RAPORT DOTYCZĄCY WDRAŻANIA ART. 24 KONWENCJI O PRAWACH OSÓB NIEPEŁNOSPRAWNYCH W POLSCE

OPRACOWANY W RAMACH PROJEKTU
„WDRAŻANIE KONWENCJI O PRAWACH OSÓB NIEPEŁNOSPRAWNYCH – WSPÓLNA SPRAWA"

WARSZAWA, GRUDZIEŃ, 2016 R.

Opracowanie powstało w ramach projektu pn. „Wdrażanie Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych – wspólna sprawa”, finansowanego ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego, w ramach Osi Priorytetowej II. Efektywne polityki publiczne dla rynku pracy, gospodarki i edukacji, Działania 2.6 Wysoka jakość polityki na rzecz włączenia społecznego i zawodowego osób niepełnosprawnych Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój 2014-2020

Realizatorzy projektu: Polskie Forum Osób Niepełnosprawnych w partnerstwie z Lubelskim Forum Organizacji Osób Niepełnosprawnych – Sejmikiem Wojewódzkim, Warmińsko-Mazurskim Sejmikiem Osób Niepełnosprawnych, Akademią Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej i kancelarią prawną Domański Zakrzewski Palinka Sp. k.

Autorki Opracowania: dr Beata Rola, Monika Mrozińska

Spis treści

Wprowadzenie 4

1. Włączający system kształcenia umożliwiający integrację na wszystkich poziomach edukacji i w kształceniu ustawicznym 6

1.1. Ramy prawne umożliwiające integracje uczniów i młodzieży niepełnosprawnych na wszystkich poziomach edukacji 6

1.2. Dane statystyczne dotyczące kształcenia integracyjnego niepełnosprawnych dzieci i młodzieży 11

1.3. Warunki edukacyjne zapewniające poczucie podmiotowości i autonomii 17

1.4. Indywidualizacja procesu edukacyjnego w praktyce szkolnej 20

1.5. Kształcenia osób niepełnosprawnych w szkołach zawodowych 28

1.6. Udział osób niepełnosprawnych w różnych formach kształcenia ustawicznego 36

2. Analizy dorobku dwóch tematycznych debat doradczo-programowych obejmującego: nagrania z debat i ich transkrypcje w formie elektronicznej oraz wypełnionych kwestionariuszy opinii w formie elektronicznej 41

2.1. Analiza debaty poświęcona problemom edukacji na poziomie przedszkolnym, na poziomie szkoły podstawowej, gimnazjalnej i szkoły średniej 42

2.2. Analiza ankiet poświęconych problemom edukacji na poziomie przedszkolnym, na poziomie szkoły podstawowej, gimnazjalnej i szkoły średniej 47

2.3. Wnioski i rekomendacje dotyczące debaty i ankiet poświęconych problemom edukacji na poziomie przedszkolnym, na poziomie szkoły podstawowej, gimnazjalnej i szkoły średniej 56

2.4. Analiza debaty poświęconej edukacji technicznej, edukacji na poziomie wyższym, a także edukacji ustawicznej 62

2.5. Analiza ankiet poświęconej edukacji technicznej, edukacji na poziomie wyższym, a także edukacji ustawicznej 67

2.6. Wnioski i rekomendacje dotyczące debaty i ankiet poświęconych problemom edukacji technicznej, edukacji na poziomie wyższym, a także edukacji ustawicznej 76

BIBLIOGRAFIA 79

WPROWADZENIE

Konwencja Prawa Osób Niepełnosprawnych (KPON) nakłada na państwa, które ją ratyfikowały, obowiązek wdrażania jej postanowień we wszystkich obszarach życia społecznego. Aktywność różnych środowisk, niezależnie od dziedziny, którą reprezentują i którą się zajmują, zmierzać powinna do tworzenia warunków życia przyjaznych osobom niepełnosprawnym i szeroko rozumianej integracji społecznej. W tym kontekście szczególnie ważna rola przypada edukacji.

Artykuł 24 Konwencji gwarantuje uznanie prawa osób niepełnosprawnych do edukacji, na zasadach równych szans z osobami bez niepełnosprawności. Zapewnia włączający system kształcenia tj. umożliwiający integrację na wszystkich poziomach edukacji i w kształceniu ustawicznym, zmierzające do:

- pełnego rozwoju potencjału oraz poczucia godności i własnej wartości,
- rozwijania przez osoby niepełnosprawne ich osobowości, talentów i kreatywności, a także zdolności umysłowych i fizycznych, przy pełnym wykorzystaniu ich możliwości […]

Konwencja dopomina się także umożliwienia osobom niepełnosprawnym zdobycia umiejętności życiowych i społecznych, aby ułatwić im pełny i równy udział w edukacji i w życiu społeczności. […] W tym obszarze w szczególności zwraca uwagę na:

- racjonalne usprawnienie, zgodnie z indywidualnymi potrzebami,
- udzielnie niezbędnego wsparcia, w ramach powszechnego systemu edukacji,
- stosowanie skutecznych środków zindywidualizowanego wsparcia w środowisku, które maksymalizuje rozwój edukacyjny i społeczny, zgodnie z celem pełnego włączenia.

Aby wesprzeć realizację tego prawa, Państwa Strony podejmą odpowiednie środki w celu zatrudniania nauczycieli, w tym nauczycieli niepełnosprawnych, którzy mają kwalifikacje w zakresie używania języka migowego i/lub alfabetu Braille'a, oraz w celu szkolenia specjalistów i personelu pracujących na wszystkich szczeblach edukacji. Takie szkolenie będzie obejmować wiedzę na temat problemów niepełnosprawności i korzystanie

ze wspomagających (augmentatywnych) i alternatywnych sposobów, środków i form komunikacji, technik i materiałów edukacyjnych, w celu wspierania osób niepełnosprawnych. Państwa Strony zapewnią, także osobom niepełnosprawnym dostęp do powszechnego szkolnictwa wyższego, szkolenia zawodowego, kształcenia dorosłych i możliwości uczenia się przez całe życie, bez dyskryminacji i na zasadzie równości z innymi osobami.

Niniejszy materiał przedstawia warunki realizacji powyższych założeń oraz sposoby ich wdrażania w praktyce oświatowej.

Opracowanie zaczyna się od rozdziału opisującego zagadnienia teoretyczne dotyczące standardów wdrażania konwencji. Znajdują się w nim odniesienia do idei włączania, znaczenia indywidualizacji, przygotowania kadry i środowiska edukacyjnego, kształtowania odpowiedzialności i samodzielności osób niepełnosprawnych oraz zasad kreowania dostępności edukacji. Informacje teoretyczne uzupełniane są aktualnymi danymi z raportów i analiz.

W rozdziale drugim i trzecim, przedstawione są dane na temat edukacji osób niepełnosprawnych, które pochodzą z badań ankietowych oraz debat tematycznych. W ramach badania, wykorzystano kwestionariusze opinii, które złożyli uczestnicy debaty nt. realizacji art. 24 KPON, zorganizowanej w ramach projektu *Wdrażanie Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych - wspólna sprawa*(www.konwencja.pfon.org)

Ze względu na obszar i zakres problematyki zorganizowano dwie debaty edukacyjne. Jedną debatę poświęconą problemom edukacji na poziomie przedszkolnym, na poziomie szkoły podstawowej, gimnazjalnej i szkoły średniej. Drugą debatę poświęcono edukacji technicznej, edukacji na poziomie wyższym, a także edukacji ustawicznej.

Dla przejrzystości danych, analizy będą również prezentowane oddzielnie. Raport kończy się wnioskami wynikającymi z danych analitycznych oraz literatury przedmiotu.

Od strony metodologicznej raport bazuje na analizie dokumentów. W ramach części teoretyczno-metodologicznej odwołujemy się do literatury przedmiotu. Szczególnie pomocne były tu materiały zamieszczone w raportach, sprawozdaniach i materiałach pokonferencyjnych dotyczących edukacji osób niepełnosprawnych.

1. Włączający system kształcenia umożliwiający integrację na wszystkich poziomach edukacji i w kształceniu ustawicznym

1.1.Ramy prawne umożliwiające integracje uczniów i młodzieży niepełnosprawnych na wszystkich poziomach edukacji

Zgodnie z art. 24 konwencji w celu realizacji prawa niepełnosprawnych do edukacji, państwa zapewniają im dostęp do bezpłatnego nauczania obowiązkowego wysokiej jakości. Państwa odpowiadają za zapewnienie racjonalnych, zgodnych z indywidualnymi potrzebami usprawnień, tak aby osoby niepełnosprawne otrzymały niezbędne wsparcie w ramach powszechnego systemu edukacji. W systemie oświatowym oznacza to możliwość realizacji obowiązku szkolnego we wszystkich typach placówek: segregacyjnych, integracyjnych i włączającej, prowadzonych w szkołach rejonowych, najbliższych środowisku życia ucznia. Wymaga to przygotowania szkół do przyjęcia dzieci i młodzieży niepełnosprawnej (niezależnie od typu ich niepełnosprawności), w tym zapewnienia specjalistycznego merytorycznego wsparcia dla nauczycieli i dyrektorów szkół. Zgodnie z tym założeniem włączająca szkoła to szkoła podlegająca procesowi rozwoju w wielu kierunkach. Do najważniejszych należą:

- równe traktowanie i obdarzanie szacunkiem wszystkich uczniów i pracowników szkoły;
- przekształcenie kultury organizacyjnej, a także sposobu funkcjonowania praktyki szkolnej w taki sposób, by uwzględniała ona zróżnicowanie uczniów w danej społeczności;
- przyznanie uczniom prawa do nauki w miejscu swojego zamieszkania;
- poprawa warunków organizacji pracy szkół zarówno dla pracowników, jak i dla uczniów;
- propagowanie współpracy pomiędzy szkołami i lokalnymi społecznościami;
- budowanie świadomości społecznej, iż włączanie stanowi jeden z aspektów polityki wyrównywania szans życiowych osób niepełnosprawnych.

Ratyfikując konwencję, Polska uznała wdrożenie takiego modelu edukacji i co za tym idzie realizację powyższych warunków dla wszystkich uczniów. Obecnie w Polsce edukacja uczniów niepełnosprawnych zarysowuje się w dwóch ścieżkach kształcenia. Pierwsza o charakterze segregacyjnym, do której należą szkoły i klasy specjalne oraz druga niesegregacyjna – obejmująca szkoły ogólnodostępne i integracyjne. W potocznym stosowaniu edukację włączającą traktuje się jako synonim edukacji integracyjnej. Niekiedy szkoły integracyjne utożsamiane są także z kształceniem segregacyjnym. W istocie są one formą pośrodku między edukacją włączającą a segregacyjną[1]. Grzegorz Szumski (2006) zwraca uwagę na jeszcze inne rozróżnienie. Wskazuje na integrację naturalną i instytucjonalną. Integracja naturalna, jest najpełniejszą formą integracji, traktującą ucznia niepełnosprawnego podobnie, jak innych uczniów danej szkoły. Natomiast integracja instytucjonalna wiąże się ze spełnieniem określonych warunków organizacyjnych, prawnych, metodycznych[2]. Autor wyróżnił cztery systemy kształcenia uczniów niepełnosprawnych:

- segregacyjny, który obejmuje szeroki zakres kształcenia specjalnego realizowanego w palcówkach segregacyjnych z dostępem do różnych form specjalnej pomocy;
- wspólnego nurtu, który obejmuje szeroki zakres specjalnego kształcenia realizowanego w palcówkach niesegregacyjnych z możliwością dostępu do różnych form specjalnej pomocy;
- asymilacyjny, który obejmuje niewielki zakres specjalnego kształcenia realizowanego
  w palcówkach segregacyjnych z ograniczonym dostępem do różnych form specjalnej pomocy;
- włączający, który obejmuje niewielki zakres specjalnego kształcenia realizowanego w palcówkach niesegregacyjnych z ograniczonym dostępem do różnych form specjalnej pomocy[3].

Uczniowie z lekką niepełnosprawnością intelektualną mogę realizować obowiązek szkolny we wszystkich wymienionych formach. Powszechnie jednak przyjął się podział, który nie przybiera „czystych" form. Wyróżnia się zatem system:

[1] Szumski, G. (2009). *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych. Sens i granice zmiany edukacyjnej*. Warszawa: APS, Wydawnictwo Naukowe PWN
[2] Szumski, G. (2006). Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych. Warszawa: APS.

[3] Ibidem

- segregacyjny, gdzie wszystkie dzieci z niesprawnością kierowane są przez specjalistów do specjalnych placówek;
- integracyjny, gdzie dzieci z niesprawnością kwalifikowane są do placówek wraz ze sprawnymi rówieśnikami, ale również do oddziałów/klas ze specjalnie przygotowaną kadrą i infrastrukturą (możliwe są tu różnorodne formy: klasy specjalne w szkołach ogólnodostępnych, umieszczenie dzieci z dysfunkcjami w klasie ogólnej, ale z nauczycielem wspomagającym, czy wręcz odwrotnie – umieszczenie dzieci sprawnych w klasie specjalnej) [4];
- włączający, gdzie KAŻDA placówka edukacyjna jest przygotowana merytorycznie i organizacyjnie do współpracy z niesprawnym dzieckiem.

W Polsce realizacja powyższych form kształcenia odbywa się w: szkołach specjalnych, ogólnodostępnych, szkołach ogólnodostępnych z oddziałami specjalnymi i oddziałami integracyjnymi oraz w szkołach lub oddziałach integracyjnych[5]. Gwarantują to liczne akty prawa polskiego. Między innymi Karta Praw Osób Niepełnosprawnych oraz szereg rozporządzeń Ministra Edukacji Narodowej. Przede wszystkim taki charakter mają zapisy w ustawie o systemie oświaty. Zapewniają one w szczególności:

1) realizację prawa każdego obywatela Rzeczypospolitej Polskiej do kształcenia się oraz prawa dzieci i młodzieży do wychowania i opieki, odpowiednich do wieku i osiągniętego rozwoju;

2) wspomaganie przez szkołę wychowawczej roli rodziny;

3) dostosowanie treści, metod i organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych uczniów, a także możliwość korzystania z pomocy psychologiczno-pedagogicznej i specjalnych form pracy dydaktycznej;

4) możliwość pobierania nauki we wszystkich typach szkół przez dzieci i młodzież niepełnosprawną oraz niedostosowaną społecznie, zgodnie z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi oraz predyspozycjami;

[4] A. Firkowska – Mankiewicz, (2013) *Edukacja włączająca – wyzwaniem dla polskiej szkoły.* Materiał konferencyjny. Warszawa: Wydawnictwo APS

[5] Por. szczegółowa prezentacja systemu na portalu Scholaris, http://www.scholaris.pl/frontend,4,1025330.html [dostęp: 10 kwietnia 2013 r.].

5) opiekę nad uczniami niepełnosprawnymi przez umożliwianie realizowania zindywidualizowanego procesu kształcenia, form i programów nauczania oraz zajęć rewalidacyjnych;

Zapisy w ustępach 1 i 5 wyraźnie stanowią gwarancję równego dostępu osób niepełnosprawnych do systemu edukacyjnego w całej jego rozciągłości. Dodatkowo art. 71b w ust. 1 stwierdza: *Kształceniem specjalnym obejmuje się dzieci i młodzież niepełnosprawną, niedostosowaną społecznie i zagrożoną niedostosowaniem społecznym, wymagającą stosowania specjalnej organizacji nauki i metod pracy. Kształcenie to może być prowadzone w formie nauki w szkołach ogólnodostępnych, szkołach lub oddziałach integracyjnych, szkołach lub oddziałach specjalnych i ośrodkach, w tym: młodzieżowych ośrodkach wychowawczych, młodzieżowych ośrodkach socjoterapii, specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych oraz specjalnych ośrodkach wychowawczych dla dzieci i młodzieży wymagających stosowania specjalnej organizacji nauki, metod pracy i wychowania, a także ośrodkach umożliwiających dzieciom i młodzieży, z niepełnosprawnością intelektualna w stopniu głębokim, i z niepełnosprawnościami sprzężonymi realizację obowiązku szkolnego i obowiązku nauk.*[6]

Na podstawie powyższych zapisów zostały opracowane systemowe rozwiązania prawne, który gwarantują: wczesne wspomaganie rozwoju dziecka i specjalistyczną pomoc rodzinie, opiekę nad dzieckiem w grupach rówieśniczych na poziomie edukacji przedszkolnej oraz podjęcie nauki w szkole na wszystkich poziomach edukacyjnych. Prawo jednocześnie reguluje kwestię wyboru rodzaju placówki/szkoły, w której może być realizowana powyższa forma kształcenia, przyznając je wyłącznie rodzicom dziecka. Zapis ten brzmi - *Do klasy pierwszej szkoły podstawowej ogólnodostępnej prowadzonej przez gminę lub innej należącej do sieci szkół podstawowych ustalanej przez gminę przyjmuje się: 1) z urzędu - dzieci zamieszkałe w obwodzie danej szkoły podstawowej; 2) na wniosek rodziców (prawnych opiekunów) - dzieci zamieszkałe poza obwodem danej szkoły podstawowej, w przypadku gdy szkoła dysponuje wolnymi miejscami.*[7]. Oznacza to, że – o ile rodzice nie zdecydują inaczej – dziecko z każdą niesprawnością, podobnie jak dziecko pełnosprawne, przyjmowane jest do szkoły rejonowej. Niezależnie od tego, w jakiej szkole uczeń niepełnosprawny realizuje obowiązek szkolny, polskie prawo oświatowe określiło

[6] Ustawa o Systemie Oświaty z dnia 7 września 1991 r.
[7] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 31 grudnia 2014 r. w sprawie warunków i trybu przyjmowania uczniów do szkół publicznych oraz przechodzenia z jednych typów szkół do innych (Dz. U. Nr 26 poz. 232)

zasady pracy, które wspierają ten proces. Szczegółowo mówią o tym, między innymi zapisy zawarte w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym oraz rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 czerwca 2015 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych.

Edukacja uczenia niepełnosprawnego powinna być „*dostosowana do jego możliwości; powinna umożliwić spełnianie zadań rozwojowych; zapewniać doświadczania poczucia rozwoju, akceptacji i pozytywnych postaw oraz wzbudzać poczucia zadowolenia, pomyślności życiowej na miarę potrzeb i możliwości”*[8] .

Na poziomie kształcenia zawodowego i ponadgimnazjalnego na uwagę zasługują zapisy porządkujące kierunek i rodzaj zdobywanych umiejętności zawodowych[9]. Głownie odnosi się to do klasyfikacji zawodów, które w kilku przypadkach bezpośrednio adresowane są do osób niepełnosprawnych. Stwarza to szansę na rozszerzenie zakresu umiejętności osób niepełnosprawnych i co za tym idzie zwiększenie możliwość zatrudnienia na otwartym rynku pracy.

Prawo o szkolnictwie wyższym[10] również uczelnie zobowiązuje do stwarzania osobom z niepełnosprawnościami warunków do pełnego udziału w procesie kształcenia. Regulacje mają na celu pomoc w realizacji indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych studentów ze specjalnymi potrzebami, jednak nadal nie gwarantują włączania znaczącej grupy uczniów niepełnosprawnych w ogólny system kształcenia. Przyczyna często tkwi nie w błędach legislacyjnych, czy braku właściwych zapisów prawa oświatowego, a w niebezpieczeństwach tkwiących w źle rozumianych lub niewłaściwie realizowanych regulacjach.

Analiza aktów prawnych wskazuje, iż obecnie zachodzi bardzo istotna zmiana w strukturze kształcenia tej uczniów niepełnosprawnych. Można zauważyć działania

[8] J. Głodkowska, (2010). *Model kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – różnice nie mogą dzielić*.(W:) Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały szkoleniowe - CZĘŚĆ I-. Warszawa. Wydawnictwo MEN

[9] Ustawa z dnia 19 sierpnia 2011 r. *o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw* (Dz. U. Nr 205, poz.1206).

[10] Ustawa z dnia 20 maja 2016 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz ustawy o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw

sprzyjające realizacji zapisów konwencji w kierunku stopniowego ograniczania kształcenia segregacyjnego na rzecz włączającego oraz stwarzanie warunków do budowania klimatu włączania. Nie jest to jednak system doskonały. Nadal istnieją grupy uczniów niepełnosprawnych, gdzie przepisy powszechnie obowiązującego prawa nie stwarzają im możliwości partycypacji w systemie powszechnej edukacji i opieki w takim stopniu, w jakim powinny.

1.2. Dane statystyczne dotyczące kształcenia integracyjnego niepełnosprawnych dzieci i młodzieży

W polskim systemie oświaty istnieje możliwość organizowania działań stymulujących rozwój dziecka niepełnosprawnego od chwili wykrycia niepełnosprawności do rozpoczęcia nauki w szkole. Tego typu zadania podejmują zespoły wczesnego wspomagania rozwoju dziecka, które mogą być tworzone w przedszkolach, innych formach wychowania przedszkolnego i szkołach podstawowych, w tym specjalnych, ośrodkach oraz w publicznych i niepublicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych, w tym poradniach specjalistycznych. Wczesne wspomaganie rozwoju dzieci organizuje się na podstawie opinii wydanej przez zespół orzekający działający w publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym publicznej poradni specjalistycznej[11].

W 2015 roku wczesnym wspomaganiem rozwoju było objętych 36 752 dzieci, w tym 11 350 w poradniach psychologiczno-pedagogicznych, 11 202 przedszkolach, 4 836 w specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych, 4 729 w szkołach podstawowych oraz 13 dzieci w zespołach wychowania przedszkolnego[12].

Jak wskazują powyższe dane, dzieci wymagające wczesnego wspomagania w przeważającej większości korzystają z placówek ogólnodostępnych, w tym głownie z oferty poradni psychologiczno – pelagicznych i przedszkoli będących w nurcie kształcenia włączającego.

——W 2015 r. do placówek wychowania przedszkolnego uczęszczało 27 201 dzieci z niepełnosprawnościami, w największej liczbie do przedszkoli ogólnodostępnych z oddziałami integracyjnymi – 4 870 dzieci, w najmniejszej liczbie do przedszkoli integracyjnych – 3 851. W placówkach wychowania przedszkolnego największą grupę

[11] Informacja Rządu Rzeczpospolitej Polskiej o działaniach podejmowanych w 2015 roku na rzecz realizacji postawień uchwały Sejmu Rzeczpospolitej Polskiej z dnia 1 sierpnia 1997 r. Karta Praw Osób Niepełnosprawnych.
[12] wg danych SIO, stan na dzień 30 września 2015 r

tworzą dzieci posiadające orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydane z uwagi na:

- autyzm, w tym zespół Aspergera – 9 145,
- niepełnosprawność ruchową, w tym z afazję – 5 611 osób,
- niepełnosprawności sprzężone – 5 516 osób,
- niepełnosprawność intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym - 2 437
- niepełnosprawność intelektualną w stopniu lekkim – 2 035 osób.
- najmniejszą grupę stanowią dzieci niewidome – 59 osób[13]

Szczegółowe dane dotyczące wszystkich niepełnosprawności przedstawia Tabela nr 1[14].

Tabela 1. Liczba dzieci posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wg rodzajów niepełnosprawności w placówkach wychowania przedszkolnego

placówka	liczba placówek	liczba dzieci ogółem	Orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego wydane dzieciom:									**razem**
			z niepełnosprawnościami sprzężonymi	niewidomi	słabowidzący	niesłyszący	słabosłyszący	z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim	z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym	z niepełnosprawnością ruchową w tym z afazją	z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera	
przedszkole	11331	906 622	4616	48	769	311	852	1471	2082	4717	7310	**22176**
oddział przedszkolny przy szkole podstawowej	7838	200 874	569	10	160	75	191	500	302	678	874	**3359**
zespół wychowania przedszkolnego	94	1407	4	0	0	0	0	0	0	3	14	**21**
punkt przedszkolny	1852	31 701	327	1	15	3	22	64	53	213	947	**1 645**
razem	**21 115**	**1 140 604**	**5516**	**59**	**944**	**389**	**1065**	**2 035**	**2437**	**5611**	**9145**	**27201**

[13] wg danych SIO, stan na dzień 30 września 2015 r.

