawodowego profesjonalizm rozumiany jest jako „uprawianie zawodowo jakiejś sztuki, dyscypliny”, a „profesjonalista” — „zawodowiec” — jest specjalistą dobrze znającym swój zawód (Szymczak (red.), 1984, s. 929–930). Zagadnienie profesjonalizmu zawodu nauczycielskiego i osobowości nauczyciela jest przedmiotem badań pedeutologii.

R. Kwaśnica (2014) zadaje wiele pytań, które ukierunkowują nasze myślenie o profesjonalizmie i swoistości zawodu nauczyciela w polskim systemie oświatowym. Niektóre z tych pytań były inspiracją do namysłu nad obecnym przygotowaniem zawodowym nauczyciela, jego kompetencjami oraz wspomaganie w rozwoju, odnoszącym się do trzech pojęć: kształcenie, doksztalcenie, doskonalenie. Zgodnie z ustaleniami autora:

— „kształcenie rozumiane jest jako wyposażanie kandydatów na nauczycieli w pełne kwalifikacje zawodowe”;

— doksztalcanie jest uzupełnianiem kwalifikacji do całościowego profesjonalnego przygotowania;

— doskonalenie pozwala „wzbogacić pełne kwalifikacje zawodowe i wykroczyć poza nie” (Kwaśnica, 2014, s. 293).

Rozważania, które nasuwają się po lekturze tekstu R. Kwaśnicy, zachęcają do zadania sobie pytania o to, czy możliwe jest pełne przygotowanie zawodowe nauczyciela do pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych w szkole ogólnodostępnej, w przestrzeni edukacji inkluzyjnej? Czy włączenie uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych do systemu szkolnictwa ogólnodostępnego sprzyja doksztalcaniu i doskonaleniu warsztatu zawodowego nauczyciela? Pytanie to nawiązuje do założenia, że kwalifikacje zawodowe, ze względu na niepowtarzalność sytuacji edukacyjnych i komunikacyjny charakter działalności szkolnych, obejmują całą osobę, a właściwie proces stawania się osobą, zawsze niedokończony, prowizoryczny i „wystawiony na próby ujawniające własną niewystarczalność” (Kwaśnica 2014, s. 297).

Trwający dyskurs na temat jakości kształcenia w instytucjach, które powołane są do przekazywania nauczycielom kompetencji, nie rozwiązuje problemu pełnego przygotowania do pracy i nie jest gwarantem ustawicznego doskonalenia. Mówiąc o jakości kształcenia, I. Chrzanowska (2009, s. 55) odwołuje się, tak jak R. Kwaśnica, do kwalifikacji nauczycieli, „nie tyle do poziomu ich wykształcenia (obecnie w myśl obowiązujących przepisów każdy nauczyciel powinien mieć wykształcenie wyższe), co do stopnia awansu zawodowego. Wskazuje on bowiem na doświadczenie w pracy pedagogicznej, jak również na zaangażowanie w doskonalenie nauczycielskich kwalifikacji, co z pewnością wpływa na efektywność współpracy z uczniem”. W dyskursie o zawodzie nauczyciela poszukujemy więc „refleksyjnego nauczyciela”, jako badacza własnego nauczania w wymiarze „refleksji-w-działaniu i refleksji-nad-działaniem” (Gołębniak, 2014, s. 201).

Jakie są więc oczekiwania wobec współczesnego nauczyciela? I. Czaja-Chudyba i B. Muchacka (2016, s. 6, 10) nakreśliły pedagogiczne portrety nauczycieli wczesnej edukacji, a „analiza sformułowanych względem nauczyciela imperatywów” zachęca „do refleksji nad czynnikami determinującymi zachowania nauczycieli”. Wśród oczekiwań wobec funkcjonowania zawodowego i osobowego nauczyciela w XXI w. wymienia się m.in. poszerzanie profesjonalnych kompetencji w kontekście całościowego samorozwoju i doskonalenia się oraz otwarcie na spotkanie z Innym. A. Krause (2010, s. 207) stwierdza, że od początku XXI w. obserwujemy zmniejszenie się „wulgarniej” marginalizacji i wykluczenia osób niepełnosprawnych, a uprzedzenia wobec Innego są manifestowane mniej wyraźnie.