[14] Ibidem

Kolejny etap kształcenia to sześcioletnie szkoły podstawowe, gimnazja oraz szkoły zawodowe, licea, technika i szkoły policealne. W roku 2015 naukę w ww. szkołach pobierało 151 343 uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, w tym 138 096 uczniów niepełnosprawnych. Liczba uczniów niepełnosprawnych w poszczególnych rodzajach szkół przedstawia się następująco:

- ogólnodostępnych - 48 418,
- ogólnodostępnych z oddziałami integracyjnymi - 26 197,
- integracyjnych - 3 821,
- ogólnodostępnych z oddziałami specjalnymi - 2 649[15]

Szczegółowe dane dotyczące rodzaju niepełnosprawności i typów szkół zostały przedstawione w Tabeli nr 2 i Tabeli nr 3

Tabela 2. Liczba dzieci posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wg rodzajów niepełnosprawności w różnych typach szkół.

typ szkoły	Orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego wydane uczniom niepełnosprawnym:									**razem**
	z niepełnosprawnościami sprzężonymi	niewidomi	słabowidzący	niesłyszący	słabosłyszący	z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim	z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym	z niepełnosprawnością ruchową w tym z afazją	z autyzmem w tym z zespołem Aspergera	
Liczba uczniów z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego w szkołach ogólnodostępnych										
szkoła podstawowa	2416	10	2264	210	2768	7734	1411	3363	4139	**25503**
gimnazjum	1144	4	1169	78	1391	6411	1017	1127	1332	**14986**
zasadnicza szkoła zawodowa	129	0	95	17	193	2100	34	72	54	**2794**
liceum ogólnokształcące	226	13	383	56	500	83	0	702	536	**2562**
technikum	123	4	371	46	617	352	0	426	342	**2352**
szkoła policealna (ponadgimnazjalna)	6	1	6	0	2	1	0	6	8	**33**
Liczba uczniów z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego w szkołach ogólnodostępnych z oddziałami integracyjnym										

[15] wg danych SIO, stan na dzień 30 września 2015 r.

szkoła podstawowa	2031	23	1164	169	1310	3190	681	3618	4148	**17218**
gimnazjum	760	3	506	65	634	2268	342	1066	1092	**7452**
zasadnicza szkoła zawodowa	27	0	16	1	32	418	0	27	12	**542**
liceum ogólnokształcące	87	2	73	22	73	51	0	254	187	**781**
technikum	13	1	37	7	27	19	0	53	36	**204**

Tabela 3. Liczba dzieci posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wg rodzajów niepełnosprawności w różnych typach szkół.

typ szkoły	Orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego wydane uczniom niepełnosprawnym:									**razem**
	z niepełnosprawnościami sprzężonymi	niewidomi	słabowidzący	niesłyszący	słabosłyszący	z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim	z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym	z niepełnosprawnością ruchową w tym z afazją	z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera	
Liczba uczniów z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego w szkołach ogólnodostępnych z oddziałami specjalnymi										
szkoła podstawowa	279	0	0	8	61	147	194	29	157	**893**
gimnazjum	99	0	0	3	35	224	152	0	14	**589**
zasadnicza szkoła zawodowa	7	0	0	0	1	106	1	3	0	**118**
technikum	4	1	19	0	0	0	0	0	0	**24**
szkoła policealna	2	0	2	0	0	1	0	4	2	**13**
Liczba uczniów z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego w szkołach integracyjnych										
szkoła podstawowa	270	1	105	25	111	238	77	449	491	**1909**
gimnazjum	159	2	75	14	106	273	70	227	295	**1296**
zasadnicza szkoła zawodowa	7	0	0	0	3	77	1	1	3	**92**
liceum ogólnokształcące	69	2	39	3	41	54	0	134	133	**512**
szkoła policealna	3	0	7	0	1	0	0	0	1	**12**

Analizując dane należy stwierdzić, że najmniej liczni we wszystkich rodzajach szkół są uczniowie niewidomi i niesłyszący. Tego typu prawidłowość być może wiąże się z niskim

poziomem przygotowaniem szkół do pracy z uczniem o tak specyficznych trudnościach. Dotyczy to, miedzy innymi, tłumacza języka migowego, który w szkole ogólnodostępnej nie występuje prawie w ogóle[16]. Podobny problem można zauważyć w odniesieniu do nauki pisma *Braille*'a. Natomiast dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną i z autyzmem oraz z zespołem Aspergera to grupa uczniów najliczniej reprezentowana w szkołach ogólnodostępnych i oddziałach integracyjnych. Świadczyć to może, między innymi o tym, że ta grupa uczniów spostrzegana jest, zarówno przez psychologów jak i rodziców, jako potencjalnie najbardziej predysponowana, aby sprostać oczekiwaniom i wymaganiom włączającego otoczenia. Na uwagę zasługuje fakt, iż na wyższych etach edukacyjnych we wszystkich formach kształcenia włączającego liczba uczniów niepełnosprawnych dość wyraźnie maleje.

Dane szczegółowe dotyczące osób niepełnosprawnych studiujących uzyskane w roku akademickim 2013/2014 wskazują, iż było ich 28940, z czego 16755 studiowało na studiach stacjonarnych, a 12185 na studiach niestacjonarnych. Wśród studentów niepełnosprawnych studenci niesłyszący lub słabo słyszący stanowili 6,9%, studenci niewidomi lub słabo widzący 9,1% natomiast studenci z dysfunkcją ruchu stanowili 31,4% (29,28% stanowili chodzący,a 2,1% niechodzący)[17].

Wśród osób dorosłych, które posiadają orzeczenie o stopniu niepełnosprawności istnieje grupa osób uzupełniająca wykształcenie lub kontynuująca naukę w ramach prowadzonego w systemie oświaty kształcenia ustawicznego. Według danych SIO w roku 2015 to w sumie 213 osób[18]. Szczegółowe dane przedstawia Tabela nr 4. Wskazują one, że kształcenie ustawiczne osób niepełnosprawnych również realizowane jest w nurcie edukacji włączającej, głównie w liceach i szkołach ponadgimnazjalnych.

Tabela 4. Osoby niepełnosprawne uzupełniające wykształcenie lub kontynuujących naukę w szkołach dla dorosłych

[16] Edukacja głuchych. Rzecznik Praw Obywatelskich. Warszawa 2014
[17] wg danych SIO, stan na dzień 30 września 2014 r.
[18] wg danych SIO, stan na dzień 30 września 2015 r.

jednostka systemu oświaty	liczba niepełnosprawnych słuchaczy
gimnazjum	5
liceum ogólnokształcące	109
szkoła policealna (ponadgimnazjalna)	98
Kolegium Pracowników Służb Społecznych	1
razem	**213**

Podsumowując powyższą charakterystykę, można uznać, iż w polskim prawie oświatowym istnieją zapisy, które wspierają edukację integracyjną, włączającą. Potwierdzają do dane statystyczne wskazujące na duży udział uczniów niepełnosprawnych w kształceniu ogólnodostępnym . Ważnym aspektem kreowania zmian w tym obszarze, były zadania polityki oświatowe na rok 2012/2013 i 2014/2015. W pierwszym przypadku kształcenie uczniów niepełnosprawnych w szkołach ogólnodostępnych należało do jednego z głównych priorytetów edukacyjnych. W drugim „Edukacja włączająca uczniów niepełnosprawnych" stała się nadrzędnym hasłem i celem działań MEN. Wydane w 2015 r. rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. z 2015 r. poz. 1113), zastąpiło dwa dotychczasowe akty prawne w tej sprawie. Nowe przepisy ujednoliciły sposób organizacji kształcenia specjalnego w różnych rodzajach szkół oraz wprowadziły rozwiązania umożliwiające elastyczne działania placówek, na rzecz indywidualnych potrzeb uwarunkowanych potencjałem rozwojowym ucznia niepełnosprawnego. W latach 2015/2016 do realizacji idei edukacji włączającej, w dużym stopniu przyczynił się projekt MEN" Bezpieczna i przyjazna szkoła". W ramach rekomendowanych działań znalazły się, między innymi, takie propozycje jak: prowadzenie zajęć integrujących w klasach, w szczególności w klasach początkowych każdego etapu edukacyjnego, upowszechnianie idei akceptacji różnorodności uczniów i wychowanków ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, odmiennych kulturowo i językowo, wielojęzycznych oraz idei bezpiecznej i efektywnej edukacji włączającej uczniów i wychowanków z niepełnosprawnościami. Dużo miejsca poświęcono także działaniom na rzecz rozwijania umiejętności rdzenia sobie z konfliktami i agresją w szkole. Propozycje skierowano zarówno

do uczniów jak i do nauczyciel w formie szeregu warsztatów, szkoleń, konferencji i seminariów.

1.3. Warunki edukacyjne zapewniające poczucie podmiotowości i autonomii

Poczucie własnej wartości w ujęciu pedagogicznym odnosi się głównie do stworzenia uczniom warunków do „bycia podmiotem". Oddziaływania pedagogiczne w tym zakresie mogą mieć charakter indywidualnego wsparcia lub odnosić się do kontekstu środowiskowego.

W pierwszym przypadku podmiotowość i autonomia budowane są poprzez rozpoznawanie i zwiększanie możliwości jednostki oraz ustalanie przyczyn i niwelowanie skutków zachowań charakteryzujących się bezradnością. W drugim przypadku aktywność nauczycieli skierowana jest na rozwój zainteresowań i realizację uzdolnień uczniów. W rzeczywistości szkolonej realizacja powyższych założeń okazuje się bardzo trudna i zależy od wielu czynników. Między innymi, od jakości i struktury organizacyjnej szkoły oraz złożonych interakcji tam zachodzących. W tym kontekście szczególne ważną rolę przypisuje się stylowi nauczycielskiemu. Nauczyciel może „*programować podmiotowość i autonomię uczniów i wzmagać motywacje wewnętrzną poprzez interesujące lekcje i atmosferę pozbawianą poczucia zagrożenia psychologicznego*[19].

To założenie potwierdzają wyniki badań[20], w których poproszono dyrektorów szkół ogólnodostępnych o opinię na temat czynników, jakie mogą mieć wpływ na radzenie sobie z nauką uczniów niepełnosprawnych.

Analiza wyników badań przeprowadzona przez Instytut Badań Edukacyjnych w 2014[21] roku wskazuje, że dyrektorzy szkół ogólnodostępnych i szkół specjalnych odpowiadają nieco inaczej. Dla dyrektorów szkół ogólnodostępnych ważne okazały się: kwalifikacje nauczycieli (odpowiednio 15%;) i zainteresowania wynikami w nauce przez rodziców (53%).Natomiast dyrektorzy szkół specjalnych relatywnie częściej wskazywali na bardzo duży wpływ na naukę ucznia takich czynników, jak niepełnosprawność (43%) i zachowanie ucznia (25%), niż dyrektorzy szkół ogólnodostępnych. To rozróżnienie można wytłumaczyć specyfiką poszczególnych szkół, gdzie w szkole ogólnodostępnej każdy uczeń

[19] Sędek, G. (1995). *Bezradność intelektualna w szkole.* Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii, s. 75.

[20] Grzelak P., Kubicki P., Orłowska M. (2014) Realizacja badania ścieżek edukacyjnych niepełnosprawnych dzieci, uczniów i absolwentów – Raport końcowy IBE.

[21] Ibidem

niepełnosprawny to indywidualny przypadek, a sama obecność takiego ucznia generuje dla szkoły wiele nowych wyzwań i wymusza częsty kontakt z rodzicem. W szkołach specjalnych, przy znacznie większej liczbie dzieci z orzeczeniami oraz doświadczeniu, rodzice odgrywają mniejszą rolę, a większą – ograniczenia wynikające z samej niepełnosprawności i cechy jednostkowe ucznia.

Podstawowym dystryktem sprawczości i autonomii jest samodzielność. Dla wielu uczniów niepełnosprawnych bazą do budowania niezależności jest środowisko pozbawione barier i wyposażone w odpowiedni sprzęt i środki dydaktyczne. W tym kontekście bardzo interesujący materiał przedstawiają badania IBE[22]. Przeprowadzone badania wskazały, iż wypadku dostępności architektonicznej jedynie co piąty dyrektor określa swoją szkołę za w pełni dostosowaną (21%), również co piąty wskazuje, że jego szkoła nie jest wcale dostosowana pod kątem architektonicznym (20%), co w praktyce oznacza brak dostępu do takiej szkoły dla wielu uczniów z niepełnosprawnością ruchową. Znowu relatywnie najlepiej wypadają szkoły specjalne (47% wskazań na pełną dostępność architektoniczną), a najgorzej – szkoły ogólnodostępne (16% w pełni dostosowanych).

Badanie pokazało także obszar dotyczący form komunikacji. Bardzo istotnego elementu z punktu widzenia samodzielnego funkcjonowania osób niepełnosprawnych. Na brak dostosowania w tym zakresie, wskazuje 61% dyrektorów szkół ogólnodostępnych, 33% integracyjnych i 9% specjalnych. Interesujący wynik dotyczy także badania dostosowania stron internetowych szkół do potrzeb rodziców i dzieci niepełnosprawnych. Pełną dostępność uznaje 29% dyrektorów szkół ogólnodostępnych, 30% integracyjnych i 47% specjalnych. W obszarze pomocy dydaktycznych relatywnie najwyższy poziom deklarowanej dostępności występuje w wypadku pomocy dydaktycznych, na przykład podręczników, map, powiększalników. W tym kontekście, co trzeci dyrektor szkoły ogólnodostępnej określa swoją szkołę, jako miejsce „bez barier" (w pełni dostosowaną,), co stanowi 29% ogólnie badanych. Takie zdanie ma 38% dyrektorów szkół integracyjnych i 62% ze szkół specjalnych. Na brak dostosowania wskazuje 8% dyrektorów szkół ogólnodostępnych, 3% integracyjnych i jedynie 1% ze szkół specjalnych. Przedstawione wyniki wskazują, że szkoły generują różne ograniczenia, które mogą wpływać na samodzielne funkcjonowanie uczniów niepełnosprawnych. Niepokój budzi fakt, że respondenci w dalszych badaniach wyjaśniali brak działania w kierunku niwelowania powyższych barier, niedostrzeganiem potrzeby w tym zakresie. Poczucie autonomii

[22] Ibidem

i podmiotowości, jest bowiem zjawiskiem złożonym, które budowane jest pod wpływem wielu czynników: nie tylko samodzielnego, ale i intencjonalnego działania. Czynniki te ujawniają się w powiązanych ze sobą układach i oddziaływają na siebie. W tym kontekście szkoła pod wieloma względami w sposób bezpośredni lub pośredni może utrudniać lub ułatwiać niezależność uczniów niepełnosprawnych.

Innym aspektem funkcjonowania osób niepełnosprawnych jest ich funkcjonowanie w grupie. Bycie w grupie wpływa na proces spostrzegania i akceptowania siebie jako osoby zdolnej do bycia w różnych relacjach. Wiąże się to z przyswajaniem przez jednostkę określonych norm. Jeśli młody człowiek wewnętrznie zaakceptuje normy reprezentowane przez grupę, wówczas odczuwa pozytywne wzmocnienia, czego efektem zazwyczaj jest również wzmocnienie poczucia wartości.

Stygmatyzacja, segregacja oraz poczucie własnej niepełnosprawności stanowią kluczowe czynniki zaburzające ten proces. Wpływają one na nabywanie ról społecznych, tworzenie strategii życiowych oraz kształtowanie zachowań, które stoją w sprzeczności z socjalizacją. .

Na poziomie norm grupowych osoby niepełnosprawne uczą się, że nie wolno im robić pewnych rzeczy, które zarezerwowane są wyłącznie dla osób sprawnych. W procesie integracji często przydzielane są im role nieprzystające do ich poziomu intelektualnego, emocjonalnego czy społecznego. Utrwala to przeświadczenie o braku możliwości danej jednostki do podejmowania innych działań. Potwierdza to społeczne przeświadczenie o „inności" tych osób, a u osób niepełnosprawnych umacnia poczucie wyobcowania i alienacji.[23] Z drugiej strony, zanik dotychczasowych form aktywności, może wywołać szczególnie trudne sytuacje, przekraczające możliwości osób niepełnosprawnych intelektualnie. Badania Z. Gajdzicy wykazały, iż uczniowie niepełnosprawni, niezależnie od rodzaju szkoły (specjalna lub ogólnodostępna), tylko incydentalnie motywowani byli przez nauczycieli do sprawstwa w grupie[24]. Zdaniem autora, najbardziej powszechne dla osób niepełnosprawnych są doświadczenia z zakresu prostych czynności o charakterze wykonawczym: typu porządkowanie, pomoc. wręczania prezentów, składania życzeń. Natomiast niewielkie doświadczenia mają oni w przypadku czynności i funkcji związanych z kierowaniem, wywieraniem wpływu społecznego, pracy w zespole czy eksponowaniem siebie. Przyczyn takiego staniu można doszukiwać się w stereotypowym podejściu

[23] (Ibidem. s.52)
[24] (Ibidem, s. 320-327)

nauczycieli do funkcjonowania osób niepełnosprawnych. Często nie widzą oni potrzeby inicjowania samodzielności wśród uczniów niepełnosprawnych, w zamian oferując pomoc.

M. Leicester (2000)w procesie budowania właściwych relacji w grupie wymienia konieczność zrozumienia natury uprzedzeń i dyskryminacji, pogłębianie samoświadomości, jak również zaangażowanie w dążenie do sprawiedliwego traktowania wszystkich dzieci oraz otwartość na zmiany[25]. Nie jest to jednak łatwy proces. Samo pojawienie się ucznia niepełnosprawnego w określonej placówce rodzi wiele dylematów. Szkoła specjalna jest miejscem gdzie obecność ucznia niepełnosprawnego jest instytucjonalnie sprawą zamierzoną i nauczyciele są do niej przygotowani. W placówce integracyjnej jest podobnie. Inaczej jest w klasie ogólnodostępnej, gdzie obecność dziecka niepełnosprawnego jest narzucona i nauczyciele nie są przygotowani na rozwiązywanie dodatkowego problemu.

Potwierdzają to badania przeprowadzone w 2015 roku przez Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej [26]. Według zgromadzonych danych w szkołach ogólnodostępnych nierówne traktowanie z powodu niepełnosprawności nadal zdarza się często. Nauczyciele i nauczycielki sami często nie dostrzegają, że są skłonni faworyzować osoby sprawne. Przypisują im pozytywne cechy, na przykład inteligencję, grzeczne zachowanie, zdolności.

W tym kontekście szczególne ważną rolę przypisuje się stylowi nauczycielskiemu. Nauczyciel może „*programować podmiotowość i autonomię uczniów i wzmagać motywacje wewnętrzną poprzez interesujące lekcje i atmosferę pozbawianą poczucia zagrożenia psychologicznego*[27]. Od kompetencji nauczyciela i jego osobowości w dużym stopniu zależy, czy szkolna edukacja będzie dla ucznia łatwym, czy też trudnym procesem. W tym kontekście szczególnego znaczenia nabierają umiejętności związane z dostosowaniem treści do indywidualnych możliwości ucznia.

1.4. Indywidualizacja procesu edukacyjnego w praktyce szkolnej

Obowiązek indywidualizacji procesu nauczania został wskazany w przepisach art. 1 pkt. 4 - 6 ustawy o systemie oświaty, których uszczegółowieniem są regulacje

[25] Pielecki, A., Kazanowski, Z. (2008). *Umiejętności nauczyciela pracującego w klasie integracyjnej*. (W:) Z. Palak (red.), Pedagog specjalny w procesie edukacji, rehabilitacji i resocjalizacji. Lublin : Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.s.68.

[26] Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona. O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce 2015.

[27] Sędek, G. (1995). *Bezradność intelektualna w szkole.* Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii, s. 75.

zawarte w rozporządzeniach Ministra Edukacji Narodowej[28]. Zgodnie z tymi zapisami, przedszkola, szkoły i placówki zobligowane są do rozpoznania potrzeb rozwojowych i edukacyjnych uczniów oraz udzielania im wsparcia po stwierdzeniu takiej potrzeby.

Indywidualizacja przejawia się w dostosowywaniu do potrzeb i możliwości uczniów strategii edukacyjnych i wychowawczych, wykorzystywanych w codziennej pracy z uczniem, na każdych zajęciach prowadzonych przez nauczycieli. Realizacja tego założenia polega na przygotowaniu indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych, możliwości przedłużenia okresu kształcenia na każdym etapie edukacyjnym, a także w dostosowywaniu form i warunków przeprowadzania sprawdzianu i egzaminów zewnętrznych.

Ponadto nauczyciel powinien umożliwić uczniom wybór sposobów osiągania celów i metod zdobywania wiedzy i umiejętności poprzez dostosowywanie tempa zajęć, metod i form pracy, tak by zarówno angażować każdego ucznia z osobna, jak i organizować pracę całej klasy. W tym zakresie na szczególną uwagę zasługują działania w zakresie, np:

- dostosowania sposobów komunikowania się z uczniem,
- wydłużenia czasu pracy kiedy jest to konieczne,
- dzielenia materiału nauczania na mniejsze partie,
- zmniejszenia liczby zadań do wykonania,
- zwiększenia liczby ćwiczeń i powtórzeń materiału,
- częste odwoływania się do konkretu i stosowanie metody poglądowości umożliwiającej poznawanie wielozmysłowe,
- zastosowania dodatkowych środków dydaktycznych i środków technicznych,
- powtarzanie reguł obowiązujących w klasie oraz jasnym wyznaczaniem granic i egzekwowaniem ich przestrzegania.

[28]Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 czerwca 2015 r. *w sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych* (Dz.U. 2015 poz. 843)
Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lipca 2015 r. *w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym* (Dz. U. 2015 poz. 1113)
Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2013 poz. 532)

Indywidualizację należy również rozumieć jako sposób pracy z każdym uczniem, w tym ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w każdym oddziale i na każdych zajęciach, niezależnie od typu i rodzaju szkoły do jakiej uczęszcza. W ramach tych działań dla każdego dziecka niepełnosprawnego w przedszkolu i szkole ogólnodostępnej opracowywany jest indywidualny program edukacyjno– terapeutyczny (IPET).

Ponadto w ramach indywidualizacji oddziaływań dydaktycznych na terenie szkoły planowana jest pomoc psychologiczno-pedagogiczna. Koordynacja udzielanej pomocy należy do zadań wychowawcy klasy lub innej osoby wskazanej przez dyrektora szkoły. Podstawą do uruchomienia pomocy dziecku jest rozpoznanie jego potrzeb rozwojowych i edukacyjnych w tym zakresie – dostrzeżenie zarówno trudności dziecka, jak i jego szczególnych uzdolnień w celu udzielenia odpowiedniego wsparcia.

Pomoc psychologiczno-pedagogiczna w szkole realizowana jest w trakcie bieżącej pracy z uczniami oraz w formach:

- klas terapeutycznych;
- zajęć rozwijających uzdolnienia;
- zajęć dydaktyczno-wyrównawczych;
- zajęć specjalistycznych (korekcyjno-kompensacyjnych, logopedycznych, socjoterapeutycznych oraz innych zajęć o charakterze terapeutycznym);
- zajęć związanych z wyborem kierunku kształcenia i zawodu oraz planowaniem kształcenia i kariery zawodowej - w przypadku uczniów gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych;

Pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana jest także rodzicom uczniów oraz nauczycielom, w formie porad, konsultacji, warsztatów i szkoleń.

Dyrektor szkoły organizując pomoc psychologiczno-pedagogiczną współpracuje w tym zakresie z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, w tym poradniami specjalistycznymi, rodzicami uczniów, placówkami doskonalenia nauczycieli, innymi przedszkolami, szkołami i placówkami, a także organizacjami pozarządowymi oraz innymi instytucjami działającymi na rzecz rodziny, dzieci i młodzieży.