Od lat siedemdziesiątych XX w. stosujemy termin „specjalne potrzeby edukacyjne”, który odnosi się do „dostosowania warunków dydaktycznych ogólnodostępnej edukacji do indywidualnych cech rozwoju i możliwości edukacyjnych

dzieci i młodzieży [...], wynikających z niepełnosprawności lub powstałych z innych przyczyn trudności w uczeniu się” (Chrzanowska, 2015, s. 422–423). Systemowa analiza terminu „osoba o specjalnych potrzebach/ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi” akcentuje w specyfice tych przyczyn nie tylko funkcjonowanie poznawczo-percepcyjne, emocjonalno-motywacyjne, ale również ograniczenia środowiskowe lub zdrowotne (Loska, za: Olszewski, Parys, 2016, s. 76–77). Omawiany termin obejmuje zróżnicowaną grupę dzieci i młodzieży, ale nie każde zaburzenie w rozwoju dziecka lub nie każda niepełnosprawność jest podstawą do organizowania i udzielania specjalistycznej pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole. W szkołach integracyjnych i ogólnodostępnych uczniowie ze SPE mogą korzystać z pomocy specjalistów — nauczycieli wspomagających, którymi najczęściej są pedagodzy specjaliści (DzU, 2017, poz. 1643).

K. Bidziński (2017) przedstawił systemową analizę zadań nauczycieli i pedagogów specjalnych we wspieraniu rozwoju ucznia z niepełnosprawnością w systemie edukacji włączającej, która jest modelem szkoły zalecanym przez ustalenia Konwencji Praw Osób Niepełnosprawnych, uchwalonej przez ONZ w 2006 r., a ratyfikowanej przez Polskę w 2012 r. (DzU, 2012, poz. 1169). Włączający system kształcenia „w kategoriach prawa jednostki do równych szans na normalne życie” wymaga transdyscyplinarnej pomocy w dostosowaniu warunków edukacji do społecznej koegzystencji zróżnicowanych osób (Krause, 2010, s. 197). Należy więc przyjąć, że edukacja włączająca jako norma lub alternatywa w działaniach zapobiegających wykluczeniu osób z niepełnosprawnością jest wskazywana jako podstawowa forma edukacji uczniów z różnymi rodzajami niepełnosprawności (Kubicki, 2012, s. 36).

Zasady stanowiące podstawę szkoły dla wszystkich uczniów, w tym dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, są zgodne z teoretycznymi założeniami pedagogiki inkluzyjnej, która jako subdyscyplina nauk pedagogicznych „nie tylko rozszerza dotychczasowe pojmowanie pedagogiki specjalnej, ale wyprowadza ją ze szkoły specjalnej”, a równocześnie jest „zobowiązaniem dla symbiozy edukacji powszechnej i specjalnej [...], co nie oznacza likwidacji pedagogiki specjalnej” i szkolnictwa specjalnego (Lechta, 2010, s. 326).

Reasumując: w omówieniu wybranych tendencji w kształceniu uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, w zawężeniu do uczniów z niepełnosprawnością intelektualną, przyjęto podstawowe założenia do przeprowadzenia badań sondażowych:

— przy określaniu profesjonalizmu nauczyciela, zarówno w tradycyjnym systemie oświaty, jak i z punktu widzenia pedagogiki inkluzyjnej, istotna jest diagnoza „samooceny posiadanych przez nauczyciela kompetencji, jak i oczekiwania wobec ich doskonalenia” (Byra, Kazanowski, 2015, s. 258) w zakresie studiów nad niepełnosprawnością;

— „aby szkoła mogła skutecznie wspierać uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, zwłaszcza z niepełnosprawnością, nie wystarczą działania nastawione na ucznia” (Bidziński, 2017, s. 240), potrzebna jest także systemowa zmiana filozofii edukacji zgodnie z założeniami pedagogiki inkluzyjnej.

### **Założenia i organizacja badań własnych**

Celem badań było ustalenie świadomości nauczycieli i kandydatów do zawodu pedagoga specjalnego na temat szans i zagrożeń w edukacji inkluzyjnej uczniów z niepełnosprawnością. Poszukiwania badawcze były ukierunkowane przez problemy sformułowane w postaci pytań:

1. Jaka jest gotowość do pracy w zawodzie nauczycieli pracujących w przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych oraz studentów studiów wyższych licencjackich, przygotowujących do zawodu pedagoga specjalnego, w zakresie wiedzy merytorycznej o specjalnych potrzebach edukacyjnych uczniów niepełnosprawnych?

2. Jakie działania w zakresie samodoskonalenia zawodowego i kultury integracji podejmują nauczyciele praktycy?

3. Jaki jest poziom doświadczenia nauczycieli i przyszłych pedagogów specjalnych w kontaktach z osobami z niepełnosprawnością?

4. Czy nauczyciele praktycy i kandydaci do zawodu pedagoga specjalnego są gotowi do krytycznej oceny polskiego systemu edukacji włączającej uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w szkołach ogólnodostępnych?

W badaniach zastosowano metodę sondażu diagnostycznego, a narzędziami badawczymi były dwa kwestionariusze ankiety — jeden dla nauczycieli, a drugi dla kandydatów do zawodu pedagoga specjalnego — studentów. Na podstawie odpowiedzi ustalono wiedzę badanych na temat osób z niepełnosprawnością intelektualną i specjalnych potrzeb edukacyjnych w systemie szkoły ogólnodostępnej oraz optymalnych rozwiązań edukacyjno-terapeutycznych wobec uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, a także źródła tej wiedzy. Wypełnianie ankiety trwało 15–20 minut.

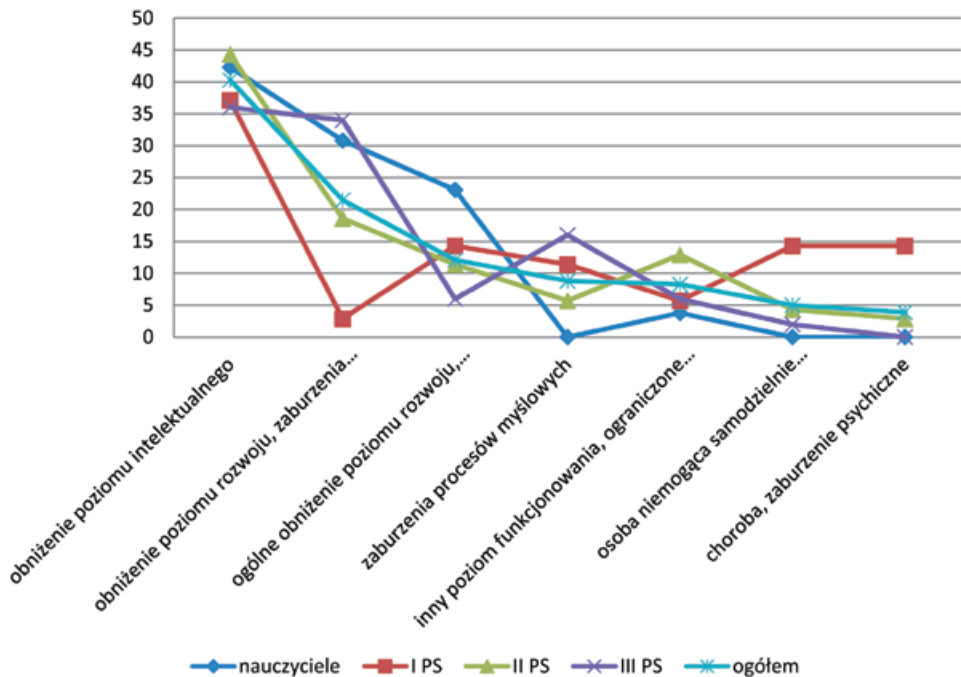
Badaniami objęto łącznie 147 osób, w tym 26 nauczycieli przedszkoli i szkół ogólnodostępnych oraz 121 studentów Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Byli to studenci pierwszego (35 osób), drugiego (53 osoby) i trzeciego (33 osoby) roku studiów licencjackich w systemie stacjonarnym na kierunku: pedagogika specjalna.