Indywidualizacja dotyczy także dostosowania warunków i form zdawania egzaminów. Uczniowie oraz absolwenci niepełnosprawni posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, przystępują do egzaminu przeprowadzanego

w ostatnim roku nauki w gimnazjum (w 2019 roku także w ośmioletniej szkole podstawowej), egzaminu maturalnego, egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe oraz egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie, Dostosowanie to polega w szczególności na:

- zminimalizowaniu ograniczeń wynikających z niepełnosprawności, wykorzystaniu odpowiedniego sprzętu specjalistycznego i środków dydaktycznych,
- odpowiednim przedłużeniu czasu przewidzianego na przeprowadzenie sprawdzianu lub egzaminu,
- zapewnieniu obecności w czasie sprawdzianu lub egzaminu specjalisty z zakresu danej niepełnosprawności, jeżeli jest to niezbędne dla uzyskania właściwego kontaktu z uczniem lub absolwentem lub pomocy w obsłudze sprzętu specjalistycznego i środków dydaktycznych.

Pomoc dzieciom i młodzieży, w tym niepełnosprawnym, a także rodzicom świadczona jest w sposób bezpośredni również przez poradnie psychologiczno - pedagogiczne. Prowadzone są warsztaty, zajęcia terapeutyczne, ćwiczenia, wykłady, oraz porady. Tabela nr 5 przedstawia szczegółowe dane dotyczące powyższych form wsparcia udzielanego dzieciom i młodzieży w roku 2015.

Tabela 5. Liczba dzieci i młodzieży objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną w poradniach psychologiczno-pedagogicznych.

forma pomocy bezpośredniej	odbiorcy							**razem**
	dzieci do 3 roku życia	dzieci w wieku przedszkolnym	uczniowie szkół podstawowych	uczniowie gimnazjów	młodzież nie ucząca się i nie pracująca	uczestnicy form trwających ponad 3 miesiące	uczniowie szkół ponadgimnazjalnych	
zajęcia korekcyjno-kompensacyjne	0	6 691	20 440	2 308	167	21 167	517	**51 290**
terapia logopedyczna	4 723	64 893	32 728	2 066	199	75 935	873	**181 417**
socjoterapia	0	672	5 642	2 077	21	4 129	587	**13 128**
zajęcia grupowe aktywizujące do wyboru kierunku kształcenia i zawodu	0	0	15 312	143 828	111	3 526	58 875	**221 652**

ćwiczenia rehabilitacyjne	1 601	4 157	1 658	190	3	5 680	79	**13 368**
inne formy pomocy indywidualnej	3 359	46 371	49 642	15 864	350	18 866	7 941	**142 393**
inne formy pomocy grupowej	1 552	56 854	55 344	37 391	488	20 874	29 219	**201 722**
porady bez badań	4 779	47 344	57 987	29 422	2 032	0	14 698	**156 262**
badania przesiewowe słuchu w ramach programu "słyszę"	0	28 987	19 843	1 709	4	0	225	**50 768**
badania przesiewowe wzroku w ramach programu "widzę"	0	11 283	10 183	779	0	0	54	**22 299**
terapia psychologiczna, w tym psychoterapia	0	7 882	14 435	8 953	626	20 250	6 512	**58 658**
indywidualne porady zawodowe na podstawie badań	0	0	0	19 384	175	0	9 789	**29 348**
indywidualne porady zawodowe bez badań	0	0	1 360	13 222	338	0	6 513	**21 433**
mediacje i negocjacje	0	0	1 001	822	57	68	464	**2 412**
badania przesiewowe mowy w ramach programu "mówię"	0	20 821	6 493	218	2	0	68	**27 602**
inne zajęcia o charakterze terapeutycznym	892	10 077	16 560	6 987	256	12 478	2 542	**49 792**
zajęcia grupowe prowadzone w szkołach i placówkach oświatowych	1 064	31 439	193 053	125 542	495	14 849	98 148	**464 590**
grupy wsparcia	109	159	471	226	621	1 093	275	**2 954**
interwencja kryzysowa	73	699	3 086	3 315	117	767	2 361	**10 418**

Z danych wynika, że najliczniej prowadzone zajęcia przez poradnie psychologiczno – pedagogiczne, to zajęcia grupowe prowadzone w szkołach i placówkach oświatowych. Inne, to głównie zajęcia specjalistyczne skierowane do uczniów z określonymi rodzajami deficytów (słuchu, mowy, wzroku). Ważne miejsce zajmują także zajęcia grupowe aktywizujące do wyboru kierunku kształcenia i zawodu oraz korekcyjno - kompensacyjne.

Realizację różnych form pomocy psychologiczno- pedagogicznej udzielanej uczniom niepełnosprawnym na terenie szkoły została przedstawiona w Tabeli nr 6. Dodatkowo w tabeli uwzględniono dane dotyczące realizacji zajęć rewalidacyjnych. Analiza odnosi się zarówno do określonych zajęć, jak i poziomów kształcenia oraz uwzględnia jedynie rok szkolny 2015/2016[29].

Tabela 6. Liczba dzieci i młodzieży korzystających z zajęć rewalidacyjnych (organizowanych wyłącznie dla uczniów niepełnosprawnych) oraz zajęć specjalistycznych z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkołach.

jednostka systemu oświaty	liczba dzieci i młodzieży korzystających z zajęć:						ogółem
	rewalidacyjnych	dydaktyczno-wyrównawczych	korekcyjno-kompensacyjnych	logopedycznych	socjoterapeutycznych	innych zajęć terapeutycznych	
przedszkole	13 972	0	75 981	286 945	0	39 233	416 131
szkoła podstawowa	59 141	548 130	187 132	244 906	31 888	66 136	1 137 333
gimnazjum	34 072	224 596	53 918	11 699	16 220	24 600	365 105
zasadnicza szkoła zawodowa	10 553	9 313	2 496	1 232	2 296	3 298	29 188
liceum ogólnokształcące	3 154	19 355	2 462	425	1 195	2 734	29 325
liceum profilowane	0	0	0	0	0	0	0
technikum	2 316	25 528	2 471	258	508	2 384	33 465
technikum uzupełniające dla absolwentów zasadniczych szkół zawodowych	0	0	0	0	0	0	0
szkoła policealna (ponadgimnazjalna)	109	116	13	34	6	38	316
szkoła specjalna przysposabiająca do pracy dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub	8 565	624	2 503	3 196	568	2 980	18 436

[29] wg SIO stan na 30.09.2015 (v3).

znacznym oraz dla uczniów z więcej niż jedną niepełnosprawnością							

Analizując powyższe dane można uznać, iż niezależnie od poziomu kształcenia w pracy z uczniem niepełnosprawnym przeważają zajęcia dydaktyczno – wyrównawcze. Pozostałe formy wsparcia w różnym nasileniu realizowane są na różnych etapach edukacyjnych. Często odzwierciadlają one potrzeby związane z określonym okresem rozwojowym, np.: w przedszkolach na plan pierwszy wysuwają się zajęcia logopedyczne i korekcyjno- kompensacyjne. W szkole podstawowej dodatkowo ważne stają się zajęcia rewalidacyjne i terapeutyczne. W technikum coraz mniej istotne są zajęcia logopedyczne, a w szkole policealnej zajęcia socjoterapeutyczne. Natomiast w szkołach przyspasabiających do pracy dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym oraz dla uczniów z więcej niż jedną niepełnosprawnością najistotniejsze są zajęcia rewalidacyjne. Taką tendencję potwierdzają również opinie dyrektorów i nauczycieli szkół ogólnodostępnych na temat idei indywidualizacji nauczania[30]. Ponad połowa (59%) badanych dyrektorów, ogólnie zakres indywidualizacji w polskich szkołach uważa za zbyt mały, choć już w odniesieniu do klas najmłodszych (I-III) około 2/3 określało go jako „taki jak trzeba". Warto też dodać, że przedstawiciele szkół ogólnodostępnych zazwyczaj twierdzili, że indywidualizacja nie jest dla nich niczym nowym, gdyż np. od lat nauczyciele są zobowiązani uwzględniać opinie i orzeczenia poradni psychologiczno-pedagogicznych o uczniach przy prowadzeniu lekcji.

Jednym z aspektów oceny realizacji udzielanej pomocy psychologiczno-pedagogicznej są opinie rodziców. Według danych z badań z roku 2013/14 [31]rodzice uważają, że szkoły wywiązują się z realizacji zaleceń zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego. W szkołach specjalnych i integracyjnych jest to odpowiednio 88%

[30] A. Białek, P. Penszko, A. Rybińska, O. Wasilewska, P. Zielonka (2014) Ewaluacja wsparcia procesu indywidualizacji pracy z uczniem ze środków Unii Europejskiej w latach 2010-2013ort końcowy. IBE

[31] P Grzelak ,P.Kubicki, M. Orłowska (2014) Realizacja badania ścieżek edukacyjnych niepełnosprawnych dzieci, uczniów i absolwentów – Raport końcowy. IBE

i 77%. Zalecenia, które nie są według rodziców przez szkołę realizowane, to dostosowanie form i metod nauczania oraz zajęcia o charakterze socjoterapeutycznym i inne, które często w szkołach realizowane są jako terapeutyczne. Wyniki badania pokazały, jednak że zdecydowana większość rodziców nie brała udziału w tworzeniu IPET (74%), wśród nich 20% z nich nie wie w ogóle, co to jest.

W badaniu zapytano także o kwestie związane z różnymi rozwiązaniami, które miałyby na celu wsparcie opiekunów w ich życiu codziennym. Interesowało badaczy, czy rodzice wybiorą rozwiązania bardziej profesjonalne, ale związane z wyzwaniami logistyczno-organizacyjnymi, czy bardziej przyjazne i mniej wymagające, ale potencjalnie gorszej jakości zajęcia w szkole[32]. Wyniki badań wskazały, iż większość rodziców wolałaby mniej profesjonalne zajęcia rewalidacyjne i inne zajęcia o charakterze terapeutycznym, ale na terenie szkoły i zaraz po lekcjach (55%) niż profesjonalne, prowadzone w specjalistycznych placówkach po zajęciach w szkole, nawet mimo założenia, że prowadzący mają wyższe kwalifikacje i stosują bardziej różnorodne formy wsparcia (28%). Reszta rodziców nie miała zdania na ten temat. Autorzy Raportu przyczyn powyższego stanu doszukują się, po pierwsze w oczekiwaniach rodziców wobec szkoły, która powinna pełnić rolę centrum wsparcia dziecka. Po drugie, w problemach związanych z organizacją wsparcia na własną rękę. Dlatego mimo, niekiedy gorszej jakości zajęć proponowanych przez szkoły, godzą się na nie ze względu na ich gwarancję i powszechność. Wskazują oni jednak na potrzebę zadbania o polepszenie poziomu tych zajęć oraz większe zwrócenie uwagi na ich terapeutyczny charakter.

Inną formą wparcia edukacji uczniów niepełnosprawnych stanowią adaptacje podręczników. W latach 2014-2016 wykonane zostały adaptacje podręcznika pt. „Nasz elementarz" i „Nasza szkoła” opracowanego dla klasy I – II szkoły podstawowej. W latach 2016-2017 na podstawie art. 22c i 22ad ustawy *o systemie oświaty* na zlecenie Ministra Edukacji Narodowej zostały wykonywane adaptacje podręcznika „Nasza szkoła” do klasy III szkoły podstawowej.

W ww. pracach uwzględniono zarówno potrzeby uczniów z dysfunkcjami wzroku, słuchu, z niepełnosprawnością intelektualną, jak i napotykających na trudności komunikacyjne i korzystających z komunikacji alternatywnej. Zgodnie z danymi zawartymi

[32] Ibidem

w Informacji Rządu Rzeczpospolitej Polskiej o podejmowaniu działań w 2015 r [33] Minister Edukacji Narodowej sfinansował wykonanie adaptacji w systemie Braille'a i w druku powiększonym. Wykonywane są także adaptacje wskazanych przez szkoły tytułów podręczników szkolnych i książek pomocniczych, dostosowane do potrzeb uczniów niewidomych i słabowidzących. Wersje elektroniczne podręczników wykonanych w systemie Braille'a i w druku powiększonym zamieszczane są na stronie internetowej Ośrodka Rozwoju Edukacji[34], w specjalnie opracowanym systemie informatycznym, umożliwiającym dyrektorom szkół i placówek bieżące ich pobieranie oraz wydrukowanie w całości lub części, zgodnie z indywidualnymi potrzebami edukacyjnymi uczniów.

W odniesieniu do uczniów niesłyszących na zlecenie Ministra Edukacji Narodowej Uniwersytet Warszawski wykonano w 2015 r. adaptacje podręczników szkolnych w polskim języku migowym do wybranych zajęć edukacyjnych w klasie IV szkoły podstawowej (do j. polskiego, matematyki, przyrody i j. angielskiego) oraz I klasie gimnazjum (do j. polskiego i matematyki). Ponadto dzięki zmianom wprowadzonym w ustawie o systemie oświaty w 2014 r., począwszy od roku szkolnego 2014/2015, uczniowie szkół podstawowych i gimnazjów uzyskali prawo do bezpłatnego dostępu do podręczników lub materiałów edukacyjnych oraz materiałów ćwiczeniowych, przeznaczonych do obowiązkowych zajęć edukacyjnych z zakresu kształcenia ogólnego. Środki na ten cel przekazywane są z budżetu państwa w formie dotacji celowej[35].

1.5. Kształcenia osób niepełnosprawnych w szkołach zawodowych

Rozwój zawodowy osób niepełnosprawnych przebiega w tym samym schemacie i obejmuje prawie całe życie jednostek. Wśród warunków, jakie muszą być spełnione, aby ON zostały dobrze przygotowane do pracy, wymienia się także:

- trafne zakwalifikowanie na odpowiedni kierunek kształcenia zawodowego, zgodnie z możliwościami psychofizycznymi, zainteresowaniami oraz możliwościami zatrudnienia;

[33] Informacja Rządu rzeczpospolitej Polskiej o działaniach podejmowanych w 2015 roku na rzecz realizacji postanowień uchwały Sejmu Rzeczpospolitej Polski z dnia 1 sierpnia 1997 r. Karta Praw Osób Niepełnosprawnych
[34] www.ore.edu.pl
[35] Informacja Rządu Rzeczpospolitej Polskiej o działaniach podejmowanych w 2015 roku na rzecz realizacji postanowień uchwały Sejmu Rzeczpospolitej Polskiej z dnia 1 sierpnia 1997 r. Karta Praw Osób Niepełnosparwnych.

- zapewnienie prawidłowej organizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego (należycie wyposażone warsztaty i pracownie, odpowiednio przygotowana kadra pedagogiczna, stosowanie najbardziej efektywnych metod i form nauczania);
- dostosowanie do możliwości poznawczych uczniów niepełnosprawnych wymagań programowych przedmiotów zawodowych[36].

Edukacja zawodowa swój początek ma w poradnictwie zawodowym, gdyż to właśnie odpowiedni wybór zawodu jest gwarancją sukcesu edukacji zawodowej. Pomoc w tym obszarze prowadzą poradnie psychologiczno-pedagogiczne oraz nauczyciele i specjaliści posiadający odpowiednie przygotowanie. Wsparcie udzielana jest także rodzicom uczniów niepełnosprawnych, w formie porad, konsultacji, warsztatów i szkoleń. Zgodnie z rozporządzeniem w sprawie udzielania i organizacji pomocy psychologiczno – pedagogicznej dn. z 30 kwietnia. 2013 roku szkoły i placówki mają obowiązek działań z zakresu doradztwa zawodowego w formie zajęć grupowych z wykorzystaniem aktywnych metod pracy oraz porad i konsultacji dla uczniów rodziców i nauczycieli. Zadania te powinien realizować szkolny doradca zawodowy (jeśli jest zatrudniony w szkole) lub wskazany przez dyrektora nauczyciel, wychowawca, psycholog albo pedagog, do prowadzenia zajęć związanych z wyborem kierunku kształcenia i zawodu. Mimo wielu możliwości, w praktyce szkoły kładą mały nacisk na prowadzenie zajęć z doradztwa zawodowego. Dzieje się tak, nie tylko z powodu braku profesjonalnych doradców zawodowych, ale również z braku pomysłu na prowadzenie tego typu zajęć. Najczęściej szkoły w miarę możliwości korzystają z pomocy pracowników instytucji wspomagających, między innymi poradni psychologiczno - pedagogicznych.

Badania prowadzone przez Instytut Badań Edukacyjnych z 2014 roku[37] odnoszą się do opinii rodziców grupy uczniów - na ile otrzymali oni wsparcie w wyborze odpowiedniego zawodu i na ile wybór dalszej ścieżki edukacyjno-zawodowej był poparty oceną zainteresowań oraz preferencji zawodowych dziecka niepełnosprawnego. Ponad połowa rodziców dzieci ze szkół ponadgimnazjalnych nie przypomina sobie otrzymania tego typu wsparcia. Prawie 70% rodziców nie konsultowało się z doradcą zawodowym lub z instytucją, która zajmuje się pomocą w zakresie wyboru zawodu dla uczniów

[36] Uwarunkowania kształcenia zawodowego i pracy osób niepełnosprawnych. Materiały z konferencji naukowej zorganizowanej przez Zespół Pedagogiki Specjalnej Problemu Węzłowego Uniwersytetu Warszawskiego w dniach 20-21 września 1984 r., pod red. J. Sowy, Rzeszów 1986, s. 122.

[37] Grzelak P., Kubicki P., Orłowska M. (2014) Realizacja badania ścieżek edukacyjnych niepełnosprawnych dzieci, uczniów i absolwentów – Raport końcowy IBE.

niepełnosprawnych. Rodzice, którzy rozmawiali o przyszłości swoich dzieci (25%), korzystali głównie z pomocy kadry szkolnej (68%) lub pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznej (52%). Rola rodziców w planowaniu ścieżki edukacyjnej dzieci niepełnosprawnych jest szczególna. Często dokonując wyboru pomiędzy szkołą zawodową, technikum czy liceum decydują, w jakiej sytuacji znajdzie się za kilka lat nie tylko ich dziecko, ale i oni sami. Jest to zatem decyzja dotycząca nie tylko szkoły, ale również pracy, którą otrzymają dzieci tuż po ukończeniu nauki. Dlatego tak ważnym elementem procesu edukacji, a dokładniej systemu edukacji zawodowej, jest wyposażenie zarówno uczniów niepełnosprawnych, jak ich rodziców w umiejętności niezbędne w podejmowaniu racjonalnych decyzji dotyczących wyboru szkoły. Tabela nr 7 przedstawia udział uczniów niepełnosprawnych w różnych formach kształceniu zawodowego.

Tabela 7. Udział dzieci posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wg rodzajów niepełnosprawności w różnych formach kształcenia ponadgimnazjalnego.

typ szkoły	Orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego wydane uczniom niepełnosprawnym:									**razem**
	z niepełnosprawnościam i sprzężonymi	niewidomi	słabowidzący	niesłyszący	słabosłyszący	z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim	intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym	z niepełnosprawnością ruchową w tym z afazją	z autyzmem w tym z zespołem Aspergera	
Liczba uczniów z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego w **szkołach ogólnodostępnych**										
zasadnicza szkoła zawodowa	129	0	95	17	193	2100	34	72	54	**2794**
liceum ogólnokształcące	226	13	383	56	500	83	0	702	536	**2562**
technikum	123	4	371	46	617	352	0	426	342	**2352**
szkoła policealna (ponadgimnazjalna)	6	1	6	0	2	1	0	6	8	**33**
Liczba uczniów z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego w **szkołach ogólnodostępnych z oddziałami integracyjnymi**										
zasadnicza szkoła zawodowa	27	0	16	1	32	418	0	27	12	**542**
liceum ogólnokształcące	87	2	73	22	73	51	0	254	187	**781**
technikum	13	1	37	7	27	19	0	53	36	**204**
Liczba uczniów z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego w **szkołach ogólnodostępnych z oddziałami specjalnymi**										

zasadnicza szkoła zawodowa	7	0	0	0	1	106	1	3	0	**118**
technikum	4	1	19	0	0	0	0	0	0	**24**
szkoła policealna	2	0	2	0	0	1	0	4	2	**13**
Liczba uczniów z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego w **szkołach integracyjnych** .										
zasadnicza szkoła zawodowa	7	0	0	0	3	77	1	1	3	**92**
liceum ogólnokształcące	69	2	39	3	41	54	0	134	133	**512**
szkoła policealna	3	0	7	0	1	0	0	0	1	**12**
Liczba uczniów z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego w **szkołach specjalnych**.										
zasadnicza szkoła zawodowa	1205	22	86	185	68	8804	166	116	80	**11687**
liceum ogólnokształcące	95	31	124	155	68	7	0	176	58	**1166**
technikum	99	35	153	313	138	1	0	52	16	**855**
szkoła policealna	54	17	53	107	45	0	0	97	10	**384**
szkoła specjalna przysposabiająca do pracy	3562	0	0	0	0	0	7222	0	0	**10792**

Według powyższych danych[38] na uwagę zasługuje fakt, iż we wszystkich rodzajach szkół, uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim stanowią największą grupę uczniów. Ponadto zdecydowana większość z nich wybiera zasadniczą szkołę zawodową. W tym na uwagę zasługuje fakt, iż uczniowie niewidomi i niesłyszący preferują szkołę zawodową specjalną.

Szkoły zawodowe specjalne wraz z oddziałami przysposabiającymi do pracy spełniają szczególną rolę w edukacji uczniów niepełnosprawnych. Ich zadaniem jest stworzenie odpowiednich warunków do zdobywania wiedzy, rozwijania zaradności i samodzielności poprzez prace praktyczne czy metody aktywizujące wykorzystywane do zdobycia określonych umiejętności**.** W rezultacie takiego kształcenia absolwenci mogą w przyszłości zdobyć zatrudnienie jako pracownicy niewykwalifikowani i wykonywać określone przez pracodawcę prace pomocnicze. Aktualnie propaguje się stosowanie mentorskiego systemu wsparcia dla tych osób na otwartym/chronionym rynku pracy. Kształcenie zawodowe dla osób niepełnosprawnych może być realizowane w zawodach

[38] wg danych SIO, stan na dzień 30 września 2015 r.

ujętych w klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego[39]. W ramach poszczególnych zawodów, wyodrębniono kwalifikacje obejmujące określony zasób wiedzy i umiejętności, potwierdzane w drodze egzaminów zewnętrznych i dokumentowane świadectwem potwierdzającym kwalifikację w zawodzie. Podział zawodów na kwalifikacje uelastycznił proces kształcenia zawodowego i w szerszym stopniu umożliwił dostosowanie go do indywidualnych potrzeb i możliwości wszystkich uczących się, w tym osób niepełnosprawnych. Spośród zawodów ujętych w klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego, kształcenie w kilku zawodach jest bezpośrednio adresowane do osób niepełnosprawnych:

- technik realizacji dźwięku, technik tyfloinformatyk i technik prac biurowych – w przypadku osób niewidomych i słabowidzących;
- pracownik pomocniczy obsługi hotelowej – w przypadku osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim;
- technik masażysta – w przypadku osób niewidomych i słabowidzących, kształcących się na poziomie technikum.

Osoby niewidome i słabowidzące będące absolwentami gimnazjum mogą kontynuować kształcenie w zawodzie tyfloinformatyk lub technik masażysta w technikum i szkole policealnej. Kształcenie w technikum w tym zawodzie jest zastrzeżone wyłącznie dla osób z dysfunkcjami wzroku.

Osoby niepełnosprawne mogą również podjąć kształcenie w pozostałych zawodach ujętych w klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego. Przepisy[40] nakładają także na podmioty prowadzące kształcenie ustawiczne w formach pozaszkolnych obowiązek zapewnienia warunków organizacyjnych i technicznych umożliwiających udział w kształceniu osobom niepełnosprawnym.

Badania IBE[41] wskazują, iż ponad połowa rodziców (59%) wie, jaki zawód

[39] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2011 r. *w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego* (Dz. U. poz. 7).
[40] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 stycznia 2012 r. *w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych* (Dz. U. poz. 186).
[41] Włączający system edukacji i rynku pracy – rekomendacje dla polityki publicznej aport Końcowy. Raport przygotowany przez Laboratorium Badań Społecznych Sp. z o.o. w ramach projektu systemowego „Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego", współfinansowanego przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego, realizowanego przez Instytut Badań Edukacyjnych Warszawa, styczeń 2015

chciałoby wykonywać dziecko. I tak, spośród 1796 odpowiedzi, w których wskazania rodziców były zgodnie z klasyfikacją zawodów, najczęściej wymieniane zawody, jakie uczniowie niepełnosprawni chcieliby wykonywać, to:

• kucharz – 14%;

• mechanik samochodowy – 11%;

• fryzjer – 7%;

• informatyk – 5%;

• rolnik i cukiernik – po 3%;

• weterynarz – 1%; • inne 1%.

Jest to zbieżne z zawodami, w których takie kształcenie faktycznie się odbywa. Według danych IBE uczniowie niepełnosprawni kształcący się w szkołach zawodowych przygotowują się do wykonywania następujących zawodów:

• kucharz – 19%;

• mechanik samochodowy – 13%;

• sprzedawca i cukiernik – po 7%;

• fryzjer – 3%;

• ślusarz – 3%

Obowiązek dostosowania wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb rozwojowych ucznia posiadającego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego w dużym stopniu umożliwia mu osiągniecie określonych umiejętności zawodowych na miarę posiadanych możliwości i aspiracji. Jednak istnieją inne bariery, które proces ten spowalniają. Jedna z nich, to fakt, kształcenia osób niepełnosprawnych ciągle w tych samych zawodach. Żaden lokalny rynek pracy w Polsce nie jest w stanie wchłonąć nawet jednego rocznika osób niepełnosprawnych posiadających bardzo podobne kwalifikacje[42].

Według danych zebranych w badaniu IBE[43] rodzaj posiadanej niepełnosprawność, w opinii rodziców, stanowi kluczowe ograniczenie realizacji celów zawodowych tej grupy

[42] Edukacja głuchych. Rzecznik Praw Obywatelskich. Warszawa 2014

[43] Włączający system edukacji i rynku pracy – rekomendacje dla polityki publicznej aport Końcowy. Raport przygotowany przez Laboratorium Badań Społecznych Sp. z o.o. w ramach projektu systemowego „Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego", współfinansowanego przez

uczniów. Ponadto inne trudności, często pomijane, mają równie istotne znaczenie. Należą do nich, między innymi:

- trudna i kosztowna do przezwyciężenia konieczność stałej opieki,
- brak wiary we własne siły,
- brak przygotowania do poruszania się po rynku pracy,
- niewystarczające kwalifikacje poszukiwania ofert na rynku pracy,
- bariery architektoniczne,
- brak wsparcia ze strony trenera pracy
- niedostosowane stanowisko pracy

Kolejnym słabym punktem szkolnictwa zawodowego jest przygotowanie kadry dydaktycznej do pracy z uczniem niepełnosprawnymi. Wymagania kwalifikacyjne dla nauczycieli kształcenia zawodowego są takie same jak dla wszystkich nauczycieli, niezależnie w jakiego rodzaju szkołach pracują. Nauczyciele teoretycznych przedmiotów zawodowych oraz praktycznej nauki zawodu rzadko posiadają przygotowanie do pracy z osobami z niepełnosprawnościami. Nie zawsze są też zainteresowani takim przygotowaniem. Specyfika nauczanych przedmiotów, wynikająca z niej mała liczba godzin, nie motywują do zdobywania dodatkowych kwalifikacji. Stworzona prawna możliwość zatrudnienia nauczyciela, jeśli posiada wystarczającą wiedzę rzeczową, pozwala dyrektorom na przyjmowanie do pracy inżynierów, fachowców w danej branży. Z drugiej strony faktem jest także, że w przypadku niektórych zawodów specjaliści – nauczyciele stale są poszukiwani. Zmieniający się rynek pracy nie pomaga tej sytuacji.

Przeprowadzone przez GfK Polonia[44] badania wśród dyrektorów szkół i przedstawicieli jednostek samorządu terytorialnego potwierdzają powyższą opinię. Wykazały one, że najczęściej wymienianym problemem szkolnictwa zawodowego był brak odpowiednio wykształconej kadry oraz trudności w pozyskiwaniu nowych nauczycieli.

[44] Stan Szkolnictwa zawodowego w Polsce – Raport Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego 2013/2014

Aż 69% powiatów zgłaszało tego typu trudności. Problemy kadrowe, zdaniem badanych, wiązały się przede wszystkim z brakiem osób z oczekiwanym doświadczeniem i przygotowaniem zainteresowanych pracą w szkole. Barierą uniemożliwiającą zatrudnienie i utrzymanie dobrze wyszkolonej kadry był brak atrakcyjnych warunków zatrudnienia oraz brak chętnych wśród młodszych absolwentów szkół wyższych do podjęcia pracy w szkole w charakterze nauczyciela przedmiotów zawodowych. Taki stan rzeczy powoduje, że wśród nauczycieli kształcących w zawodzie występowała znaczna przewaga kadry zaawansowanej wiekowo nad młodymi nauczycielami. Zwrócono również uwagę na słaby system doskonalenia nauczycieli w tym obszarze – z jednej strony brak jest dobrej oferty dla nauczycieli, np. staży/praktyk w przedsiębiorstwach gdzie są zatrudniane osoby niepełnosprawne, a z drugiej strony istnieje duża niechęć (zwłaszcza osób starszych) wobec dokształcania się i inwestowania w rozwój swoich kompetencji. Jako przyczynę braku zaangażowania można także uznać zbyt niskie wynagrodzenie w tego typu szkołach.

Edukacja zawodowa nie jest również wolna od problemów finansowych. Dotyczą one nie tylko jakości kształcenia, ale również organizacji tego typu szkolnictwa. Według obecnego stanu prawnego najważniejszym podmiotem w sferze finansowania zadań edukacyjnych pozostaje państwo (jego budżet). Służą temu trzy instrumenty: część oświatowa subwencji ogólnej (SO), dotacje celowe oraz rezerwy celowe. W zakresie wysokości przekazywanych środków finansowych dominującym źródłem jest część oświatowa subwencji ogólnej. W 2015 roku na grupę uczniów niepełnosprawnych wydatkowano razem 707 600 tys. zł. Brano pod uwagę szkoły ponadgimnazjalne w liczbie 3 671 szkół, 35 166 uczniów [45]:

W bardziej szczegółowym ujęciu, poziom kosztów kształcenia zawodowego nie jest prosty do oszacowania. Zależy on od kosztów utrzymania szkoły, jej struktury organizacyjnej oraz rodzaju zawodu i nakładów, jakie są z nim związane. W praktyce dyrektorzy szkół i przedstawiciele jednostek samorządu terytorialnego elastycznie kształtują ofertę i modyfikują kierunki kształcenia, zapewniając szkołom nabór.

Aktualnie baza techniczno-dydaktyczna jest postrzegana ogólnie jako słaba strona kształcenia zawodowego (decyduje o tym przestarzałe zaplecze i wyposażenie do praktycznej nauki zawodu w większości szkół oraz przewidywane finansowanie ich unowocześnienia). Duży potencjał to wykorzystanie istniejącej infrastruktury szkół

[45] wg danych SIO, stan na dzień 30 września 2015 r.

zawodowych (duże budynki, hale/sale po warsztatach mogą stanowić rzeczywistą bazę pod nowe rozwiązania). Zauważalne są również pozytywne efekty modernizacji bazy dzięki wykorzystaniu programów unijnych[46]. Należy również pamiętać, iż corocznie w budżecie państwa przewidywana jest dotacja przedmiotowa do podręczników szkolnych do kształcenia w zawodach oraz możliwość dofinansowania zakupu tych podręczników. Ma to charakter konkretnego wsparcia rodzin i stanowi ważny element wyrównywania szans edukacyjnych uczniów niepełnosprawnych. Dodatkowo należy podkreślić, że w klasie III zasadniczych szkół zawodowych i techników zmniejsza się liczba przedmiotów ogólnokształcących natomiast wrasta ilość przedmiotów zawodowych, w związku z czym wprowadza się dla uczniów uczęszczających do szkół zawodowych możliwość dofinansowania również zakupu podręczników do kształcenia w zawodach.

Podsumowując można uznać, iż bez dobrej organizacji, uwzględniającej wieloaspektowość pracy szkoły, w tym stosującej kryteria jakości kształcenia zawodowego, trudno mówić o efektywności kształcenia zawodowego. Organizacja procesu dydaktycznego jest ograniczona występowaniem różnorodnych problemów, takich jak: zmienność potrzeb na rynku pracy i nienadążanie za nimi, brak rzeczywistego doradztwa zawodowego, brak mechanizmów wymiany pokoleniowej wśród nauczycieli przedmiotów zawodowych i negatywny wizerunek szkolnictwa zawodowego wśród rodziców i młodzieży (w tym stereotypy dotyczące szkół zawodowych i uczniów niepełnosprawnych). Obecne są także trudności wynikające z niedostatecznego dofinansowania potrzeb tych szkół. Do utrudnień przyczynia się także brak spójnej wizji jak powinna ona wyglądać i brak struktur, które umożliwiałyby wdrażanie wspólnych przedsięwzięć pomiędzy Ministerstwem Edukacji Narodowej, Ministerstwem Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Ministerstwem Gospodarki oraz Ministerstwem Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej.

1.6. Udział osób niepełnosprawnych w różnych formach kształcenia ustawicznego

Osoby dorosłe, które posiadały orzeczenie o stopniu niepełnosprawności wydane przez zespół do spraw orzekania o niepełnosprawności i stopniu niepełnoprawności uzupełniały wykształcenie lub kontynuowały naukę w ramach prowadzonego w systemie oświaty kształcenia ustawicznego w następujących typach szkół[47].Największą grupę

[46]Ibidem
[47] Informacja Rządu Rzeczypospolitej Polskiej o działaniach podejmowanych w 2014 roku na rzecz realizacji postanowień uchwały Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 1 sierpnia 1997 r. „KARTA PRAW OSÓB NIEPEŁNOSPRAWNYCH

stanowiły osoby z wykształceniem gimnazjalnym, podstawowym, niepełnym podstawowym oraz bez wykształcenia - 32,1%. Następnie osoby z wykształceniem zasadniczym zawodowym - 32,0%, oraz osoby z wykształceniem policealnym i średnim zawodowym - 20,2%. Osoby z wykształceniem wyższym – to tylko 8,2% . Najmniejsza grupa osób niepełnosprawnych posiada wykształcenie średnie ogólnokształcące - 7,5%. Natomiast osoby niepełnosprawne w wieku produkcyjnym z wykształceniem co najwyżej gimnazjalnym stanowiły 25,1%. Osoby z wykształceniem zasadniczym zawodowym – to grupa reprezentowana przez 40,1% osób niepełnosprawnych, z wykształceniem policealnym i średnim zawodowym – to 18,3% osób, wyższym - 9,8%, i najmniejsza grupa osób z wykształceniem średnim ogólnokształcącym 6,7%.

Z powyższych danych wynika, iż dorosłe osoby niepełnosprawne najliczniej uzupełniają i zdobywają wykształcenie w szkołach ponadgimnazjalnych – zawodowych. Natomiast najmniej liczna osób, to ci którzy ukończyli szkoły na poziomie średnim ogólnokształcącym.

Odrębną grupę stanowią studenci niepełnosprawni, których w roku akademickim 2013/2014 było 28940, z czego 16755 studiowało na studiach stacjonarnych, a 12185 na studniach niestacjonarnych. Wśród studentów niepełnosprawnych:

- studenci niesłyszący lub słabo słyszący stanowili 6,9%,
- studenci niewidomi lub słabo widzący 9,1%
- studenci z dysfunkcją ruchu stanowili 31,4% (29,28% stanowili chodzący a 2,1% niechodzący).

Dane Głównego Urzędu Statystycznego z roku 2013/2014 wskazują, że studenci z niepełnosprawnościami studiują we wszystkich typach szkół – najwięcej z nich jest na uniwersytetach (9573 osoby) oraz wyższych szkołach technicznych (4909), ale także na akademiach medycznych (771), akademiach wychowania fizycznego (215), w wyższych szkołach artystycznych (241), teologicznych (145), szkołach resortu obrony narodowej (186) oraz morskich (107).

Mimo pełnego dostępu do kształcenia wyższego istnieje jednak zjawisko wykluczania osób z niepełnosprawnościami z grona potencjalnych studentów uczelni wyższych. Najczęściej występuje ono na kierunkach specjalistycznych o wąskim profilu kształcenia, takich jak uczelnie artystyczne, medyczne, wojskowe czy morskie – wynika z raportu Rzecznika Praw Obywatelskich (RPO) „Dostępność edukacji akademickiej dla

osób z niepełnosprawnościami. Analiza i zalecenia".

W celu wzmocnienia gwarancji edukacji bez dyskryminacji i na zasadzie równych szans uczelnie sa zobowiązane do:

- dostosowania procesu dydaktycznego do szczególnych potrzeb studentów będących osobami niepełnosprawnymi, w tym dostosowania warunków odbywania studiów do rodzaju niepełnosprawności;
- udostępnienie uzdziału OzN do powszechnych egzaminów wstępnych na studia i większenie możliwości realizacji zajęć dydaktycznych z wykorzystaniem nowoczesnych technik;
- realizacji inwestycji m.in. z funduszy europejskich z uwzględniemim studentów niepełnosparwnych;
- Właściwe wydatkowanie dotacji finasowych na indywidualne potrzeby studentów niepełnosprawnych.

Pomimo wielu pozytywnych przemian odsetek osób z niepełnosprawnościami osiągających wykształcenie wyższe jest wciąż znacznie niższy w stosunku do osób sprawnych i w roku 2013 wynosił 9,1 do 25,86.

Problemem, który składa się na sytuację osób dorosłych niepełnosprawnych to typowe dla zdecydowanej większości zatrzymanie się ścieżki edukacyjnej na poziomie edukacji szkolnej. Osoby niepełnosprawne, w szczególności bierne zawodowo niezmiernie rzadko korzystają z pozaszkolnych form kształcenia ustawicznego. Tylko nieliczni podejmują aktywność szkoleniową i w większości sytuacji jest to raczej decyzja przypadkowe, niż planowany sposób podnoszenia kwalifikacji zawodowych.

W 2014 roku ogółem w szkoleniach organizowanych przez urzędy pracy uczestniczyło 4596 osób niepełnosprawnych (3,64% ogółu niepełnosprawnych). Szkolenie ukończyło, 4 489 osób niepełnosprawnych, czyli aż 97,67% ogółu skierowanych na szkolenie. Przy czym 1 655 osób niepełnosprawnych, które ukończyły szkolenie (36,86%) podjęło pracę w trakcie bądź po ukończeniu takiego doskonalenia, z czego 1609 osób było

osobami bezrobotnymi (1,47%) i 43 osoby to poszukujące pracy i niepozostające w zatrudnieniu (0,25%)[48]

Odrębną grupę stanowią osoby z niepełnosprawnością intelektualną które najrzadziej uczestniczącą w kursach lub szkoleniach. Jedynie 3% (14 osób) partycypowało w edukacji ustawicznej. Wykluczone z niej są osoby najstarsze i ze znacznym stopniem niepełnosparwności intelektualnej. Najczęściej w szkoleniach uczestniczyły osoby w średnim wieku i z największych miast. Osoby, które nie uczestniczyły w szkoleniach nie otrzymywały również takiej propozycji (99%). Były też osoby, które dostały taką propozycję i nie skorzystały z niejz powodu braku chęci i potrzeby, lęku i strachu, braku możliwości dojazdu oraz niedogodnego terminu. Niepełnosprawni intelektualnie, jeżeli korzystali ze szkoleń, to były to głównie szkolenia przyuczające do nowego zawodu lub doszkalające, szczególnie w grupie z lekką niepełnosparwnością intelektualną. Osoby z niepełnosprawnością intelektulaną w stopniu umiarkowanym najczęściej uczestniczyły w szkoleniach aktywizujących, a także warsztatach terapii zajęciowej.

W kontekście motywowania osób niepełnosprawnych do kontynuowania edukacji pozaszkolnej, ważną inicjatywą urzędów pracy okazało się przygotowanie Indywidualnych Planów Działań. Taki Plan przygotowany jest przez doradcę klienta we współpracy z osobą niepełnosprawną z uwzględnieniem oferty szkoleń skorelowanych z potrzebami rynku pracy. Między innymi zawiera on:

- działania możliwe do zastosowania przez urząd pracy w ramach pomocy określonej w ustawie, np. pośrednictwo pracy, poradnictwo zawodowe, szkolenia;
- działania planowane do samodzielnej realizacji przez bezrobotnego lub poszukującego pracy w celu poszukiwania pracy, np. przeglądanie ofert pracy na stronie CBOP, szkolenia;
- planowane terminy realizacji poszczególnych działań;
- formy, planowaną liczbę i terminy kontaktów z doradcą klienta lub innym pracownikiem urzędu pracy;
- termin i warunki zakończenia realizacji indywidualnego planu działania.

[48]Informacja Rządu Rzeczypospolitej Polskiej o działaniach podejmowanych w 2014 roku na rzecz realizacji postanowień uchwały Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 1 sierpnia 1997 r. „KARTA PRAW OSÓB NIEPEŁNOSPRAWNYCH.

W 2014 roku IPD skierowano do 94376 bezrobotnych osób niepełnosprawnych (86,66%) i 2003 osób niepełnosprawnych poszukujących pracy (11,75%). Realizację Indywidualnego Planu Działania IPD zakończyło 19 521 bezrobotnych osób niepełnosprawnych (20,63%) i 814 osób niepełnosprawnych poszukującym pracy (40,63%). Natomiast w końcu 2-go półrocza 2014 roku realizację IPD zakończyło 105 121 niepełnosprawnych bezrobotnych (w tym 51.363 kobiety) oraz 3690 niepełnosprawnych poszukujących pracy (w tym 1 .97 kobiet). [49]

Warto w tym miejscu dodać, że osoby niepełnosprawne otrzymują także wsparcie w postaci dofinasowania lub całkowitego pokrycia kosztów m.in. w zakresie szkoleń, stażu, prac interwencyjnych, przygotowania zawodowego, badań lekarskich lub psychologicznych. W 2014 roku urzędy pracy sfinansowały szkolenia organizowane dla osób niepełnosprawnych bezrobotnych, poszukujących pracy i nie pozostających w zatrudnieniu. Kwotę przeznaczono dla ponadto 672 osoby niepełnosprawne z 13 samorządów powiatowych (29,73%), w tym 109 niepełnosprawnych mieszkańców wsi. Spośród 672 przeszkolonych osób niepełnosprawnych zatrudnienie uzyskały 92 osoby, co stanowi 13,69% osób przeszkolonych, w tym 31 kobiet i 13 mieszkańców wsi.

Przedstawione dane dotyczące obecności osób niepełnosprawnych w wybranych formach kształcenia ustawicznego nie napawają optymizmem. Mimo, iż ta forma edukacji jest obecnie jednym z najistotniejszych elementów strategii rozwoju współczesnych gospodarek, to rola ON w pomnażaniu dóbr ogólnych jest znacząco marginalizowana lub pomijana. Jest to grupa o niskich kwalifikacjach i małej aktywności w kierunku ich uzupełniania. Korzyści płynące ze szkoleń osób niepełnosprawnych, to nie tylko wzbogacenie wiedzy i umiejętności pracowników, ale również podwyższenie funkcjonowania firmy na rynku i w otoczeniu społecznym. Fakt ten jednak jest mało zauważalny i niedoceniany.

[49] Informacja Rządu Rzeczypospolitej Polskiej o działaniach podejmowanych w 2014 roku na rzecz realizacji postanowień uchwały Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 1 sierpnia 1997 r. „KARTA PRAW OSÓB NIEPEŁNOSPRAWNYCH.

2. Analizy dorobku dwóch tematycznych debat doradczo-programowych dotyczących art. 24 KOPN obejmującego: nagrania z debat i ich transkrypcje w formie elektronicznej, oraz wypełnionych kwestionariuszy opinii w formie elektronicznej.

Prawo do edukacji to szczególnie ważne prawo, dlatego że jego realizacja i wypełnianie jest warunkiem koniecznym i niezbędnym do realizacji wielu innych praw. Bez dobrze wykonywanego prawa do edukacji będzie szwankowała realizacja prawa do zatrudnienia, prawa do godnych warunków życia, prawa do uczestnictwa w życiu politycznym i społecznym. Można także założyć, że źle realizowane prawo do edukacji skutkować może, a często skutkuje, wykluczaniem osób niepełnosprawnych ze społeczeństwa, czy też generuje niepełnosprawność. Można zatem uznać, iż niedostosowanie systemu szkolnego do rozwiązywania problemów niepełnosprawności powoduje nasilanie tego zjawiska w skali społecznej. Głównym celem debat jak i badań opinii zawartych w ankietach było zatem uzyskanie informacji na temat identyfikacji barier w tym w zakresie. W ramach projektu zorganizowano dwie debaty edukacyjne, ponieważ obszar i zakres problematyki okazał się bardzo szeroki. Jedną debatę poświęconą problemom edukacji na poziomie przedszkolnym, na poziomie szkoły podstawowej, gimnazjalnej i szkoły średniej oraz odrębną debatę poświęconą edukacji technicznej, edukacji na poziomie wyższym, a także edukacji ustawicznej. W obu spotkaniach i wszystkich ankietach poszukiwano odpowiedzi na podobne kwestie, które koncentrowały się wokół trzech kluczowych pytań:

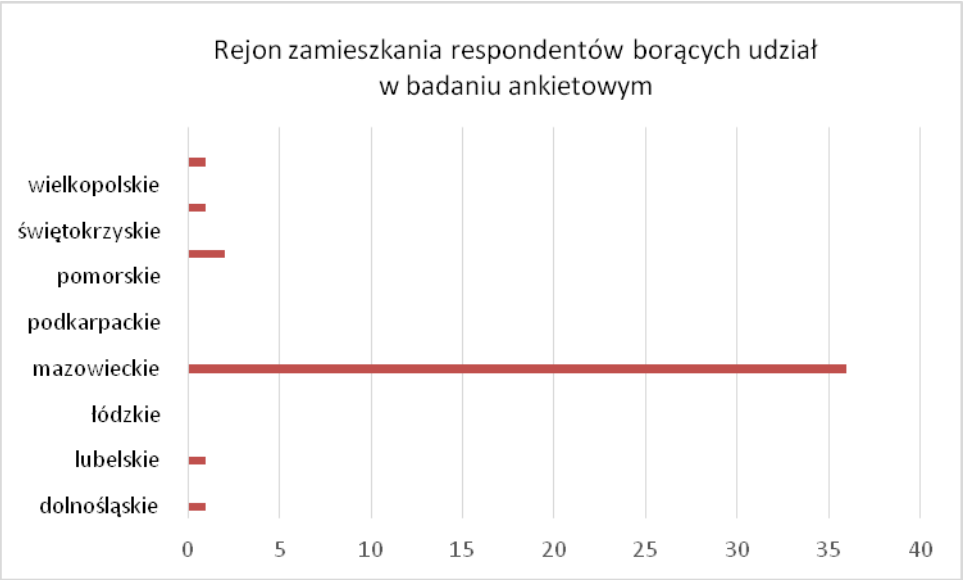
- Czy realizacja przez różne jednostki oświatowe zadań wynikających z obowiązującego prawa to efektywne spersonalizowane wsparcie dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnej?
- Czy skutecznie usuwane są bariery, ograniczenia, które nie pozwalają na pełne uczestnictwo tej grupy w życiu szkoły, środowiska rówieśniczego, społeczności lokalnej?
- Czy jakość kształcenia jest satysfakcjonująca?