## Wyniki badań

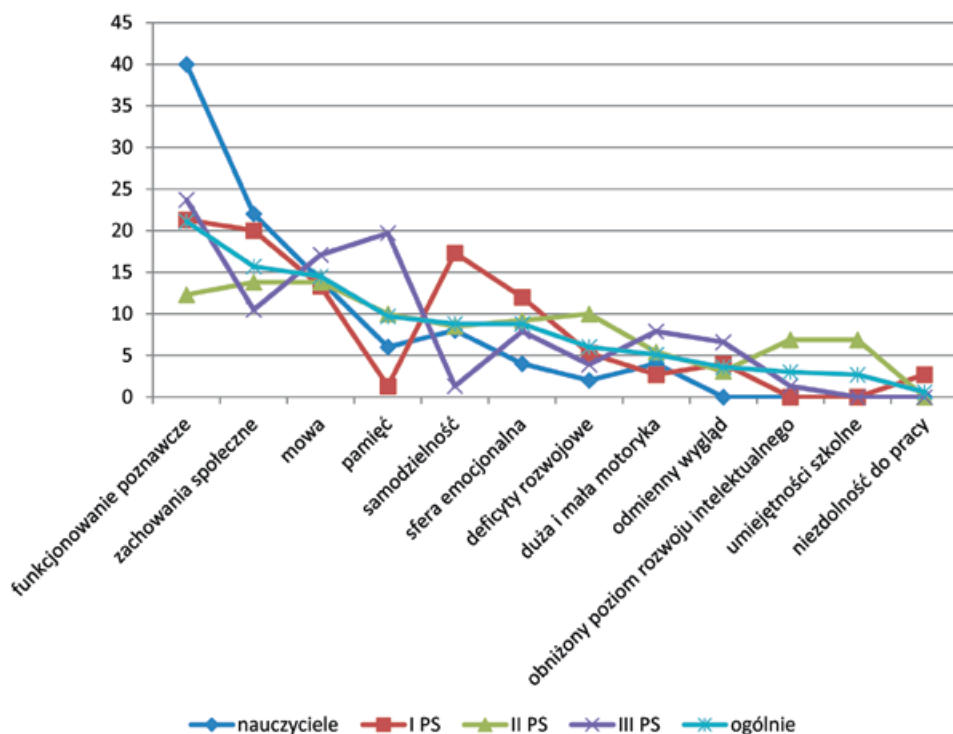
Istotnym składnikiem kompetencji profesjonalnego nauczyciela jest wiedza. W badaniach własnych nauczyciele praktycy i studenci mieli podać definicję osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Wyniki ilustruje wykres 1.

Większość badanych definiuje niepełnosprawność intelektualną w kategorii zaburzenia, jako obniżenie poziomu intelektualnego (40,3%) i ogólnego (21,5%) oraz towarzyszące mu trudności adaptacyjne i społeczne. Zarówno nauczyciele, jak i studenci ograniczali zakres znaczeniowy pojęcia „osoba z niepełnosprawnością intelektualną” do deficytów rozwojowych (12,1%) i odchyłeń od normy społecznej, a w konsekwencji — do ograniczeń w samodzielnym funkcjonowaniu (5%), które wymagają wsparcia specjalistów. Nieliczna grupa respondentów (3,9%) definiuje niepełnosprawność intelektualną w kategorii choroby i zaburzeń psychicznych, przy czym jeden student pierwszego roku (2,9%) dookreślił czas i przyczynę powstania choroby — od urodzenia lub w ciągu życia na skutek wypadku.

Podane przez badanych definicje nie uwzględniają całościowego podejścia do problemu, które pozwala na kompleksowe zrozumienie złożoności zjawiska niepełnosprawności (Olszewski, Parys, 2016). Podkreślanie przez respondentów



Wykres 1. Kategorie definicji niepełnosprawności intelektualnej. Źródło: badania własne



Wykres 2. Trudności i zaburzenia w funkcjonowaniu charakterystyczne dla ucznia z niepełnością intelektualną. Źródło: badania własne

w odpowiedziach tego, co jest zaburzone, wpisuje się w medyczny model niepełnosprawności, czyli stereotypowe ujęcie tego terminu. Nikt z badanych nie określił pojęcia niepełnosprawności intelektualnej w kontekście całokształtu jej uwarunkowań rodzinnych, szkolnych, społecznych oraz nie zaznaczył, że zgodnie z Konwencją ONZ (DzU, 2012, poz. 1169) „niepełnosprawność jest koncepcją ewoluującą i jest wynikiem interakcji pomiędzy osobami z dysfunkcjami a barierami środowiskowymi i wynikającymi z postaw ludzkich, co jest przeszkodą w pełnym uczestnictwie osób niepełnosprawnych w życiu społecznym, na równych zasadach z innymi obywatelami”.

Dalsza analiza danych dotyczyła określenia przez badanych cech ucznia z niepełnością intelektualną (wykres 2). Zarówno nauczyciele szkół i przedszkoli, jak i studenci ostatniego roku studiów licencjackich najczęściej wymieniali cechy związane z trudnościami w zakresie funkcjonowania poznawczego (21,1%), z deficytami pamięci (9,7%) i zaburzeniami mowy (14,5%). Studenci pierwszego i drugiego roku zwracają z kolei uwagę na wiele zróżnicowanych cech o charakterze trudności lub zaburzeń, przy czym trudności te

można zaobserwować w zachowaniach społecznych (15,7%), w zakresie samodzielności (8,8%), jako zaburzenia w sferze emocjonalnej (8,8%) lub deficyty rozwojowe (6%). Żaden badany nie uwzględnił stopnia niepełnosprawności. Tylko studenci, przedstawiając cechy uczniów z niepełnosprawnością intelektualną, zwrócili uwagę na ich odmienny wygląd (3,6%) oraz niezdolność do pracy (0,6%). Nauczyciele, charakteryzując cechy ucznia, nie łączyli ich z trudnościami w nabywaniu umiejętności szkolnych. W odpowiedziach nie pojawiła się kategoria pozytywnych cech osób z niepełnosprawnością intelektualną, która tkwi w ich zasobach (możliwościach psychofizycznych).

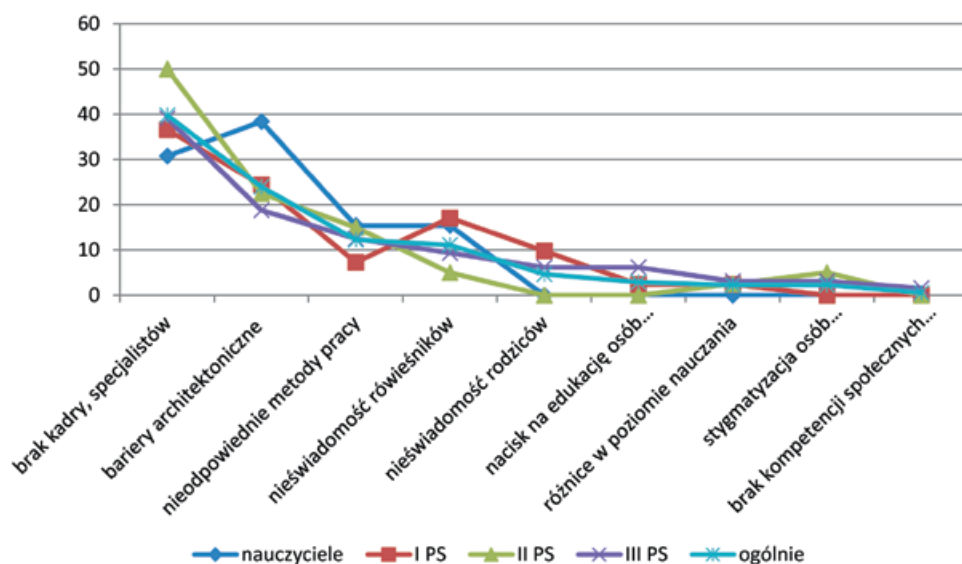
Umiejętność pozyskiwania źródeł wiedzy na temat ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych jest wyznacznikiem kompetencji zawodowych współczesnego „nauczyciela poszukującego” (Czaja-Chudyba, Muchacka, 2016). Jest także wyznacznikiem rzetelności wiedzy nauczycieli o specjalnych potrzebach edukacyjnych uczniów z niepełnosprawnością oraz wskazuje na podejmowanie działania w zakresie samodoskonalenia zawodowego. Badani najczęściej pozyskują informacje na temat osób z niepełnosprawnością od innych osób (35,8%) oraz przez osobisty kontakt (30,6%) lub ze środków masowego przekazu (26,5%). Poszukiwanie wiedzy za pomocą środków masowego przekazu preferuje prawie połowa badanych nauczycieli (46,1%), a studenci wszystkich roczników najczęściej bazują na informacjach od innych osób, w tym od wykładowców (38%). Co drugi nauczyciel praktyk deklaruje znajomość literatury specjalistycznej.