Do udziału w debatach oraz przygotowania opinii doradczych wyrażonych w ankietach zaproszono ekspertów, przedstawicieli instytucji pozarządowych, oświatowych i samorządowych oraz środowisk naukowych, jak również doświadczonych praktyków,

którzy z racji wykonywania obowiązków zawodowych mogli wiele wnieść w rozstrzyganie o problemach wdrażania konwencji w obszarze edukacji.

Opinie doradców uzyskano w ramach odpowiedzi na pytania otwarte, które zostały zawarte w 42 ankietach.

Szczegółowe dane dotyczące regionu zamieszkania osób biorących udział w badaniu ankietowym przedstawia wykres nr 1.



Wśród wszystkich ankietowanych było 6 mężczyzn i 36 kobiet. Wstępna analiza zebranego materiału pozwoliła uzyskać szereg wskazówek i sugestii istotnych dla ogólnego obrazu edukacji uczniów niepełnosprawnych. Wiele opinii dotyczyło jakości pracy szkoły, możliwości dostępu do edukacji oraz ogólnego obrazu funkcjonowania osób niepełnosprawnych w szkole.

2.1. Analiza debaty poświęcona problemom edukacji na poziomie przedszkolnym, na poziomie szkoły podstawowej, gimnazjalnej i szkoły średniej

Podłożem pierwszej debaty było odwołanie się przez organizatora przedsięwzięcia pana Mariana Anasza koordynatora merytorycznego projektu, do trzech zobowiązań w ramach realizacji prawa do edukacji. Pierwsze zobowiązanie zwane **zobowiązaniem poszanowania,** zostało przywołane w celu podkreślenia znaczenia ratyfikacji konwencji i płynących z tego aktu praw. Głównie zwrócono uwagę na działania antydyskryminacyjne wobec osób niepełnosprawnych. Drugie zobowiązanie jest **zobowiązaniem do ochrony**, co

oznacza, że państwo ma obowiązek zapewnić, aby osoby trzecie nie mogły bezkarnie i bez konsekwencji naruszać równego traktowania osób niepełnosprawnych. Tu zwrócono uwagę na rolę pracodawców i samych nauczycieli. Trzecie zobowiązanie nazywane **zobowiązaniem realizacji** oznacza zapewnienie rzeczywistej realizacji wszystkich praw człowieka, w tym praw osób niepełnosprawnych. Wiąże się to z koniecznością precyzyjnego przygotowania aktów prawnych oraz instrumentów egzekwowania tych praw. Przywołanie powyższych zobowiązań stanowiło zachętę do zadawania pytań i poszukiwania odpowiedzi na zagadnienia dotyczące sposobu realizacji polityki oświatowej, jej jakości oraz dostępności i umocowania w systemie prawnym.

Do dyskusji zaproszono eksperta zagranicznego, pana Wayne Vecka pracownika naukowego Uniwersytetu Winchester. Wystąpienie gościa dotyczyło aspektów etycznych związanych z tolerancja i akceptacją różnorodności oraz roli nauczyciela w kreowaniu środowiska sprzyjającego rozwojowi potencjału uczniów ze specjalnymi pogrzebami edukacyjnymi.

Wśród zaproszonych ekspertów głos w tej spawie zabrało kilka osób odnosząc się do poziomu przygotowania kadry pedagogicznej pracującej z uczniami niepełnosprawnymi. Część opinii dotyczyła problemów związanych z przygotowaniem nauczycieli na poziomie zbyt akademickim, inna zaś odnosiła się do braków w zakresie przygotowania praktycznego. Szczególnie ważne głosy dotyczyły kontekstu społecznego i jego znaczenia dla realizacji idei edukacji włączającej w praktyce szkolnej. I tak głos zabrali:

Prof. Zenon Gajdzica pracownik naukowy UŚ, który wskazał na braki w formalnym przygotowaniu nauczycieli, a w szczególności w nauczycieli uczących określonych przedmiotów. Autor wypowiedzi podkreślił zbyt akademicki sposób przygotowania ich do zawodu, często pozbawiony podstaw pedagogiki specjalnej. W tym również uparuje mechanizm powstawania i utrzymywania się barier mentalnych. Zauważył także brak rozwiązań systemowych ułatwiających przygotowanie asystentów osób niepełnosprawnych. Obecnie są to osoby, które nie zawsze wiedzą, w którym momencie mogą stać się przeszkodą, a w którym mogą wspierać ten proces włączania.

Nieco szerszą perspektywę omawianego problemu przedstawiła prof. Renata Nowakowska-Siuta z Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie, wskazując braki w obszarze standardów kształcenia wszystkich przyszłych nauczycieli. Zwróciła uwagę na fakt, iż pomimo obowiązującego standardu kształcenia nauczyciela, w którym wpisane jest 180 godzin przygotowania psychologiczno-pedagogicznego plus praktyki, nadal poziom wiedzy studentów na temat zasad pracy w edukacji włączającej pozostawia

wiele do życzenia. Zasugerowała konieczność opracowania podręcznika dla nauczycieli akademickich, który byłby pomocny w kształceniu studentów w tym zakresie.

Natomiast pan Marek Tarwacki, dyrektor Zespołu Szkół w Łajskach uwzględnił aspekt praktyczny w przygotowaniu nauczycieli do edukacji włączającej i zasugerował większą współpracę teoretyków z praktykami. Swoją propozycję podparł przykładowym rozwiązaniem współpracy szkoły w Łajskach z APS, w ramach której niektóre zajęcia metodyczne w całości przeniesione są do klas.

Pani Beata Majdak terapeutka, nauczycielka z wieloletnim stażem pracy w Szkole Podstawowa z Oddziałami Integracyjnymi w Goleniowie, zwróciła uwagę, iż w obszarze wymiany doświadczeń, dobrze byłoby wykorzystać możliwość współpracy szkół ogólnodostępnych ze szkołami specjalnymi.

Odnosząc się do organizacji kształcenia pan Wayne Veck podzielił się z uczestnikami debaty, rozwiązaniami typowymi dla kształcenia osób niepełnosprawnych w Wielkiej Brytanii. Wskazał na pewien rodzaj kodeksu poświęconego specjalnym potrzebom edukacyjnym i niepełnosprawnościom, który stanowi, pomoc dla każdego, kto pracuje z tą grupą uczniów. Jest to zestaw określonych wskaźników istotnych dla organizacji edukacji włączającej. Odpowiadając na powyższą sugestię, prelegenci zwracali uwagę na trudności w realizacji takiego kodeksu w polskich szkołach. Wyeksponowano problemy wynikające z finasowania edukacji uczniów niepełnosprawnych i co za tym idzie możliwości przygotowania odpowiedniej bazy, brak współpracy różnych instytucji oraz trudności w obszarze diagnostyki. Wśród osób zabierających głos byli przedstawiciele stowarzyszeń i fundacji, rodzice oraz przedstawiciele poradni psychologiczno- pedagogicznych, a także KO i MEN.

Między innymi pan Sylwester Peryt, reprezentujący Fundację Świat Według Ludwika Braille'a, działającą na rzecz emancypacji osób funkcjonalnie niewidomych, zwrócił uwagę na problemy wynikające z niedostatecznego dofinasowania środków dydaktycznych niezbędnych do pracy z uczniem niewidomym, w tym również nadal niezadowalający poziom wyposażenia szkół w podręczniki wydawane Braille'm.

Podobne zjawisko zaważała pani Kajetana Maciejewska - Roczan prezeska Polskiego Związku Głuchych, która odniosła się do sytuacji dzieci niesłyszących. Zwróciła szczególną uwagę na brak systemowego przygotowania nauczycieli do pracy z wykorzystaniem języka migowego. Według autorki wypowiedzi, jest to bariera, która w praktyce uniemożliwia realizację podstawowego prawa do edukacji tej grupie uczniów.

Wicedyrektor Zespołu Szkół Niepublicznych „Krok za krokiem" w Zamościu, problem niezaspakajania potrzeb komunikacyjnych uczniów niepełnosprawnych spostrzega z perspektywy organizacji dodatkowych godzin z alternatywnych metod komunikacji. Jego zdaniem nie powinny one wchodzić w skład zajęć rewalidacyjnych, tylko powinny mieć charakter odrębnych, dodatkowych godzin o charakterze terapeutycznym. Ponadto zwrócił uwagę na fakt, iż szkoły nadal mają olbrzymie problemy z dofinansowaniem sprzętu do komunikowania się. Oznacza to niekiedy, ze już wyuczone umiejętności, nie mogą być dostatecznie często utrwalane i ćwiczone.

Powyższy paradoks uwypukliła w swojej wypowiedzi także pani Iwona Jędryczkowska, nauczycielka wychowania przedszkolnego, dyrektor przedszkola integracyjnego w Białej Podlaskiej. Zauważa, iż placówki integracyjne w porównaniu z palcówkami specjalnymi, nie mogą liczyć na równe wsparcie w zakresie standardów wyposażenia pracowni specjalistycznych.

Odrębnym wątkiem w dyskusji okazał się problem right – holdera, czyli osoby której dotyczy dane prawo. Na ten aspekt zwróciła uwagę pani Joanna Zajączkowska z Fundacji Aktywnej Rehabilitacji. Podkreśliła ona konieczność objęcia ochroną prawną w szczególności rodziców osób niepełnosprawnych, którzy spotykają się z odmową przyjęcia dziecka do danej szkoły. Roszczenia powinny mieć charakter odszkodowania skierowanego np., do samorządu lokalnego. Być może wówczas postawy osób odpowiedzialnych za zaspakajanie potrzeb specjalnych, byłaby zgodne z obowiązującym prawem.

Pani Emilia Wojdyła z Kuratorium Oświaty w Warszawie odpowiadając na powyższe kwestie zajęła nieco odmienne stanowisko. Wskazała na niską świadomość prawa wśród dyrektorów i w tym upatrywała problem nieskutecznego egzekwowania danych zobowiązań. Jako rozwiązanie tego problemu, zaproponowała zmianę wymagań na stanowisko dyrektora szkoły, które powinny uwzględniać rzeczywiste prawne przygotowanie kandydata. Według prelegentki jeszcze innym rozwiązaniem mogą być określone sankcje dla dyrektorów, którzy nie wykonują zaleceń orzeczenia.

Podczas debaty poruszono także zagadnienie dotyczące skutecznych form oddziaływań w celu jak najszerszego rozwoju potencjału uczniów niepełnosprawnych.

W tym kontekście, zaproszony ekspert, zwrócił uwagę na szczególne znaczenie autonomii, niezależności i wolności do podejmowania decyzji. Według autora wystąpienia koncepcja pracy z uczniem niepełnosprawnym w szczególny sposób powinna skupiać się zarówno na indywidualizacji i dostosowaniu jak i podkreślać znaczenie przygotowania

młodych ludzi do głębszego włączenia w społeczeństwo, w którym mogą realizować swój potencjał. Szkoła została przedstawiona także, jako instytucja, która powinna być w stanie wyznaczyć specjalne potrzeby edukacyjne dziecka, a następnie opracować konkretne praktyki dla danego dziecka, które zapewnią mu włączenie społeczne. Do realizacji wyżej wymienionych celów niezbędna jest rzetelna diagnoza, dotycząca zarówno słabych, jak i mocnych stron dziecka oraz koordynacja instytucji i specjalistów współpracujących z rodzicami i szkołą.

Pani Bożena Małkowska-Baranowska, dyrektor Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej w Piasecznie zabrała głos w dyskusji wskazując na dość duży chaos w obszarze orzecznictwa i brak standardów w przekazywaniu rodzicom informacji na temat możliwości wparcia wynikających ze wskazań diagnozy. Według autorki wypowiedzi, rodzice często są zdezorientowani. Nie wiedzą co jest orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego, co jest orzeczeniem o niepełnosprawności, gdzie się które formalności załatwia. Niekiedy nawet nauczyciele i specjaliści odczuwają pewien chaos. Zwłaszcza, że dzieci niepełnosprawne w rozumieniu przepisów oświatowych, nie są dziećmi niepełnosprawnymi w rozumieniu przepisów Ministra Zdrowia. Wydaje się więc ważne, aby ujednolicić powyższe przepisy i wypracować określone procedury pracy z rodzicem dziecka niepełnosprawnego.

Pani Agnieszka Staszewska-Mieszek, pedagog i-psycholog, mama niepełnosprawnej Emilii, z Zespołem Downa potwierdziła powyższą opinię, przedstawiając własną trudną ścieżkę dochodzenia do określonych informacji i wyborów. Podkreśliła również fakt, iż niezależnie gdzie jej dziecko realizuje obowiązek szkolny, cały czas skupia się na deficytach. Brakuje czasu i możliwości rozwijania potencjału. Ten aspekt szczególnie został uwypuklony, jako element koniecznej zmiany w edukacji uczniów niepełnosprawnych

Prof. Barbara Skałbania z Wyższej Szkoły Pedagogicznej imienia Korczaka w Warszawie odniosła się do własnych badań dotyczących diagnostyki, zwracając szczególną uwagę na zaniedbany obszar dialogu z rodzicami. Autorka wypowiedzi powołała się na własne badanie, które wskazała na niskie upodmiotowienie rodziców w kontaktach z różnymi instytucjami odpowiedzialnymi za wsparcie rodzin osób niepełnosprawnych. Podkreśliła fakt, iż w polskim orzecznictwie – diagnostyce, rozmowa i dialog jest prawie nieobecny.

Pani Urszula Skrzypczak, dyrektor Szkoły Podstawowej nr 1 w Piastowie a w swoim wystąpieniu potwierdziła powyższe opinie i uwypukliła znaczenie współpracy szkoły z rodzicami. Zwróciła szczególną uwagę na konieczność zaopiekowania się rodzicami

znacznie wcześniej niż w okresie podjęcia nauki przez dziecko. Zaapelowała, o to aby wszyscy, pracownicy naukowi, medyczni, terapeuci, logopedzi wspierali dziecko i rodzinę od momentu narodzenia. A kiedy idzie do szkoły, taka pomoc konieczna jest po raz drugi. Jest to niezbędny warunek długoterminowej strategię pracy z dzieckiem.

Pani Beata Peplińska-Strehlau, Polskie Stowarzyszenie na rzecz Osób z Upośledzeniem również zgłosiła postulat kompleksowej pomocy dziecku i rodzinie.

Podsumowując całość debaty, można uznać, iż koncertowała się ona wokół kilku zasadniczych wątków: standardów kształcenia nauczycieli, warunków organizacji wsparcia, w tym również zasad diagnozowania i współpracy z rodziną dziecka niepełnosprawnego oraz możliwości egzekwowania prawa. Często przywoływano opinię zaproszonego eksperta pana Wayne Vecka, dotyczącą stworzenia koszyka świadczeń lub karty osób niepełnosprawnych.

W wypowiedziach można było wyczuć dużą świadomość czym są założenia Konwencji, zwłaszcza w obszarze zabezpieczenia godności, która w wielu konfiguracjach i wiele razy była przywoływana podczas debaty.

2.2. Analiza ankiet poświęconych problemom edukacji na poziomie przedszkolnym, na poziomie szkoły podstawowej, gimnazjalnej i szkoły średniej

Ankieta zawiera 16 rozbudowanych pytań otwartych, które umożliwiają uzasadnianie opinii. Całość odnosi się do trzech kluczowych zagadnień związanych z: organizacją kształcenia osób niepełnosprawnych, jakością pracy szkoły i dostępnością do edukacji. Odpowiada to trzem zobowiązaniom konwencji (realizacja, ochrona, poszanowanie).

Opinie na temat organizacji kształcenia uzyskano z odpowiedzi na następujące pytania:

Pyt. 1. Czy Pani/Pana zdaniem w Polsce istnieją systemowe rozwiązania w zakresie organizacji i realizacji edukacji uczniów z niepełnosprawnościami? Jeśli nie, to czym uzasadniony jest Pani/Pana pogląd?

Na 16 udzielonych odpowiedzi wszystkie osoby potwierdziły istnienie systemowych rozwiązań. Podkreślano możliwość wyboru ścieżki kształcenia (segregacyjne, integracyjne, włączające). To zaś stanowi podstawą realizacji prawa do edukacji zgodnie z potrzebami, aspiracjami i możliwościami uczniów z niepełnosprawnościami. Zauważono jednak braki

w realizacji tego prawa, zwłaszcza w zakresie odpowiedniego wsparcia finansowego placówek ogólnodostępnych i jakości pracy na różnych etapach edukacyjnych.

Jedna osoba podkreśliła pozytywne znaczenie zmian w zakresie edukacji osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim. Dotyczy to objęcia ich obowiązkiem kształcenia uznając ich udział w zajęciach rewalidacyjno-wychowawczych za spełnianie obowiązku szkolnego. Włączono w ten sposób pomijane dotąd dzieci w obowiązujący system oświaty. Jednocześnie podkreślono, że zapisy te pozostają ciągle jeszcze w rażącej sprzeczności z codzienną praktyką edukacyjną – zwłaszcza w stosunku do dzieci i młodzieży mieszkającej na wsi.

Pyt. 2. Czy realizacja przez różne jednostki oświatowe zadań wynikających z obowiązującego prawa to efektywne spersonalizowane wsparcie dla dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami? Jeśli nie, to jakie są tego przyczyny?

Na tak postawione pytanie większość osób odpowiedziała negatywnie, a tylko nieliczne uznały częściową realizację powyższego zadania. Główne argumenty uzasadniające ocenę to:

- brak koordynacji między instytucjami,
- niedostateczne przygotowanie nauczycieli,
- brak rozwiązań systemowych dotyczących zatrudnienia i wykształcenia asystentów,
- błędy diagnostyczne.

Pyt. 5. Czy kadra kierownicza szkół i placówek w wystarczający sposób przygotowywana jest do organizacji edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym z niepełnosprawnościami? Jeśli nie, to w jaki sposób się to przejawia?

Dwie osoby spośród ankietowanych odpowiedziało na powyższe pytanie twierdząco pozostałe zdecydowanie „Nie". Uzasadnienie negatywnych ocen dotyczyło, takich zjawisk jak:

- działania dyrektorów w odniesieniu do dzieci niepełnosprawnych często odbywają się bez zasięgania opinii specjalistów, kolegów, zespołów metodycznych, bez całościowej perspektywy sytuacji kulturowej, zdrowotnej, społecznej i ekonomicznej dziecka niepełnosprawnego,

- często występuje ukryty program selekcji (zniechęcanie rodziców dzieci niepełnosprawnych do posyłania dzieci do placówki ogólnodostępnej),
- postrzeganie uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego instrumentalnie, w kontekście konieczności ich przyjęcia do placówki i problemów, które mogą stwarzać,
- prawowanie swojej funkcji często bez rzetelnego przygotowania w zakresie pracy z uczniem ze SPE – często kwalifikacje tego typu zdobywane są w drodze kursów pedagogicznych ewentualnie studiów podyplomowych. Ich wiedza na temat potrzeb i możliwości ich zaspakajania (uczniów z SPE) jest skromna.

Pozytywne opinie wskazują na dobrze przygotowaną kadrę kierowniczą uwikłaną jedynie w zbędne procedury biurokratyczne.

Pyt. 7. Jak należałoby ocenić sytuację nauczycieli i specjalistów pracujących z uczniami z niepełnosprawnościami w szkołach/placówkach ogólnodostępnych w porównaniu do możliwości, które mają pracownicy szkół/placówek specjalnych? Prosimy wziąć pod uwagę takie elementy jak poziom wynagrodzenia, zasoby bazowe szkoły, pomoce dydaktyczne, szanse na awans oraz dostęp do szkoleń.

Wszyscy respondenci wskazali na gorszą sytuację nauczycieli szkół ogólnodostępnych w porównaniu z nauczycielami szkól specjalnych. Wśród argumentów uzasadniających powyższą opinię wymieniono:

- nauczyciele i specjaliści pracujący z dziećmi niepełnosprawnymi w placówkach ogólnodostępnych mają mniej możliwości uzyskania dedykowanych szkoleń w stosunku do nauczycieli placówek specjalnych,
- brak dodatku finansowego dla nauczycieli szkół ogólnodostępnych,
- mniejszy zasób specjalistycznego wyposażenia metodycznego i terapeutycznego,
- brak wsparcia specjalistycznego ze strony pedagogów szkolnych lub psychologów szkolnych.

Pyt. 13. Co należałoby zrobić, aby poprawić bazę i warunki kształcenia dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami? Prosimy o wskazanie konkretnych i oczekiwanych przez rozwiązań.

Najczęstsze propozycje poprawy warunków kształcenia to:

- dodatkowe środki finansowe na wyposażenie lub doposażenie placówek edukacyjnych w obudowę metodyczną potrzebną do pracy z dziećmi niepełnosprawnymi,
- wsparcie szkoleniowe dla dyrektorów placówek w zakresie jakości pracy szkoły,
- opracowanie spójnej koncepcji praktycznego przygotowania nauczycieli (nowych i obecnie pracujących) do pracy w grupach niejednorodnych wraz z obudową merytoryczną: podręcznikiem, ćwiczeniami, praktykami pedagogicznymi,
- rozpowszechnienie baz umożliwiających wypożyczenia specjalistycznego sprzętu na okres nauki ucznia w szkole,
- zmniejszenie liczby uczniów w oddziałach, w których obok uczniów pełnosprawnych uczą się uczniowie z niepełnosprawnościami.

Opinie na temat jakości pracy szkoły uzyskano z odpowiedzi na następujące pytania:

Pyt. 3. Czy występuje, i jeśli tak, to w jaki sposób przejawia się nierówne traktowanie uczniów z niepełnosprawnościami w zakresie dostępu do edukacji?

Wszyscy respondenci uznali, że w odniesieniu do uczniów niepełnosprawnych można zauważyć przejawy nierównego traktowania w obszarze dostęp do edukacji. Przejawy tej nierówności to:

- dystans, który sprzyja ukrytej dyskryminacji, wyrażanej w skrywanej niechęci przyjmowania niektórych uczniów,
- ignorowanie specjalnych potrzeb edukacyjnych, co wynika z ograniczonych kompetencji nauczycieli placówek ogólnodostępnych,
- niewystarczający system wspierania nauczycieli,
- niski poziom akceptacji społecznej związanej z obecnością uczniów ze specjalnymi potrzebami w szkołach ogólnodostępnych,
- rodzice dzieci z niepełnosprawnością nadal dość często nie wybierają placówek zgodnie z własnymi preferencjami tylko skazani są na placówki, które zgadzają się przyjąć ich dziecko do szkoły,
- uczniowie z niepełnosprawnością rzadziej korzystają z zajęć dodatkowych dostępnych dla pozostałych uczniów.

Pyt. 6. Czy pracownicy szkół/placówek ogólnodostępnych, w szczególności nauczyciele są przygotowani do pracy z dziećmi z niepełnosprawnościami? Jeśli nie to, jakie są źródła tej sytuacji?

Zdecydowana większość respondentów oceniła przygotowanie nauczycieli szkół ogólnodostępnych jako słabe lub bardzo słabe. W szczególności w zakresie kompetencji związanych z doraźnym przygotowaniem pedagogicznym, które sprzyja generalizowaniu stereotypów, niechęci, subtelnej (ukrytej dyskryminacji). Zwrócono uwagę na brak podręcznika dla nauczycieli omawiającego zagadnienia pedagogiki specjalnej z perspektywy praktyki szkolnej oraz brak rozwiązań, które umożliwiałyby włączenie kształcenia w zakresie potrzeb specjalnych do ogólnego programu nauczania wszystkich nauczycieli.

Pyt. 9. Jakie czynniki składają się Pani/Pana zdaniem na jakość edukacji uczniów z niepełnosprawnościami? Prosimy wymienić minimum trzy.

Wśród najczęściej wymienianych czynników wskazano na :

- czynniki strukturalne (dostosowanie architektoniczne placówek, wzbogacony program przygotowania nauczyciela do pracy z dziećmi o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych, zapewnienie środków finansowych, misja szkoły),
- czynniki dydaktyczne (wyposażenie placówki w specjalistyczne programy włączania oraz pomoce dydaktyczne, wyposażenie nauczyciela szkoły ogólnodostępnej w dodatkowe umiejętności dydaktyczne: alternatywne środki porozumiewania się, metody pracy dydaktycznej i wychowawczej z dziećmi niepełnosprawnymi),
- czynniki personalne (kompetencje miękkie, umiejętność wspierania dzieci niepełnosprawnych w zakresie autonomicznego wyrażania własnych potrzeb, własnych sądów etc., umiejętność rozwiązywania konfliktów, mediacji w tym mediacji rodzinnych i rówieśniczych, umiejętność pracy w grupach niejednorodnych zdrowotnie, chęć merytorycznego samodoskonalenia nauczycieli),
- dostępność wsparcia w tym szczególnie metodycznego oraz asystenta ucznia z niepełnosprawnością,
- liczebność zespołów klasowych.

Pyt. 10. Co należałoby zrobić, aby znacząco poprawić jakość edukacji uczniów z niepełnosprawnościami? Prosimy o wskazanie konkretnych i oczekiwanych rozwiązań.

Najczęściej podawane rozwiązanie to:

- dostosowanie wymagań do indywidualnych potrzeb psychofizycznych i edukacyjnych dzieci i młodzieży niepełnosprawnej, nowoczesna konstrukcja programów kształcenia,
- zajęcia rewalidacyjne prowadzone przez specjalistów w placówce ogólnodostępnej, skrócenie czasu oczekiwania na pomoc w nauce,
- odpowiednie pomoce dydaktyczne i wystarczająca liczba nauczycieli wspierających
- likwidacje barier architektonicznych,
- pomoc psychologiczno-pedagogiczna dla rodziców i nauczycieli oferowana w placówce przedszkolnej lub szkolnej,
- stworzenie systemu grantów na bezpłatne (lub częściowo bezpłatne) dokształcanie nauczycieli szkół (szczególnie ogólnodostępnych),
- opracowanie systemu stwarzającego podstawę szerszego udziału asystentów uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego,
- opracowanie koszyka świadczeń terapeutycznych prowadzonych w placówkach,
- opracowanie systemu wydatkowania środków z subwencji B na bezpośrednie potrzeby uczniów z niepełnosprawnością.

Pyt. 14. Czy uczniowie z niepełnosprawnościami są bardziej narażeni na dyskryminację w porównaniu do uczniów sprawnych i wyróżniających się w grupie? Prosimy o uzasadnienie odpowiedzi. W czym się to przejawia?

Wszyscy respondenci potwierdzili większe narażenie na dyskryminację uczniów niepełnosprawnych w porównaniu z ich sprawnymi rówieśnikami. Najczęstsze uzasadnienia odnoszą się do postaw społecznych wobec niepełnosprawnych, stereotypowego przekazu medialnego i dogmatyzmu w wychowaniu.

<u>Opinie na temat dostępności do edukacji uzyskano z odpowiedzi na następujące pytania:</u>

Pyt. 4. Jakiego rodzaju bariery występują w dostępie do edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami? Prosimy wymienić minimum trzy.

Najczęściej wymieniane bariery to:

- ukryty program selekcji uczniów w przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych,
- luki w przygotowaniu merytorycznym oraz mentalnym nauczycieli,
- brak systemowego (obecne oceniam za niewystarczające) rozwiązania asystentury,
- zbyt niska waga finansowania (w części subwencji B) na uczniów z lżejszymi niepełnosprawnościami,
- brak systemu kontroli jednostek samorządu terytorialnego w zakresie wydatkowania części B subwencji oświatowej na potrzeby uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego,
- brak odpowiednich pomocy dydaktycznych dostosowanych do potrzeb uczniów z niepełnosprawnością, dostosowanego sprzętu komputerowego, specjalistycznego oprogramowania, pomocy do komunikowania się.

Pyt. 8 Czy dzieci z niepełnosprawnościami, uczęszczające do placówek/szkół ogólnodostępnych lub integracyjnych, mają w nich takie same możliwości rozwijania swojego potencjału jak dzieci sprawne? Jeśli nie, to jakie są tego przyczyny?

Wszyscy ankietowani ocenili możliwości rozwoju potencjału dzieci z niepełnosprawnościami, uczęszczające do placówek/szkół ogólnodostępnych lub integracyjnych jako różne – słabsze od ich sprawnych rówieśników. Wśród przyczyn wymieniono czynniki omówione w pkt 4-6.

Pyt. 11. Czy są dostępne takie zasoby, które mogłyby pomóc w poszerzeniu dostępu do edukacji i samym procesie edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami? Jeśli tak, to jakie są to zasoby?

Wszyscy respondenci dostrzegli możliwość wykorzystania wielu zasobów. Najważniejsze z nich to:

- projekty pozaszkolne dotyczące oferty edukacyjnej dla dzieci niepełnosprawnych,
- implementowanie do szkół ogólnodostępnych dobrych praktyk ze szkół specjalnych,
- dobre wzorce pedagogiki włączania w innych krajach Europy,
- zasoby tkwiące w organizacjach pozarządowych.

Pyt. 12. Czy rodzice dzieci z niepełnosprawnościami mają odpowiedni dostęp do wiedzy, ekspertów, konsultacji w zakresie edukacji i wychowania swoich dzieci? Czy na terenie szkoły/placówki otrzymują takie samo wsparcie jak rodzice dzieci sprawnych? Jeśli nie, to jakie są tego przyczyny?

W ocenie wszystkich ankietowanych dostęp rodziców do wiedzy specjalistycznej nie jest wystarczający. Wprawdzie pytanie dotyczy rodziców, ale respondenci podkreślali, iż problem jest głębszy: brak wiedzy nauczycieli i dyrektorów w zakresie specjalnych potrzeb dzieci i młodzieży przekłada się na brak wsparcia udzielanego rodzicom. W tym zakresie podejmowane działania często są pozorowane, a co za tym idzie udział rodziców w pracach szkół jest raczej mierny i nie dotyczy jedynie omawianej grupy.

Ankieta zawiera dwa pytania, które dotyczą ogólnej oceny sytuacji uczniów niepełnosprawnych w polskim systemie edukacyjnym.

Pyt. 15. Jak - ogólnie rzecz biorąc - należałoby ocenić możliwości i warunki kształcenia się osób z niepełnosprawnościami w Polsce w porównaniu do możliwości, jakie mają osoby sprawne? Prosimy wziąć pod uwagę wszystkie szczeble edukacji od kształcenia na poziomie przedszkolnym, przez podstawowe i gimnazjalne do średniego.

Mimo wielu uwag krytycznych zawartych w pozostałych punkach ankiety, w opiniach respondentów przeważała pozytywna ocena ogólnej sytuacji edukacyjnej uczniów niepełnosprawnych. Tego typu oceny dotyczyły gównie możliwości korzystania przez uczniów niepełnosprawnych z dostępu do różnych form kształcenia (segregacyjnego, integracyjnego, włączającego), najnowszych zmian w prawie oświatowym oraz dobrej bazy kształcenia specjalnego. Natomiast negatywne oceny dotyczyły wskaźników dostępności kształcenia, które maleją wraz z wiekiem uczniów i niepełnosprawnością oraz zbyt małego wsparcia metodycznego nauczycieli szczególnie na wyższych poziomach kształcenia.

Pyt. 16. Czy chciałaby/by Pani/Pan przekazać informacje oraz opinie, inne niż poruszone kwestionariuszu, które są ważne dla wdrażania art. 24 *Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych* na poziomie przedszkolnym, podstawowym, gimnazjalnym i średnim?

W większości przypadków ankietowani wskazywali zapisy zawarte w omawianych już odpowiedziach i opiniach. Niektóre jednak stanowią pewne podsumowanie lub wręcz inspirują do budowania wniosków i rekomendacji. Pozwolę sobie je zacytować:

Przede wszystkim należy brać pod uwagę łączenie zasobów ludzkich, instytucjonalnych, logistycznych, materialnych i finansowych różnych departamentów ministerialnych (edukacji, zdrowia, opieki społecznej, pracy, młodzieży itp), władz terenowych i lokalnych oraz innych specjalistycznych instytucji, które jest skutecznym sposobem maksymalizowania ich wpływu. istotne jest także powiązanie podejścia edukacyjnego i społecznego do specjalnych potrzeb edukacyjnych (prof. Renata Nowakowska-Siuta).

Mimo dokonanych i ciągle dokonujących się zmian społecznych, edukacyjnych, kulturowych, edukacja uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, zwłaszcza z niepełnosprawnością, zmienia się zbyt wolno w aspekcie praktyki. Myślę, że nadal są mało spójne i niejasne zapisy prawa i nazbyt formalne podejście do procesu edukacji, który winien być elastyczny, otwarty z ukierunkowaniem na indywidulane potrzeby ucznia, a nie na potrzeby gminy, powiatu czy interesu nauczyciela. Barierą skutecznej pracy nauczyciela jest bez wątpienia przerost biurokracji. Polityczne, ekonomiczne i gospodarcze warunki nie powinny mieć wpływu na zmiany w szkolnictwie, które następują w sposób zmienny, bez możliwości sprawdzenia efektywności z uwagi na zbyt krótki czas możliwości sprawdzenia wprowadzanych oddziaływań, które nie sprzyjają opinii społecznej.
Sprawą kluczową staje się wypracowanie nowoczesnych form kooperacji między szkołami masowymi i specjalnymi (prof. Barbara Skałbania)

Warto jeszcze wspomnieć o potrzebie ciągłej edukacji całego społeczeństwa w zakresie wiedzy na temat niepełnosprawności oraz potencjału i potrzeb tej grupy osób. To także ważne zadanie dla placówek ogólnodostępnych (prof. Zenon Gajdzica).

2.3. Wnioski dotyczące debaty i ankiet poświęconych problemom edukacji na poziomie przedszkolnym, na poziomie szkoły podstawowej, gimnazjalnej i szkoły średniej

W oparciu o zgromadzony materiał analityczny i literaturę przedmiotu można uznać, że najnowsze przepisy prawa oświatowego w dużym stopniu realizują postanowienia Konwencji ONZ o Prawach Osób Niepełnosprawnych, w tym standard kształcenia osób z niepełnosprawnościami opisany w art. 24 tej Konwencji. W myśl powyższego, polskie prawo zapewnia osobom z niepełnosprawnościami dostęp do włączającego systemu kształcenia umożliwiającego integrację na wszystkich poziomach edukacji i w kształceniu ustawicznym. Potwierdzają to przedstawione dane statystyczne dotyczącego udziału uczniów niepełnosprawnych w kształceniu ogólnodostępnym. Uwagi krytyczne zgłaszane przez prelegentów debaty oraz respondentów ankiet dotyczyły przede wszystkim poziomu jakości realizowanych działań edukacyjnych. Na tej podstawie wygenerowano pewne wskazówki do dalszej pracy. Dotyczą one:

- opracowania systemu monitorowania i egzekwowania sposobu wdrażania najnowszych ustaleń prawnych, w tym w szczególności realizacji zapisów prawnych obowiązujących od 2015 roku;
- opracowania narzędzi do jakościowej analizy przyczyn i konsekwencji wyboru lub zmiany rodzaju szkoły przez dzieci z niepełnosprawnościami; (tego typu dane mogłyby określić ewentualne czynniki ryzyka wykluczenia z ogólnego nurtu kształcenia).
- upowszechnienie standardów edukacji wąłaczajcej wśród dyrektorów nauczycieli i rodziców;
- formalne uznanie standartów edukacji włączającej jako elementu oceny parcy szkoły;
- wzmacnianie inicjatyw propagujących edukację wąłczającą i integrację osób niepełnosprawnych ze społeczeństwem.

Najnowsze zmiany prawne służą zindywidualizowanej pomocy. Na pierwszy rzut oka wydaje się, że mamy do czynienia z pełną implementacją nie tylko zapisów polskiego prawa oświatowego, ale i wytycznych zawartych w Konwencji. Jednak po bardziej wnikliwej analizie okazuje się, że nie istnieją żadne realne mechanizmy, które umożliwiałyby szybkie wyegzekwowanie owych zapisów, w szczególności zaleconych przez poradnię form

wsparcia psychologiczno - pedagogicznego. Zasadniczą sprawą jest zatem opracowanie takich rozwiązań, które umożliwiałyby sprawne i realne uzyskanie prawnie gwarantowanych świadczeń,

w szczególności:

- realizację zaleceń z orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego,
- realizację rozszerzonej i różnorodnej oferty form zajęć rewalidacyjnych.

Ponadto konieczne wydaje się wyposażenie wszystkich dzieci ze specjalnymi potrzebami w dostosowane do ich deficytów podręczniki, w szczególności umożliwionych naukę alfabetu Braille'a, alternatywnego pisma, i wspomagających (augmentatywnych) i alternatywnych środków. Ważne jest również systemowe rozwiązanie w zakresie udzielania uczniów głuchym wsparcia w zakresie komunikacji, w tym przydzielania tłumaczy języka migowego lub edukacji nauczycieli w tym zakresie.

Odrębnym zagadnieniem jest objęcie opieką psychologiczno-pedagogiczną rodziców uczniów niepełnosprawnych. Przede wszystkim dotyczy to, zwiększenia ich udziału w budowaniu IPET-u.

Zgodnie z zapisami Konwencji rozwój edukacji włączającej odbywa się w duchu poszanowania dla różnorodności. Pociąga to za sobą głębokie zmiany w tym, co dzieje się w szkole jako instytucji, na lekcjach, w pokojach nauczycielskich, świetlicach, a także w relacjach z rodzicami/ opiekunami. Zwiększanie działań włączających w szkołach, może wciągać ludzi w bolesny proces zmierzenia się z ich własnymi dyskryminującymi doświadczeniami i postawami. W związku z tym istotne jest, aby:

- zapoczątkowany proces proceduralnych przekształceń kultury organizacyjnej szkół, określony w rozporządzeniu w sprawie nadzoru pedagogicznego[50] był stałym elementem oceny pracy szkoły i uniemożliwiał podejmowania jedynie działań fasadowych.
- przypadki dyskryminacji uczniów niepełnosprawnych przez szkoły lub samorządy sptykały się z natychmiastową przeciwdziałającą im reakcją nadzoru pedagogicznego, resortu edukacji oraz innych uprawnionych podmiotów.

Jasne jest, iż opieka nad uczniami z SPE nie stanowi jedynie kwestii niezbędnych zasobów na poziomie naucznia. Struktura organizacyjna szkoły również określa ilość oraz

[50] Dz.U. 2015 poz. 1270. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2015 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego.

rodzaj zasobów, które nauczyciele mogą wykorzystywać przy nauczaniu uczniów ze specjalnymi potrzebami. W większości przypadków finansowanie edukacji dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi realizuje konkretne zadania związane z kształceniem konkretnego dziecka, a w szczególności pozwala realizować zalecenia poradni psychologiczno- pedagogicznej. Samorządy jako organ prowadzący są zobowiązane do zapewnienia dzieciom niepełnosprawnym, których rodzice wybrali szkoły ogólnodostępne, wszelkich warunków do kształcenia na takim samym poziomie, jakie otrzymują uczniowie pełnosprawni. Stało się to za sprawą ustawy z dnia 5 grudnia 2014 r. tzw. okołobudżetowej, który zobowiązał jednostki samorządu terytorialnego do przeznaczenia środków naliczonych w subwencji oświatowej na kształcenie specjalne wyłącznie na ten cel.[51].

Wdrożenie wyżej opisanych przepisów prawa finansowego wzbudza wiele emocji. Z jednej strony wymaga dostosowania budżetów do obowiązującego prawa, z drugiej wymaga pełnej realizacji potrzeb uczniów objętych kształceniem specjalnym. Wiedza na ten temat i analizy stanu organizacji kształcenia specjalnego jest niezbędnym warunkiem skutecznego wsparcia tej grupy uczniów. Pozwala bowiem na dokonanie świadomego wyszacowanie kosztów związanych z pełną organizacją edukacji uczniów niepełnosprawnych .W związku z tym uzasadnionym jest podjęcie następujących działań:

- szkolenia przedstawicieli wydziałów oświaty samorządów gmin i powiatów, na temat specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów niepełnosprawnych;
- uruchamianie środków finasowych z dużym wyprzedzeniem - nie w momencie wystąpienia ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi;.
- zwiększenie autonomii szkoły w wydatkowaniu środków zgodnie z własnymi potrzebami i wdrażanymi metodami;
- obowiązkowe raportowanie, w jaki sposób została wykorzystana subwencja oświatowa;
- współdziałanie między organami prowadzącymi nadzór pedagogiczny a samorządami w celu łaczenia wyników ewaluacji jakości pracy szkoły z dofinasowaniem tych obszarów, które realnie wymagają wsparcia finasowego.

[51] art. 32 ustawy z dnia 13 listopada 2003 r. o dochodach jednostek samorządu terytorialnego (Dz. U. z 2014 r. poz. 1115, 1574 i 1644).

Na obraz rzeczywistości szkolnej ogromny wpływ mają postawy nauczycieli i ich kompetencje do pracy z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. To oni stanowią jedno ze źródeł powodzenia założeń edukacji włączającej. Niestety zebrany materiał wykazał iż ocena kompetencji nauczycieli w rozpoznawaniu i zaspakajaniu potrzeb dzieci ze SPE jest niska. Między innymi zarzuca się im, że nie potrafią dostosować programu do możliwości uczniów niepełnosprawnych, oceniają dzieci przez pryzmat ich zaburzeń oraz niepokojąco często reprezentują niewłaściwe postawy wychowawcze. Wymienione błędy potwierdzają, nie tylko brak gotowości do pracy z uczniem ze SPE, ale pokazują również, że ich przyczyna może być związana brakiem wiedzy i umiejętności. Należy jednak dodać, że nauczyciele w szkołach specjalnych utrzymują standardy przygotowania i gotowość niezbędną do pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami. Obecność wielu specjalistów w tego typu szkołach także sprzyja temu procesowi. W związku z tym ważne jest, aby:

- wykorzystać wiedzę i doświadczenie nauczycieli szkół specjalnych w formie konsultacji, doradctwa metodycznego dla nauczycili szkół masowych;
- Uwzględnić standardy edukacji włączającej w planach kształcenia studentów i doskonalenia kadry edukacyjnej, zwłaszcza kandydtów na dyrektorów szkół;
- ujednolicić dodatek za trudne warunki dla wszystkich nauczycieli parcujących z uczniem niepełnosparwnym, niezalżnie od typu szkoły (specjalna,integracyjna, ogólnodstępna).

Odrębnym, choć równie istotnym tematem są kwestie postaw wobec edukacji uczniów niepełnosprawnych. W tym kontekście kluczowe wydaje się zwiększenie poziomu świadomości wśród specjalistów i dyrektorów ze szkół ogólnodostępnych, którzy często nie są przekonani, czy ich szkoły są najlepszym miejscem dla tej grupy uczniów.

Aktualnie wprowadzane zmiany w obszarze doskonalenia nauczycieli zakładają większą autonomiczność szkoły i podporządkowanie systemu doskonalenia nauczycieli indywidualnym potrzebom szkół. Zamiast nacisku na rozwój poszczególnych nauczycieli, podkreśla się rozwój szkoły jako całości.

W 2012 roku Minister Edukacji Narodowej wydał rozporządzenie w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli (Dz.U. 2012 poz. 1196 z *późn*. zm.), a w 2013 roku w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych (Dz.U. 2013 poz. 199) oraz publicznych bibliotek pedagogicznych (Dz.U.

2013 poz. 369). Mają one już teraz umożliwić tym jednostkom realizację wspomagania szkół, co stało się obowiązkowym zadaniem od 2016 roku. Podstawą działań wspomagających są roczne programy wspomagania szkół, a ich dopełnieniem stanowią sieci współpracy i samokształcenia skupiające nauczycieli i dyrektorów z różnych szkół, którzy współdziałają ze sobą, spotykając się bezpośrednio kilka razy w roku szkolnym oraz stale współpracując dzięki przeznaczonej do tego celu platformie internetowej. Ważne byłoby zatem, aby proces ten obejmował:

- realizację elementów związanych z edukacją uczniów niepełnosprawnych w treściach każdej formy wsparcia rozwoju szkoły,;
- diagnozę potrzeb szkoły uwzględniającą specjalne potrzeby edukacyjne uczniów.

Z punktu widzenia pracy z uczniem niepełnosprawnym ważny jest również aspekt rekrutacji i przygotowania przyszłych nauczycieli. Ten problem zgłaszany był również w badaniu ankietowym i debatach. Obecnie rekrutacja do zawodu nauczyciela ma charakter spontaniczny, niezorganizowany, nieprzemyślany i — w zbyt wielu przypadkach — oparta jest na zasadzie selekcji negatywnej. Rodzi się przy tym nawet wątpliwość, czy stosowaną obecnie procedurę przyjmowania kandydatów na studia pedagogiczne (nauczycielskie) należy utożsamiać z rekrutacją do zawodu nauczyciela. Jeżeli tak, to trzeba dojść do niepokojącego wniosku, że podstawowym kryterium owej rekrutacji bywa zaledwie pomyślnie zdana matura z wybranych przedmiotów. Jeżeli nie, to powstaje niezmiernie istotne pytanie: Na czym ona polega? Uprawnienia nauczycielskie może zdobywać każdy student, nie bierze się pod uwagę predyspozycji psychicznych. .Ponadto zawód nauczyciela jest aktywnością publiczną, obwarowaną szeregiem powinności. Wynikają one z oczekiwań nie tylko wobec ogólnych zmian społecznych, ale także wobec idei włączania uczniów niepełnosprawnych w ogólny nurt kształcenia. System rekrutacji kandydatów do tak wymagającego zawodu zawierać zatem powinien stosowne testy i sprawdziany pozwalające społeczeństwu, jak i samemu zainteresowanemu, uzyskać informację o poza intelektualnych predyspozycjach. Powinno to mieć miejsce co najmniej kilka razy w ciągu studiów, aby młody człowiek mógł zweryfikować swoje kompetencje.

Jeszcze innym problemem są programy studiów, w których nadal w niewystarczającym stopniu realizuje się problematykę uczniów niepełnosprawnych. W związku z tym postulujemy:

- włączenie metodyki komunikacji wspomagającej i alternatywnej (AAC) oraz języka migowego do programów studiów z zakresu pedagogiki specjalnej, logopedii, wczesnego wspomagania rozwoju;
- wprowadzenie na wszystkich nauczycielskich i pedagogicznych kierunkach studiów przedmiotu „Przygotowanie do pracy z uczniami ze SPE" realizowanego warsztatowo, a także zagwarantowanie studiowania danego przedmiotu pod kątem pracy z uczniem ze SPE;
- Zapewnienie studentom praktyki z uczniami ze SPE w powołanych tzw. „szkołach ćwiczeń".