Kolejne zagadnienie dotyczyło ustalenia kontaktów z osobami niepełnosprawnymi. Zdecydowana większość studentów (66%) nawiązywała relacje z osobami z niepełnosprawnością w przestrzeni szkolnej, podczas praktyk lub w czasie pracy społecznej w ramach wolontariatu. Co drugi nauczyciel (57,7%) wskazał na kontakt z osobą niepełnosprawną związany z pracą zawodową, najczęściej z osobą z niepełnosprawnością intelektualną (56%), sprzężoną (16%), ruchową (12%), osobą niedostosowaną społecznie (8%) czy z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (8%). Pozostałe 42,3% nie zaznaczyło żadnych kontaktów interpersonalnych z osobami niepełnosprawnymi. Tylko studenci deklarowali, że utrzymują stosunki towarzyskie z osobami niepełnosprawnymi, które zaliczają do swoich znajomych (16,3%). Studenci najczęściej wymieniali kontakty z osobami z niepełnosprawnością intelektualną (25%), w tym z zespołem Downa (20,6%) oraz z osobami z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (17,6%).

Porównując deklaracje kandydatów do zawodu pedagoga specjalnego, można stwierdzić, że studenci pierwszego roku nigdy nie kontaktowali się z osobami z niepełnosprawnością sprzężoną, a studenci drugiego roku — z osobami niewidomymi, niesłyszącymi, z zaburzeniami psychicznymi czy z niepełnosprawnością ruchową.

W dalszej części analizy materiału empirycznego starano się odpowiedzieć na pytanie, czy ucznia z niepełnosprawnością może kształcić wyłącznie specja-





Wykres 3. Przyczyny negatywnej oceny polskiego systemu edukacji inkluzyjnej uczniów z niepełnosprawnością intelektualną. Źródło: badania własne

lista. Zgodnie z ustaleniami dotyczącymi warunków organizowania kształcenia dzieci niepełnosprawnych podkreśla się, że opracowanie indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych dostosowanych do potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz jego możliwości psychofizycznych wymaga zintegrowanych działań nauczyciela, specjalistów oraz rodziców (DzU, 2017, poz. 1643). Zdaniem 42,85% badanych (60% studentów i 35% nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej) tylko specjalista może wspierać rozwój ucznia i realizować proces edukacyjno-terapeutyczny z uczniem o SPE.

Na podstawie kolejnych danych ustalono, czy badani są gotowi do krytycznej oceny systemu oświaty i wizji zmian filozofii edukacji zgodnych z założeniami pedagogiki inkluzyjnej. Większość badanych (62,6%) pozytywnie postrzega edukację dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w szkołach ogólnodostępnych. Akceptację wyrazili wszyscy nauczyciele, a trzy czwarte studentów drugiego roku pedagogiki specjalnej nie popiera tej formy kształcenia.

Deklaracja wspólnej edukacji uczniów pełnosprawnych z niepełnosprawnymi nie jest równoznaczna z pozytywnym ocenianiem przez badanych możliwości nauki dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w szkołach ogólnodostępnych. Dane na ten temat ilustruje wykres 3. Większość badanych (91,2%) wyraża opinię, że system oświatowy w Polsce nie jest przygotowany do inkluzji uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w proces nauczania w szkołach ogólnodostępnych.

Do najczęściej wymienianych przez badanych przyczyn negatywnej oceny systemu edukacji włączającej zaliczano brak odpowiedniej kadry, specjalistów oraz niewiedzę nauczycieli dotyczącą kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (39,8%). Z kolei największa grupa nauczycieli (38,4%) wskazuje na bariery architektoniczne i związane z nimi nieodpowiednie przystosowanie szkół do potrzeb osób z niepełnosprawnością (ogólnie: 24%). Dość często respondenci wymieniali: nieodpowiednie metody pracy i środki dydaktyczne (12,3%) oraz nieświadomość rówieśników (11,1%). Sporadycznie pojawiły się opinie dotyczące nieświadomości rodziców (4,7%), ukierunkowania nacisku na edukację osób pełnosprawnych (2,9%), różnice w poziomie nauczania (2,3%), wskazywano także na stygmatyzację osób niepełnosprawnych (2,3%). Negatywne podejście do funkcjonowania społecznego osób z niepełnosprawnością i brak odpowiednich kompetencji w tym zakresie jako przyczynę krytyki systemu inkluzyjnego wymienił jeden student trzeciego roku pedagogiki specjalnej (1,6%).

Respondenci, którzy uważają, że system edukacji w Polsce jest przygotowany do włączenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną do szkół ogólnodostępnych (6,1%), wymieniają podobne cechy, jak badani, którzy go krytykują. W ich opinii zarówno kadra, jak i placówki są odpowiednio przygotowane i dostosowane do potrzeb i możliwości osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W zakresie oceny polskiego systemu edukacji inkluzyjnej 2,7% studentów pierwszego i drugiego roku studiów nie ma zdania na ten temat.

## Wnioski

1. Zróżnicowana i niepełna wiedza badanych nauczycieli i studentów na temat istoty niepełnosprawności intelektualnej oznacza, że zakres znaczeniowy tego terminu jest stereotypowy i wpisuje się w medyczny model niepełnosprawności, podkreślający zaburzone funkcje, bez kontekstu społecznego.

2. W obrazie osoby z niepełnosprawnością intelektualną badani nauczyciele i studenci traktują zjawisko niepełnosprawności jako odchylenie od normy, bez ujęcia cech wspólnych dla pełno- i niepełnosprawnych, czyli jako kategoria różnic indywidualnych. Jest to potwierdzenie wcześniejszej opinii o stereotypowym myśleniu w studiach nad niepełnosprawnością, o charakterze stygmatyzacji.

3. Nauczyciele najczęściej pozyskują wiedzę dotyczącą osób z niepełnosprawnością ze środków masowego przekazu, studenci bazują z kolei głównie na informacjach uzyskanych od innych osób.

4. Większość studentów kontaktowała się z osobami z niepełnosprawnością w przestrzeni szkolnej podczas praktyk lub pracy społecznej w ramach wolon-

tariatu. Kontakty nauczycieli z osobami z niepełnosprawnością były natomiast związane z ich pracą zawodową albo nie występowały.

5. Wszyscy nauczyciele i większość studentów pozytywnie postrzega edukację dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w szkołach ogólnodostępnych. Większość badanych uważa jednak, że system edukacji w Polsce nie jest przygotowany do włączenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi do procesu nauczania w szkołach masowych.