Przygotowanie zawodowe przyszłych nauczycieli ma kluczowe znaczenie dla ich późniejszych działań w kształceniu włączającym uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi. Istotna jest jednak skala zróżnicowania, z którą muszą się zmierzyć nauczyciele - zarówno w sensie ilościowym (mnogość grup mieszczących się w obszarze specjalnych potrzeb edukacyjnych), jak i jakościowym (każda z tych grup nosi pewne specyficzne cechy mające znaczenie w procesie kształcenia i wychowania). Nauczyciel przyszłości miałby zatem umieć pracować (oczywiście korzystając ze wsparcia pedagogów specjalnych czy innych specjalistów) z uczniami wykazującymi bardzo różne możliwości, trudności w uczeniu się, problemy emocjonalne itp. Czy istnieje w ogóle system, który mógłby przygotować pedagogów do takiego wyzwania? W raporcie OECD Teachers Mattel[52] podkreśla się, że przygotowanie zawodowe nauczycieli staje się coraz bardziej złożonym problemem w miarę wzrastania oczekiwań szkół, które liczą np. na to, że będą oni skutecznie radzić sobie z pracą z uczniami reprezentującymi różne potrzeby edukacyjne, a także przejawiającymi zaburzenia w zachowaniu czy trudności komunikacyjne itp. Dodatkowo konieczne jest również kształtowanie kompetencji moralnych i interpretacyjnych zarówno studentów studiów nauczycielskich jak i nauczycieli na wszystkich szczeblach awansu zawodnego i poziomach edukacyjnych. W związku z tym istotne wydaje się :

- zwiększenie roli doradcy metodycznego jako mentora i osoby czuwającej nad rozwojem młodego nauczyciela (taką rolę powinni pełnić doświadczeni nauczyciele szkół specjalnych;

[52] Perspektywy edukacyjno – społeczne – współczesne problemy opieki i wychowania. Numer 02/2014

- przypisanie dodatkowych zadań psychologom szkolnym lub poradniom psychologiczno – pedagogicznym w celu wspieranie nauczycieli w ich staraniach o rozwiązywanie problemów wynikających z procesów integracyjno – adaptacyjnych.

Proponowane zmiany mają ogólny charakter. Ich wprowadzenie może być trudne, ale bez realnego – a nie tylko deklaratywnego – działania na rzecz ich wdrażania nie będzie można mówić o pełnej realziacji założeń Konwencji.

2.4. Analiza debaty poświęconej edukacji technicznej, edukacji na poziomie wyższym, a także edukacji ustawicznej.

Podobnie jak w pierwszej debacie pierwszoplanowym tłem dyskusji stały się zapisy konwencji dotyczące prawa do edukacji i wynikające z nich zobowiązania. Uwypuklono fakt, iż edukacja na poziomie wyższym ciągle pozostaje trudnodostępna dla młodzieży niepełnosprawnej. A jeżeli jest dostępne to w taki sposób, który, nie owocuje stabilną pozycją społeczną i bezpieczeństwem społecznym. Zauważono, iż obecna sytuacja, wskazuje na bardzo silne bariery, które nadal tkwią w społeczeństwie i odgradzają środowisko osób niepełnosprawnych od zawodów technicznych, bardziej konkretnych ekonomicznie.

Za główny celem debaty postawiono zatem zrekonstruowanie barier systemowych, barier o charakterze prawnym, ekonomicznym, administracyjnym, organizacyjnym, uniemożliwiających pełne uczestnictwo w życiu społecznym osobom niepełnosprawnym.

Do dyskusji zaproszonego gościa, pana Wayne Vecka pracownika naukowego Uniwersytetu Winchester, który zaprezentował szeroki kontekst humanistyczny, w którym osadzona jest Konwencja. Podzielił się także swoimi doświadczeniami, jako nauczyciel, zajmującego się grupą wiekową 16-18 i rozwiązaniami systemowymi w zakresie szkolnictwa zawodowego na terenie Wielkiej Brytanii. W swoim wystąpieniu odniósł się do dokumentu obowiązującego w każdej szkole w Wielkiej Brytanii - kodeksu dobrych praktyk w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych. Jest to dokument, który ma równie wysokie standardy i aspiracje, jak te które przyświecają Konwencji. Ponadto autor w wystąpieniu zwrócił uwagę na znaczenie indywidualnych predyspozycji w budowaniu tożsamości oraz na problemy z jej ujawnianiem. W tym kontekście szczególnie ważne okazują się określone predyspozycje nauczycieli. Wiążą się one z uważnością

i refleksyjnością, która powinna sprzyjać budowaniu świadomości i poczucie sprawstwa wśród uczniów.. Według Wayne Vecka są to podstawowe kompetencje nauczycieli osób dorosłych niepełnosprawnych.

Dalsza część spotkania miała charakter zarówna pytań do eksperta, jak i dyskusji wokół określonych zagadnień. Między innymi poruszono problem związany rozwojem kompetencji społecznych, skutecznością doradztwa zawodowego, znaczeniem trenerów pracy oraz przygotowaniem nauczycieli i specjalistów do pracy z dorosłym uczniem niepełnosprawnym. Rozmówcy odnieśli się również do rozwiązań systemowych i szeregu barier związanych ze specyfiką różnych niepełnosprawności.

W pierwszej kolejności poproszono zaproszonego gościa o rozwinięcie wątku kodeksu dobrych praktyk, a następnie wyrażono opinie na temat możliwości implementowania dokumentu do polskich warunków. Istotnym doprecyzowaniem ze strony Wayne Vecka było uświadomienie obecnym, iż kodeks praktyk umożliwia rodzicom dzieci z niepełnosprawnością decydowanie o budżecie, w ramach którego są finansowane specjalne potrzeby edukacyjne i społeczne podopiecznych. Innymi słowy, zapewnia rodzicom możliwości ingerowania w finansowanie działań edukacyjnych.

Pewną trudnością jest fakt, że dokument jest bardzo długi i rodzice często mają duży problem aby go zrozumieć i w pełni wykorzystać. Istnieją jednak instytucje prawnicze wyspecjalizowane w niesieniu pomocy w tym zakresie.

Pani dr Teresa Serafin pracownik naukowy Społecznej Akademii Nauk w Warszawie wyraziła duże zainteresowanie kodeksem praktyk oraz planem działań budowanym na jego podstawie. Zaintrygował ją, fakt, kto jest odpowiedzialny za ostateczny kształt takiego planu. Czyli kto orzeka, kto decyduje o tym, jaka jest niepełnosprawność? Chodzi tutaj o rolę psychologów, pedagogów, zespół, rodziców i w jaki sposób ostatecznie podejmowane są decyzje dotyczące dalszych losów dziecka?

W odpowiedzi, pan Wayne Veck wskazał, iż w Wielkiej Brytanii to lekarze głownie odpowiadają za orzecznictwo, ale że istnieje również funkcja koordynatorów specjalnych potrzeb edukacyjnych, czyli nauczyciela, pedagoga, psychologa, który jest odpowiedzialny za to, by dziecko z niepełnosprawnością otrzymywało odpowiednie wsparcie. Zadania takiego koordynatora dotyczą także budowanie planu wsparcia rozwoju ucznia. Ważne jest, iż koordynatorzy specjalnych potrzeb edukacyjnych biorą udział w dodatkowych szkoleniach i muszą być nauczycielami z odpowiednim doświadczeniem zawodowym.

Pani Ewa Ler-Poniakowska - nauczycielka wspierająca w Liceum Ogólnokształcącym z Oddziałami Integracyjnymi w Warszawie, zwróciła uwagę, iż w Polsce nie ma takiej procedury, co negatywnie rzutuje na wybierane ścieżki kształcenia. Rodzice są często pozostawieni sami sobie. Odnosi się to również do finansowania. Zatem rozwiązania zawarte w kodeksie praktyk wydają się bardzo uzasadnione. Kolejny głos pani Agnieszki Traczyk-Kłak pedagoga specjalnego i doradcy zawodowego w Liceum z Oddziałami Integracyjnymi w Warszawie, dotyczył sytuacji poradnictwa zawodowego dla osób z niepełnosprawnością. Zwróciła uwagę na nieadekwatne oczekiwania rodziców wobec poradnictwa zawodowego i kryjące się za tym postawy roszczeniowe.

W odpowiedzi Wayne Veck wskazał, iż w tym zakresie w Wielkiej Brytanii doradcy bardzo ściśle współpracują z firmami zatrudniającymi osoby z niepełnosprawnością, które realizują bardzo dużo dobrych praktyk. Ten system urealnia możliwości dziecka i pozwala na projektowanie działań zgodnie z potrzebami zarówno ucznia jaki i rynku pracy.

Artur Jeżewski dyrektor Zasadniczej Szkoły Zawodowej w Warszawie wyraził opinię, iż na poziomie gimnazjum nie działa doradztwo zawodowe. Ponadto zaznaczył, iż szkoła zasadnicza to są praktyki, a w odniesieniu do uczniów niepełnosprawnych trzeba znaleźć pracodawcę, który by przyjął w danym zawodzie ucznia z daną niepełnosprawnością.

W większości przypadków to zadanie podejmują prywatni przedsiębiorcy. Częstym procederem jest również ukrywanie niepełnosprawności przez rodziców w celu utrzymania dziecka w danej szkole zawodowej.

Problem z praktykami naświetliła również pani Wiesława Dziklińska z Zespołu Szkół nr 34 w Warszawie , która potwierdziła fakt, iż jej uczniowie realizują praktyki jedynie u tych pracodawców, z którymi ona jest zaprzyjaźniona od lat. Ta sytuacja wiąże się z brakiem regulacji co do finansowania stanowisk praktykanta.

Dużo miejsca w debacie poświęcono zagadnieniu łamania prawa do bezpłatnej edukacji. Pani Wiesława Dziklińska z Zespołu Szkół nr 34 w Warszawie uwypukliła paradoks związany z zaświadczeniami lekarskimi, za które uczeń musi zapłacić, jeśli przekroczy określony termin badań. Istnieje bowiem powszechny proceder wydłużania badań, które uniemożliwią dotrzymanie niezbędnych terminów. Ta sytuacja, powoduje, że uczeń i jego rodzice właściwie są zmuszani do pokrywania dodatkowych kosztów, jeśli chcą kontynuować naukę w danej szkole w kolejnym roku. Dla uczniów niepełnosprawnych i ich rodzin jest szczególnie uciążliwe nie tylko ze względu na finanse, ale również na deficyty związane z niepełnosprawnością.

Pani Ewa Lada, dyrektor Zespołu Szkół Spożywczo-Gastronomicznych w Warszawie Poruszyła problem, przygotowania kadry pedagogicznej szkół zawodowych. W tego typu szkołach zauważa się wysokie kompetencje specjalistyczne nauczycieli, ale brakuje przygotowania do pracy z uczniem niepełnosprawnym. W tym obszarze mieści się również edukacja w zakresie doradztwa. Autorka wypowiedzi sugerowała możliwość powołania branżowych doradców zawodowych, którzy będą mogli mówić o specyfice pracy, zatrudnienia na określonych stanowiskach pracy, w określonych zawodach i jednocześnie będą znali problematykę potrzeb specjalnych. W tym kontekście ważne jest również sporządzenie listy zawodów preferowanych dla określonych niepełnosprawności, w tym również o charakterze pomocowym.

Prof. Barbara Skałbania z Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Korczaka w Warszawie podzieliła się refleksją, że istotną barierą ww. sytuacjach jest brak partnerstwa lokalnego, gdzie włączane byłyby te instytucje, które mają wpływ na skuteczne wybory zawodów przez uczniów niepełnosprawnych.

Pani dr Teresa Serafin, na przykładzie Warszawy wskazała na istniejące w Polsce rozwiązania współpracy różnych instytucji działających w ramach jednego samorządu. Komisja dialogu społecznego przy prezydencie miasta Warszawy oraz Stowarzyszenie Warszawskie Forum Inicjatyw na rzecz Osób Niepełnosprawnych próbowali stworzyć system powiązanej pomocy dla osób z niepełnosprawnościami na terenie Warszawy, który zaczynałby się od urodzenia, czyli od wczesnego wspomagania rozwoju, poprzez wszystkie szkoły, wszystkie etapy edukacyjne, na końcówce właściwie życia kończąc, ze szczególnym zwróceniem uwagi na organizowanie pomocy w zatrudnieniu. Niestety żaden rodzic się nie zgłosił. W związku z tym zauważono nieco inny problem, że rodzice mający dzieci z niepełnosprawnością już będących absolwentami szkół boją się wsparcia w uzyskaniu zatrudnienia, ponieważ mogą stracić świadczenia socjalne. Autorka wypowiedzi stan ten upatruje w regulacjach prawnych, które egzekwują tylko zadania pionowo. Uważa, iż w Polsce nie ma porozumienia, nie ma możliwości koordynowania wszystkich zajęć i zadań pomiędzy wszystkimi resortami, nawet działającymi na terenie jednostki samorządu terytorialnego, którą tak naprawdę kieruje ten sam starosta. . Dlatego bardzo istotną zmianą powinna być zmiana legislacyjna w tym zakresie.

Pani Iwona Kulczyk, z Zespołu Szkół nr 5 w Warszawie oraz pani Wiesława Dziklińska z Zespołu Szkół nr 34 w Warszawie zwróciły uwagę na jeszcze inny aspekt

trudności w zatrudnianiu osób niepełnosprawnych. Podkreśliły braki w zakresie rozwijania kompetencji społecznych uczniów na tym etapie edukacyjnym.

Taką potrzebę potwierdziła również pani Justyna Kucińska reprezentująca Fundację Instytut Rozwoju Regionalnego w Warszawie, która od wielu lat zajmuje się osobami z niepełnosprawnością w sensie szkoleniowym, pracuje w fundacji jako doradca zawodowy, coach, trener świadomościowy, prowadzący szkolenia dla otoczenia osób zarówno na uczelniach wyższych, Zauważa ona, iż osoby niepełnosprawne nie mają adekwatnych do rynku pracy umiejętności, w tym w szczególności duże braki w obszarze kompetencji społecznych. Ponadto wiedza i umiejętności z którymi osoby z niepełnosprawnością wychodzą .po ukończonej szkole bywa bardzo niska i rynek pracy dość szybko weryfikuje możliwość zatrudnienia.

Bardzo ciekawą odpowiedzią na powyższą opinię zaprezentował pan Paweł Wdówik kierownik Biura do spraw Osób Niepełnosprawnych Uniwersytetu Warszawskiego. Jako osoba niepełnosprawna zwrócił uwagę na fakt, iż priorytetem nie zawsze jest wejście na rynek pracy, ale możliwość życia zgodnie z indywidualnymi potrzebami.

Ważnym wątkiem okazał się również problem trenerów pracy. Pani Ilona Kulczyk, pedagog Zespołu Szkół nr 5 w Warszawie uznała, iż trener pracy wydaje mi się bardzo dobrym pomysłem do pracy z osobami z niepełnosprawnością intelektualną, ponieważ to nie jest osoba, która tylko kształtuje umiejętności, jakie są potrzebne do wejścia na rynek pracy, ale wpiera również proces jej utrzymania. Prelegentka naświetliła złożoną sytuacją zawodową osób niepełnosprawnych intelektualnie. Z jednej strony są to uczniowie, którzy mogą trafić do szkół integracyjnych na poziomie technikum lub liceum, z drugiej zaś strony nie są w stanie zdać matury. I tak naprawdę zostają z niczym. Nie ma dla nich oferty żadnych dodatkowych kursów kwalifikacyjnych, które mogły być kompendium konkretnego zawodu.

W kolejnych wypowiedziach pojawił się podobnie jak na pierwszej debacie wątek egzekwowalności prawa i pojęcie duty-bearer, czyli odniesienie się do takiego podmiotu, na który nałożony jest obowiązek realizacji danego prawa człowieka oraz towarzyszące temu pojęcie right - holdera, czyli posiadacza prawa.

Pan Paweł Wdówik zasugerował, że obecnie takich definicji potrzeba więcej, że solidne określenie roli duty-bearera powinno również obejmować prawo duty-bearera, czyli tego podmiotu, na który nakładany jest obowiązek do egzekwowania od instancji wyższych możliwości wykonania obowiązków, które się na niego nakłada. Podkreślił fakt, że

rezultatem wielu problemów, które mamy w kraju jest to, że bezkarnie nakłada się obowiązki, nie dając do tego żadnych środków pozwalających na ich realizację.

Podsumowując, można uznać, iż debata uwypukliła kilka istotnych problemów. Po pierwsze brak koordynacji działań na wielu płaszczyznach i w instytucjach, co uniemożliwia spójne planowanie ścieżki edukacyjnej ucznia niepełnosprawnego. Po drugie konieczne jest udoskonalenie praktyk zawodowych, które w niewystarczającym stopniu realizowane są w zakładach pracy. Po trzecie należy rozbudować rolę trenerów pracy i wzmocnić przygotowanie nauczycieli. Ważne jest również opracowanie specjalistycznej interwencji (tzw. Kary praktyk), w celu usprawnienia wsparcia finansowego, prawnego i emocjonalnego skierowanego do ucznia i jego rodziny. Ponadto należy zwrócić większą uwagę na kształtowanie umiejętności społecznych i autonomii w procesie dydaktycznym.

2.5. Analiza ankiet poświęconych problemom edukacji na poziomie przedszkolnym, na poziomie szkoły podstawowej, gimnazjalnej i szkoły średniej

Ankieta zawiera 26 pytań otwartych. Podobnie jak w pierwszym badaniu ankietowym pytania pogrupowano w trzech kluczowych obszarach. Pierwszy dotyczy organizacji kształcenia osób niepełnosprawnych, drugi jakości pracy szkoły, trzeci dostępnością do edukacji.

Opinie na temat organizacji kształcenia uzyskano z odpowiedzi na następujące pytania:

Pyt. 6. Mając na uwadze indywidualne i społeczne znaczenie działań na rzecz aktywizacji zawodowej osób z niepełnosprawnościami, co należałoby zrobić w obszarze edukacji, aby zwiększyć możliwości ich zatrudnienia? Prosimy o wskazanie konkretnych i oczekiwanych rozwiązań.

Wśród ankietowanych przeważały wypowiedzi wskazujące na następujące rozwiązania:

- upowszechnić kształcenie dualne, które pozwala uczyć się i być jednocześnie młodocianym pracownikiem,
- wprowadzić obowiązek uzupełnienia kształcenia ogólnego na poziomie ponadgimnazjalnym o praktyki u przedsiębiorców zwiększyć ofertę kształcenia zawodowego w szkołach specjalnych,

- rozwijać poradnictwo zawodowe w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych i zweryfikować działania biura karier,
- wyposażyć pracownie zajęć praktycznych w nowoczesny sprzęt dostosowany do potrzeb osób niepełnosprawnych i potrzeb pracodawcy,
- prowadzić cykliczne badania rynku pracy i upowszechniać dobre praktyki,
- motywować pracodawców do współpracy ze szkołami zawodowymi i technicznymi,
- opracować lokalną politykę promowania zatrudnienia osób niepełnosprawnych i włączyć w to placówki edukacyjne w formie współpracy grantowej, projektowej, konkursowej,
- upowszechniać znaczenie aktywizacji zawodowej w resortach edukacji, pracy i pomocy społecznej.

Pyt. 7. Co należałby zrobić w obszarze edukacji, aby orzeczenie o niepełnosprawności nie ograniczało osobom z niepełnosprawnościami dostępu do oferty rynku pracy, a także możliwości awansu zawodowego? Prosimy o wskazanie konkretnych i oczekiwanych rozwiązań

Według respondentów dostęp do rynku pracy ogranicza głównie zapotrzebowanie pracodawców, nawet tych, którzy działają na wspierającym lub chronionym rynku pracy. Dlatego należy z dużą starannością :

- badać zapotrzebowanie rynku pracy,
- rozwijać potencjał i kompetencje uczniów niepełnosprawnych w kierunku konkurencyjności na rynku pracy,
- nie liberalizować wymagań wobec uczniów niepełnosprawnych,
- położyć większy nacisk na kampanie społeczne promujące wizerunek uczniów niepełnosprawnych jako osób użytecznych ekonomicznie.

Pyt. 9. Czy sektorowy podział zadań między administrację rządową i samorządową sprzyja rozpoznawaniu i zaspakajaniu potrzeb edukacyjnych osób z niepełnosprawnościami i ułatwia ich udział w rynku pracy? Jeśli nie, to jakie są tego przyczyny?

Zdecydowana większość osób spośród ankietowanych odpowiedziało na powyższe pytanie – „zdecydowanie nie", argumentując ocenę rozproszeniem zadań i brakiem koordynacji miedzy instytucjami. Według ankietowanych nie sprzyja to:

- identyfikowaniu i zaspokajaniu specjalnych potrzeb uczniów niepełnosprawnych,
- skutecznemu wydatkowaniu finansów przeznaczonych na edukację uczniów niepełnosprawnych,
- egzekwowaniu należnych praw o ponoszeniu odpowiedzialności za niezrealizowanie ustawowych zadań wobec uczniów niepełnosprawnych,

Pozytywne opinie były wynikiem interpelacji pytania w kontekście pożądanych działań, a nie jako oceny stanu obecnego.

Pyt. 10. Jak ocenia Pani/Pan skuteczność realizacji zadań przez instytucje oświatowe zaangażowane we wspieranie edukacji ponadgimnazjalnej i zawodowej osób z niepełnosprawnościami (przez kuratoria, szkoły publiczne i niepubliczne, szkoły specjalne, szkoły wyższe, ośrodki szkolno-wychowawcze, ośrodki poradnictwa psychologicznego i pedagogicznego)?

Wśród respondentów przeważała opinia, iż działania nadzoru pedagogicznego skupiają się na kontrolowaniu, a nie wspomaganiu procesu kształcenia, poradnie psychologiczno-pedagogiczne koncentrują się przede wszystkim na diagnozowaniu specjalnych potrzeb, pomijają mocne strony ucznia. Natomiast szkoły wyższe są raczej poza obszarem praktyki edukacyjnej, co sprawia brak spójnych działań w dążeniu do aktywizacji zawodowej ON.

Jednak wiele osób podkreślało fakt , że obecnie jest lepiej niż było to kilka lat temu. Nadal jednak konieczne jest inwestowanie w rozwój świadomości osób zajmujących się edukacją osób niepełnosprawnych w obszarze ich aktywizacji zawodowej oraz pracy z rodziną.

Pyt. 14. Czy wytyczne w zakresie projektowania obiektów, pomieszczeń oraz przystosowania stanowisk pracy dla osób z niepełnosprawnościami o specyficznych potrzebach są w praktyce wdrażane? Jeśli nie, jakie są tego przyczyny?

Wszyscy respondenci zauważyli fakt, iż coraz częściej w projektowaniu nowych budynków, obiektów respektuje się zasady związane z dostosowaniem ich do osób z niepełnosprawnością, jednak jest jeszcze duża liczba obiektów, do których dostęp dla tych osób jest utrudniony. Przyczyną może być niska świadomość potrzeb osób niepełnosprawnych. Zaniechanie tego typu działań może wynikać również z obawy pracodawców przed nadmiernymi formalności, kosztami oraz zmianami technicznymi i organizacyjnymi danej instytucji.

Opinie na temat jakości pracy szkoły uzyskano z odpowiedzi na następujące pytania:

Pyt. 2. Czy osoby z niepełnosprawnościami, uczęszczające do placówek/szkół ogólnodostępnych, mają w nich takie same możliwości rozwijania swojego potencjału intelektualnego i zawodowego, jak osoby sprawne? Jeśli nie, to jakie są tego przyczyny?

Większość osób uznała że teoretycznie osoby z niepełnosprawnościami, uczęszczające do placówek/szkół ogólnodostępnych, mają w nich takie same możliwości rozwijania swojego potencjału intelektualnego i zawodowego, jak osoby sprawne. Natomiast faktycznie trafiają na różnego rodzaju bariery i ograniczenia. Część z nich wynika z:

- ograniczonych możliwości ekonomicznych placówek,
- niewłaściwego przygotowania kadry pedagogicznej,
- mniejszego dostępu do specjalistów i wsparcia osób wspomagających,
- utrudniony dostęp do treści nauczania z uwagi na brak aparatury specjalistycznej, sprzętu medycznego.

Pyt. 3. Czy kształcenie zawodowe w szkołach/placówkach specjalnych, jest szansą dla osób z niepełnosprawnościami czy też ograniczeniem? Prosimy o uzasadnienie opinii.

Większość ankietowanych wyrażała opinię, iż

- kształcenie specjalne nie jest konkurencją, ale uzupełnieniem oferty edukacyjnej, zwłaszcza dla tych, którzy nie rokują pomyślnie w edukacji ogólnodostępnej,
- kształcenie specjalne jest alternatywą dla kształcenia ogólnokształcącego i zapewnia kompleksową opiekę specjalistyczną, zajęcia rewalidacyjne, jak również możliwości zdobycia zawodu zgodnie z osobistymi preferencjami i zainteresowaniami,
- kształcenie zawodowe w placówkach specjalnych jest szansą dla osób z ograniczeniami rozwojowymi, ale nie może być dla nich stygmatem, tylko formą pomocy w przygotowaniu do życia zawodowego.

Pyt. 8. Jak postrzega i ocenia Pani/Pan wyniki konfrontacji potrzeb rynku pracy z jakością umiejętności osób z niepełnosprawnościami zdobytych w procesie edukacji? Proszę uzasadnić swoją opinię.

Wśród najczęściej pojawiających się opinii, przeważały następujące :

- konfrontacja wypada niekorzystnie ponieważ, edukacja zbyt często oderwana jest od praktyki, a zdobyte umiejętności nie są wykorzystywane na rynku pracy. Przyczyną tego stanu jest akademicki charakter kształcenia),
- wyniki konfrontacji nie są jednolite – zależnie od rodzaju i stopnia niepełnosprawności (cech indywidualnych) oraz regionu kraju. Jednak niezależnie od powyższych warunków najmniejsze szanse mają uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną,
- nie ma jednoznacznej odpowiedzi, ponieważ osoby niepełnosprawne odnajdują się na rynku pracy w dziedzinach wymagających, np. starnności, rzetelności.

Pyt. 11. Czy i w jaki sposób doradztwo zawodowe realizowane w palcówkach oświatowych wspiera osoby z niepełnosprawnościami we wchodzeniu na rynek pracy? Prosimy uzasadnić swoją opinię.

Duża część respondentów uznała, ze w największym problemem doradztwa zawodowego są doświadczenia zawodowego samego doradcy. Jeżeli zadania te wykonuje osoba, która „od zawsze" pracuje w szkolnictwie i nie miała do czynienia z tzw. „otwartym rynkiem pracy" to istnieje duże ryzyko niezrozumienia mechanizmów rządzących tym rynkiem. Braki są widoczne w następujących obszarach:

- diagnozy uwzględniającej profil zawodowy oparty na zainteresowaniach i predyspozycjach ucznia,
- ustalania strategii aktywnego poszukiwania pracy, w tym wsparcia uczniów w zakresie przygotowania CV lub udziału w rozmowie kwalifikacyjnej,
- analizy ścieżki kształcenia - orientowanie na pracę z wykorzystaniem ról modelowych (historie osób niepełnosprawnych, które odniosły sukces w różnych zawodach i analiza ścieżki ich dojścia do tego sukcesu),
- współpracy z pracodawcami i rozumienia realiów danej branży.

Pyt. 12. Czy oferta doradztwa zawodowego w innych instytucjach (np. urzędach pracy) jest dostępna dla osób z niepełnosprawnościami? Jeśli nie, prosimy podać przyczyny.

Zdaniem respondentów w tym zakresie mamy do czynienia z wykluczeniem społecznym osób z niepełnosprawnością Oferty pracy raczej skierowane są do osób sprawnych mobilnych i w pełni zdrowych. Natomiast dla tej grupy osób niepełnosprawnych pojawiają się sporadycznie. Bariery są szczególnie widoczne w dla osób z wadami słuchu lub wzroku. Brak jest osób posługujących się językiem migowym lub brajlem. Często

oferta urzędów pracy jest niedostępna dla niepełnosprawności sensorycznych – kwestia dostępności stron internetowych (np. ogłoszeń/informacji).

Pyt. 13. Czy trener pracy jest kluczową osobą z punktu widzenia długoterminowego utrzymania zatrudnienia na otwartym rynku pracy przez osoby z niepełnosprawnościami? Prosimy uzasadnić swoją opinię.

Większa cześć respondentów uznała, iż w przypadku osób niepełnosprawnych, trener pracy jest kluczowym elementem procesu aktywizacji zawodowej. Wynika to z:

- konieczności pracy zarówno z klientem jak i pracodawcą w celu m.in. przełamania stereotypowych wyobrażeń na temat osób niepełnosprawnych,
- wspierania procesu zatrudnienia zwłaszcza w aspekcie rozwiązywania konfliktów interpersonalnych, które są częstym problemem zawodowym tej grupy osób (jest to efekt barier w komunikacji),
- wspierania poszukiwania i utrzymania pracy oraz monitorowania aktualnych możliwości i potrzeb osób niepełnosprawnych.

<u>Opinie na temat dostępności do edukacji uzyskano z odpowiedzi na następujące pytania:</u>

Pyt. 1. Jak należy ocenić dostęp osób z niepełnosprawnościami do edukacji na poziomie szkolnictwa wyższego i zawodowego oraz do różnych form szkolenia zawodowego? Jeśli istnieją ograniczenia, to jakie są ich przyczyny?

Zdaniem ankietowanych teoretycznie edukacja na poziomie wyższym jest dostępna dla każdego, jednak w praktyce mamy do czynienia z wykluczeniem osób z niepełnosprawnościami, co wskazuje na istnienie tzw. przemocy symbolicznej, która ukryta jest w:

- procedurach rekrutacji,
- warunkach lokalowych,
- systemie oceniania osób studiujących,
- braku sprzętu specjalistycznego, dostosowanych podręczników, tłumaczy językowych, zgody na nagrywanie zajęć, itp.

Ponadto zauważono niedostatki w pełnieniu roli pełnomocników do spraw studentów z niepełnosprawnością. W szczególności w zakresie wsparcia realizacji treści programowych, studentów z zaburzeniami sensorycznymi. Dodatkowo oferta szkoleniowa

czy kursowa nie jest dostosowana do potrzeb tej grupy studentów i utrudnia ich aktywny w niej udział.

Pyt. 4. Czy oferta wyższych uczelni w pełni uwzględnia wymogi udziału osób z niepełnosprawnościami w edukacji na tym poziomie kształcenia? Jeśli nie, to jakie są tego przyczyny?

Większość ankietowanych uznała, ze w tym zakresie jest duże zróżnicowanie, zauważa się powolne zmiany, ale nadal obszar ten nie zaspokaja potrzeb osób z niepełnosprawnością. Przykładami mogą być:

- oferta edukacyjna w tradycyjnej formie,
- brak specjalistów – asystentów,
- bariery organizacyjno-architektoniczne,
- bariery komunikacyjne,
- niewystarczające wyposażenie w pomoce naukowe dostosowane do rodzaju niepełnosprawności,
- niska świadomość potrzeb osób niepełnosprawnych,
- względy finansowe.

Pyt. 5. Co należałoby zrobić, aby znacząco poprawić dostęp oraz jakość edukacji zawodowej osób z niepełnosprawnościami? Prosimy o wskazanie konkretnych rozwiązań?

Wśród najczęściej pojawiających się propozycji, znalazły się:

- rzetelna diagnoza predyspozycji i możliwości osoby z niepełnosprawnością,
- przygotowanie oferty adresowanej do różnych grup odbiorców, również z zaburzeniami sensorycznymi,
- przygotowanie treści adekwatnie do zróżnicowanych możliwości ich odbioru,
- zatrudnienie na uczelni specjalisty, koordynatora organizującego proces kształcenia dla osoby z utrudnieniami rozwojowymi,
- stworzenie sieci współpracy szkól specjalnych i ogólnodostępnych i pracodawcami,
- ustalenie korzystniejszego finansowania szkół zawodowych,
- promocja aktywizacji zawodowej osób niepełnosprawnych.

Pyt. 15. Jakie zmiany w udzielaniu pomocy publicznej pracodawcom mogą zwiększyć dostęp osób z niepełnosprawnościami do rynku pracy? Prosimy podać propozycje rozwiązań.

Najczęściej występujące propozycje to:

- ulgi podatkowe,
- profity z tytułu zatrudnienia osoby z niepełnosprawnością (zwrot dodatkowych kosztów administracyjnych, dofinansowanie do modernizacji zakładu, obniżenie wpłat na PEFRON, koszty wyposażenia, szkolenia pracownika niepełnosprawnego,
- pomoc prawna ,
- większa dostępność do środków unijnych.

Ankieta zwiera również pytanie, które dotyczy ogólnej oceny sytuacji uczniów niepełnosprawnych na poziomie kształcenia wyższego, a także z edukacji zawodowej i ustawicznej .

Pyt.16. Czy chciałaby/by Pani/Pan przekazać informacje oraz opinie, inne niż poruszone w kwestionariuszu, które są ważne dla korzystania przez osoby z niepełnosprawnościami z edukacji na poziomie wyższym, a także z edukacji zawodowej i ustawicznej ?

W większości przypadków ankietowani wskazywali zapisy zawarte w omawianych już odpowiedziach i opiniach. Niektóre z nich pozwolą sobie przytoczyć:

Moja refleksja jest następująca: dużo się zmieniło w tym względzie i zmiany są nadal widoczne, ale konieczny jest konsekwentny, spójny system prawny oraz narzędzie do skutecznego egzekwowania zapisów prawnych, bo w wielu sytuacjach pozostają one tylko na papierze a zapis martwy nie pomaga w codzienności. ***(prof. Barbara Skałbania)***

Tworzone są kosztowne programy, angażowane środki finansowe na rzecz edukacji osób niepełnosprawnych, które nie są w pełni wykorzystywane na rzecz tej grupy uczniów. Warto zwrócić uwagę na proste rozwiązania, typu likwidacja barier rozwiązania logistyczne i uświadomienie sobie korzyści płynących z aktywizacji zawodowej osób niepełnosprawnych. (Maksymilian Mucha)

Problem dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami oraz ich rodzin wymaga zaprojektowania i wdrożenia działań wykorzystujących możliwości wielu obszarów polityki społecznej oraz ich koordynowania. W ramach tych działań powinny się znaleźć:
Dostosowanie kształcenia do wieku, stopnia niepełnosprawności, staniu zdrowia i poziomu rozwoju psychofizycznego, tak by była możliwa realizacja zasady równoprawnego udziału tych osób w życiu społecznym. Kluczową rolą szkoły powinno być przygotowanie tych uczniów do samodzielności w życiu dorosłym. Postulat ten jest możliwy do realizacji jeśli zostanie nawiązana współpraca pomiędzy wszystkimi instytucjami funkcjonującymi w ramach lokalnej polityki społecznej (edukacyjnych, pomocy społecznej, urzędów pracy, Powiatowych Centrów Pomocy Rodzinie i ośrodków kultury) na rzecz partycypacji w rozpoznawania potrzeb osób niepełnosprawnych mieszkających na tym terenie. Celem współpracy ww. podmiotów powinno być

A) gromadzenie i porządkowanie wiedzy o potrzebach niepełnosprawnych mieszkańców
B) rozpoznawanie faktycznego przebiegu ścieżki rozwoju społeczno –zawodowego absolwentów szkół
C) doskonalenie analizy zapotrzebowania na zatrudnienie na otwartym rynku pracy
D) tworzenie stanowisk zatrudnienia wspomaganego lub chronionego
E) dokonanie analizy potrzeb z zakresu rehabilitacji społecznej realizowanej np.: w warsztatach terapii zajęciowej, środowiskowych domach pomocy społecznej, i innych ośrodkach rehabilitacji prowadzonych przez organizacje pozarządowe. Na podstawie tej wiedzy zaplanowanie działań i ich konsekwentna realizacja będzie gwarancją właściwego realizowania zaleceń Konwencji. (dr Tersa Serafin)

Podsumowując można uznać, iż opinie respondentów miały charakter osobistych refleksji i odzwierciedlały indywidualne doświadczenia. W wypowiedziach przeważały krytyczne oceny z propozycjami konstruktywnych zmian. Między innymi, wybrzmiała konieczność współpracy międzyresortowej, nadania nowej roli doradcy zawodowemu oraz konieczność przełamywania barier mentalnych zarówno wśród osób niepełnosprawnych, jak i w ich środowisku. Szczegółowe wnioski przedstawione zostały poniżej.

2.6. Wnioski dotyczące debaty i ankiet poświęconych problemom edukacji technicznej, edukacji na poziomie wyższym, a także edukacji ustawicznej

Z dyskusji oraz wyników ankiet wynika, iż obecnie szkoły zawodowe potrzebują gruntownych przemian. Dawniej uczniowie szkół zawodowych odbywali praktyki w przedsiębiorstwach państwowych. Dziś nie ma właściwej współpracy między prywatnymi firmami a szkołami zawodowymi. Przyczyn można upatrywać zarówno w niskiej jakości pracy szkół, ale i w barierach finansowych. Fakt, że nie ma możliwości uzyskania dofinansowania do przygotowania stanowiska pracy dla uczniów niepełnosprawnych realizujących praktyki zawodowe, nie tylko zniechęca pracodawców do współpracy, ale wręcz ją uniemożliwia. Konieczne jest zatem udrożnienie współpracy między różnymi podmiotami odpowiedzialnymi za realizację edukacji na tym poziomie. W szczególności:

- stworzenie systemu dostosowującego rodzaj szkół oraz prowadzonych kierunków kształcenia w danym regionie do rzeczywistych potrzeb regionalnego rynku pracy (wspólna analiza MEN, MRPiPS oraz regionalnych organizacji przedsiębiorców);
- stworzenie systemu networkingowego szkoły-pracodawcy (obowiązkowe godziny, dni otwarte przedsiębiorstw dla szkół, włączenie organizacji przedsiębiorców, targi zawodów, targi szkół itp.);
- wpływ przedsiębiorców na ofertę rynku edukacyjnego w regionie – współpraca szkół i pracodawców przy tworzeniu nowych, potrzebnych w regionie podstaw programowych;
- efektywne relacje pracodawców z kuratoriami i władzami samorządowymi;
- włączanie pracodawców w praktyczną naukę zawodu (dla ucznia i nauczyciela – staże, lekcje otwarte, pokazy itp.).

W odniesieniu do uczniów niepełnosprawnych należy przede wszystkim dążyć do indywidualnego zainteresowania ucznia przyszłością zawodową. W tym kontekście dyrektorzy szkół oraz urzędnicy odpowiedzialni za oświatę powinni mieć przede wszystkim świadomość wagi doradztwa zawodowego dedykowanego dla uczniów niepełnosprawnych. Ma to znaczenie zarówno w kontekście indywidualnego rozwoju ucznia, jak i w kontekście

rozwoju gospodarczego. W celu wzrostu wydajności i skuteczności doradztwa zawodowego polskie szkoły, na wzór zagranicznych, powinny:

- rozpocząć na większą skalę współpracę z firmami i organizacjami zajmującymi się zatrudnieniem osób niepełnosprawnych;
- doradztwo zawodowe na poziome szkól zawodowych powinno być rozszerzone ho doradztwo branżowego;
- systematyczne przeprowadzanie w polskich szkołach gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych regularnych (np. raz na miesiąc bądź raz na kwartał) spotkań profesjonalnych doradców zawodowych z możliwością indywidualnej konsultacji.

Poza koniecznością zatrudnienia doradców zawodów, tzw. doradców branżowych, szkoła zawodowa powinna również zatrudnić wysokiej jakości nauczycieli przedmiotów w zawodowych oraz instruktorów nauki zawodu. Wszyscy oni powinni posiadać rzetelną wiedzę na temat różnych niepełnosprawności. Fakt, iż podstawowymi wyznacznikami rozwoju społecznego ON jest doświadczenie i samodzielność w działaniu, style nauczania, promujące działanie, sprawstwo, podmiotowość, branie przez ucznia odpowiedzialności, powinny być w większym stopniu uwzględniane podczas realizacji podstawy programowej. Do realizacji powyższych zachowań konieczne są konkretne, niekiedy nowe umiejętności nauczycieli. W związku z tym należy szczególną uwagę poświęcić stworzeniu możliwości dokształcenia się w zakresie pedagogiki specjalnej. Dotyczy to w równym stopniu kadry dydaktycznej i zarządzającej. Istotną kwestią jest również sposób wykorzystania potencjału, jakim są wykwalifikowani w pracy z uczniami niepełnosprawnymi pedagodzy pracujący w szkołach specjalnych.

Zebrany materiał unaocznił fakt, iż na poziomie kształcenia zawodowego rodzina stanowi szczególny obszar wsparcia pedagogiczno - psychologicznego. Obecnie brakuje edukacji rodziców/rodzin zarówno w dziedzinie usamodzielniania, jak i aktywizacji zawodowej osób niepełnosprawnych. Rodzice często nie rozumieją sytuacji niepełnosprawnego członka rodziny, a co za tym idzie kwestii długofalowych konsekwencji sposobu wychowania do samodzielności. Dlatego konieczne jest włączenie doradców edukacyjno-zawodowych w system wsparcia rodziny i rozszerzenie ich kompetencji o możliwości specjalistycznej pomocy edukacyjnej. (spotkania grupowe, klasowe i indywidualne oraz dyżury w szkole, czaty itp.). W tym także dostęp rodziców do systemu informacji, otwarte dni i dyżury dla rodziców w lokalnych zakładach pracy.

Jednym z istotnych wątków poruszanych podczas debaty tematycznej okazał się obszar kompetencji społecznych osób niepełnosprawnych i ich motywacji do pracy. Istotne wydaje się wprowadzenie mechanizmów, które umożliwią dorosłym osobom niepełnosprawnym samodzielne podnoszenie kwalifikacji, poprzez stworzenie możliwości adekwatnego do indywidualnych potrzeb dostosowania kursów. W takiej sytuacji ważną rolę może odegrać właściwie przygotowany trener pracy.

Kolejnym istotnym problemem poruszanym również w pierwszej debacie jest wątek możliwości wyegzekwowania istniejącego już prawa Wielokrotnie podkreślano rolę dokumentu na kształt kodeksu praktyk, funkcjonującego w Wielkiej Brytanii, który zawierałby kompendium wiedzy na temat indywidualnych zobowiązań państwa wobec danej osoby z niepełnosprawnością. Wydaje się również szczególnie zasadne powołanie koordynatora do spraw potrzeb specjalnych, który koordynowałby lub wspierałby dochodzenie praw przez rodziców uczniów niepełnosprawnych lub dorosłych osób niepełnosprawnych.

BIBLIOGRAFIA

- Białek, P. Penszko, A. Rybińska, O. Wasilewska, P. Zielonka (2014) Ewaluacja wsparcia procesu indywidualizacji pracy z uczniem ze środków Unii Europejskiej w latach 2010-2013ort końcowy. IBE

- Brzezińska, A., Stolarska, M., Zielińska, J. (2002). *Poczucie jakości życia w okresie dorosłości*. (W:) K. Appelt, J. Wojciechowska (red.), *Zadania i role społeczne rozwoju w okresie dorosłości.* Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.

- Chodkowska M. (red.). (2004). *Wielowymiarowość procesu integracji w edukacji i życiu społecznym*. Lublin: Uniwersytetu Marii Curie – Skłodowskiej.*s.71-72*

- Ćwirynkało, K. (2010). *Społeczne Funkcjonowanie osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.

- Firkowska-Mankiewicz, A. (2003). *Edukacja włączająca – wyzwaniem dla polskiej szkoły.* Materiał konferencyjny. Warszawa: Wydawnictwo APS.

- Firkowska-Mankiewicz, A. (2003). *Edukacja włączająca – wyzwaniem dla polskiej szkoły.* Materiał konferencyjny. Warszawa: Wydawnictwo APS.

- Gajdzica, A. (2008). *Kompetencje nauczyciela we współczesnej szkole.* (W:) Z. Gajdzica, J. Rotetemund, A. Klinik (red.), Uczeń niepełnosprawny i jego nauczyciel w przestrzeni szkoły. Kraków: Wydawnictwo „Immpus".

- Głodkowska, J. (2008). *Różnice nie muszą dzielić. Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej – rozważania teoretyczne.* (W:) B. Marcinkowska. (red.), Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej. Program

- Głodkowska, J. (2010). *Model kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – różnice nie mogą dzielić*.(W:) Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały szkoleniowe - CZĘŚĆ I-. Warszawa. Wydawnictwo MEN.

- Grzelak P., Kubicki P., Orłowska M. (2014) Realizacja badania ścieżek edukacyjnych niepełnosprawnych dzieci, uczniów i absolwentów – Raport końcowy IBE

- Kondracka, M. (2008*). Kompetencje społeczne dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim a formy kształcenia.* (W:) U. Barnikowska, Cz. Kosakowska, A. Krause (red.), Dyskursy pedagogiki specjalnej. Współczesne problemy pedagogiki specjalnej. Olsztyn: Wydawnictwo UWM.

- Kosakowski, Cz., Rogowski C. (red.). (2003). *Wielowymiarowość edukacji osób z niepełnosprawnością*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM.

- Kwapisz, J.M. (2006). Aspekty prawne i organizacyjne kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. *Szkoła Specjalna*,1, 3 -15.
- *Maciarz, A. (1999).* Z teorii i badań społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych. *Kraków: Wydawnicza „ Impuls*
- Nowak, A.(2002). *Bezrobocie wśród niepełnosprawnych*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Obuchowska, I. (1991). *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie***.** Warszawa: WSiP.
- Pielecki, A., Kazanowski, Z. (2008). *Umiejętności nauczyciela pracującego w klasie integracyjnej*. (W:) Z. Palak (red.), Pedagog specjalny w procesie edukacji, rehabilitacji i resocjalizacji. Lublin : Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Pilecka, W., Pilecki J. (1990). *Model kompetencji społecznych w ujęciu S. Greenspana.* Rocznik Pedagogiki Specjaln,1. Warszawa: Wydawnictwo WSPS.
- Rydzewski, M. (2009). E*dukacja włączająca - szkoła dla każdego ucznia*. B. Marcinkowska, A. Wołowicz (red.), Edukacja włączająca- Podręcznik. Warszawa: Publikacja zrealizowana w projekcie POFIO.
- Sadowska, S. (2006). Szkolne stosunki interpersonalne w ocenach zadowolenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. *Szkoła Specjalna*, 4.
- Schaffer, H. R. (2006*). Rozwój Społeczny.* Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Sędek, G. (1995). *Bezradność intelektualna w szkole.* Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii.
- Sowa, J., Wojciechowski, F.(2001). *Proces rehabilitacji w kontekście edukacyjnym*. Rzeszów: FOSZE.
- Szumski, G. (2006). Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych. Warszawa: APS.
- Szumski, G. (2009). *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych. Sens i granice zmiany edukacyjnej*. Warszawa: APS, Wydawnictwo Naukowe PWN
- Twardowski, A.(1996). *Oddziaływania rodziców blokujące rozwój autonomii u dzieci upośledzonych umysłowo.* (W:) W Dykcik (red.), Społeczeństwo wobec autonomii osób niepełnosprawnych. Poznań: Eruditus.
- Wojciechowski, F. (2007). *Niepełnosprawność, rodzina, dorastanie.* Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.

Raporty i materiały

- Uwarunkowania kształcenia zawodowego i pracy osób niepełnosprawnych. Materiały z konferencji naukowej zorganizowanej przez Zespół Pedagogiki Specjalnej Problemu Węzłowego Uniwersytetu Warszawskiego w dniach 20-21 września 1984 r., pod red. J. Sowy, Rzeszów 1986.

- Włączający system edukacji i rynku pracy – rekomendacje dla polityki publicznej raport Końcowy. Raport przygotowany przez Laboratorium Badań Społecznych Sp. o.o. w ramach projektu systemowego „*Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego*", współfinansowanego przez UE ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego, IBE, Warszawa, 2015.

- INFORMACJA Rządu Rzeczypospolitej Polskiej o działaniach podejmowanych w 2014 roku na rzecz realizacji postanowień uchwały Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 1 sierpnia 1997 r. „KARTA PRAW OSÓB NIEPEŁNOSPRAWNYCH".

- INFORMACJA Rządu Rzeczypospolitej Polskiej o działaniach podejmowanych w 2015 roku na rzecz realizacji postanowień uchwały Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 1 sierpnia 1997 r. „KARTA PRAW OSÓB NIEPEŁNOSPRAWNYCH".

- Stan Szkolnictwa zawodowego w Polsce – Raport Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego 2013/2014.

- Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona. O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce 2015.

- Edukacja głuchych. Rzecznik Praw Obywatelskich. Warszawa 2014