## Podsumowanie

Omawiając zagadnienie profesjonalizmu nauczyciela/wychowawcy oraz pedagoga specjalnego pracującego z uczniem z niepełnosprawnością, należy przywołać słowa M. Grzegorzewskiej (1996, s. 52–53): „Co spowodowało smutne dzieje dzieci i ich ciężkie przeżycia w szkole? Wszystkie warunki pozostawały te same. Zmienił się tylko jeden... nauczyciel”. Dlatego też, przygotowując kandydatów do zawodu nauczyciela-pedagoga specjalnego, ważna jest, jak twierdzi dalej Grzegorzewska, „wartość człowieka, który ją tworzy, rozwija i buduje. Musi ją więc tworzyć człowiek wolny, etyczny, uspołeczniony i pełny”. Aby osoba czuła się wolna, musi mieć uznanie i poszanowanie ze strony innych osób. Rolą nauczyciela jest więc kształtowanie rozwoju człowieczeństwa ucznia przez wspieranie jego bogactwa, inicjatywy tkwiącej w indywidualności, twórczości, samodzielności. Poszanowanie człowieka oraz atmosfera życzliwości, dająca poczucie wolności to główne cechy pracy wychowawczej profesjonalnego nauczyciela.

Budowanie swoistości zawodu nauczyciela / wychowawcy / pedagoga specjalnego w kontekście profesjonalizmu to także promowanie wysokiej kultury kształcenia kandydatów do zawodu nauczyciela, jej bieżące monitorowanie i doskonalenie, a także wdrażanie rozwiązań służących podnoszeniu jakości kształcenia przyszłych profesjonalnych nauczycieli.

## Bibliografia

- Bidziński, K. (2017). *Tradycyjne i nowe zadania nauczycieli i pedagogów specjalnych wynikające ze wspierania rozwoju uczniów z niepełnosprawnością oraz kompetencje zawodowe niezbędne do realizacji tych zadań*. W: G. Gunia, A. Ochman, M. Trojańska (red.), *Teoria i praktyka oddziaływań profilaktyczno-wspierających rozwój osób z niepełnosprawnością wobec tradycji i innowacji*. T. 4.1. Kraków: Wyd. Naukowe UP.
- Byra, S., Kazanowski, Z. (2015). *Postrzeganie kompetencji zawodowych nauczyciela w edukacji inkluzyjnej. Próba pomiaru*. W: B. Szczupał, A. Giryński, G. Szumski (red.), *W poszukiwaniu indywidualnych dróg wspierających wszechstronny rozwój osób z niepełnosprawnością*. Warszawa: Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej.

- Chrzanowska, I. (2009). *Zaniedbane obszary edukacji — pomiędzy pedagogiką a pedagogiką specjalną. Wybrane zagadnienia*. Kraków: Impuls.
- Chrzanowska, I. (2015). *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*. Kraków: Impuls.
- Czaja-Chudyba, I., Muchacka, B. (2016). *Nauczyciele wczesnej edukacji. Koncepcje, kształcenie, wyzwania*. Kraków: Petrus.
- Dryżałowska, G., Żuraw, H. (2006). *Sytuacja studentów niepełnosprawnych w polskich szkołach wyższych*. W: C. Kosakowski, A. Krause, S. Przybyliński (red.), *Pomiędzy teorią a praktyką. Dyskursy pedagogiki specjalnej*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
- Gołębiak, B. D. (2014). *Nauczanie i uczenie się w klasie*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki 2*. Warszawa: PWN.
- Grzegorzewska, M. (1996). *Listy do młodego nauczyciela*. Warszawa: Wyd. Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej.
- Kubicki, P. (2012). *Równy dostęp do edukacji osób z niepełnosprawnościami*. W: S. Trociuk (red.), *Najważniejsze wyzwania po ratyfikacji przez Polskę Konwencji ONZ o Prawach Osób Niepełnosprawnych*. Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, s. 34–40.
- Krause, A. (2010). *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*. Kraków: Impuls.
- Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych, sporządzona w Nowym Jorku dnia 13 grudnia 2006 r. DzU, 2012, poz. 1169.
- Kwaśnica, R. (2016). *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki 2*. Warszawa: PWN.
- Lechta, V. (2012). *Pedagogika inkluzyjna*. W: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 4. Sopot: GWP.
- Olszewski, S., Parys, K. (2016). *Rozumieć chaos. Rzecz o terminach i znaczeniach im nadawanych w pedagogice specjalnej*. Kraków: Wyd. Naukowe UP.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2017 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach. DzU, 2017, poz. 1643.
- Szymczak, M. (red.). (1984). *Słownik języka polskiego*. T. 2. Warszawa: PWN.