

KATARZYNA PARYS

Ciągłość i zmiany w systemie kształcenia specjalnego – ujęcie normatywne i funkcjonalne

Continuity and changes in the special education system – normative and functional approach

Abstract

In the article the changes that were occurring with time in the Polish special education system are presented. The highlighted areas include:

- subject of special education
- goal of special education
- forms of special education
- education programs in special education
- people responsible for the implementation of special education

The conclusion can be drawn that the Polish special education system has undergone a visible modernization. Education of students with disability becomes less “special”. It complies with the normalization principle formulated by Wolfensberger.

Key words: special education, student with disability, special school, integrated school, education program, special education teacher

Wprowadzenie

Polski system kształcenia obejmuje obowiązkiem szkolnym wszystkie dzieci, nie pomijając również tych z niepełnosprawnością, niezależnie od jej rodzaju i stopnia¹. Z uwagi na to, że dzieci niepełnosprawne często napotykają

1 Od roku 1997 obowiązkiem szkolnym objęte są również osoby z głęboką niepełnosprawnością intelektualną. Ich pozycja w systemie edukacyjnym jest jednak zgoła odmienna od tej dotyczącej ogółu uczniów. W myśl obowiązujących przepisów prawa oświatowego (Rozporządzenie MEN z dnia 23 kwietnia 2013 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży z upośledzeniem umysłowym w stopniu głębokim, Dz.U. 2013, poz. 529) osoby te nie mają statusu ucznia, lecz są uczestnikami zajęć rewalidacyjno-wychowawczych. Do zajęć tych nie opracowano żadnej podstawy programowej. Osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim spełniają obowiązek szkolny i obowiązek nauki przez udział we wspomnianych

na trudności w nauce, nie są w stanie sprostać standardowym wymaganiom edukacyjnym, do procesu kształcenia wprowadza się elastyczny system ułażeń wychowawczych, nazywany kształceniem specjalnym (por. definicja UNESCO, za: Hulek 1989, s. 11). Rozwiązanie to ma umożliwić dzieciom i młodzieży z niepełnosprawnością właściwe funkcjonowanie w roli uczniów i efektywne realizowanie zadań edukacyjnych. Zapewnienie kształcenia specjalnego w przedszkolach oraz innych formach wychowania przedszkolnego wpisuje się w obowiązki gmin, natomiast zagwarantowanie możliwości takiego kształcenia w szkołach i placówkach edukacyjnych jest zadaniem oświatowym powiatów (Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, art. 5a, ust. 2, pkt 1 i 2., Dz.U. 1991 nr 95, poz. 425).

Czym jest zatem kształcenie specjalne? Na czym polega jego specyfika? Jakie cechy odróżniają je od kształcenia osób pełnosprawnych?

Wyjaśnienie, iż kształcenie specjalne to planowy, systematyczny, zamierzony, świadomy, długotrwały proces oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych, dostosowany do ucznia niepełnosprawnego, uwzględniający jego potrzeby i możliwości – zawiera podstawowe informacje, powszechnie uwzględniane w definicjach kształcenia specjalnego (por. Gasik 1991, s. 58–59; Serafin 2001, s. 10–11; Gajdzica, 2007a, s. 120–121; Kupisiewicz 2013, s. 168). Pozwalają one wnioskować, że cechy, za pomocą których opisuje się proces oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych, podejmowanych wobec ucznia z niepełnosprawnością, nie stanowią o specyfice kształcenia specjalnego. Takie same określenia pojawiają się bowiem w definicjach wyjaśniających ogólny proces kształcenia (zob. Kupisiewicz 2013, s. 167). Zasadniczy, aczkolwiek niewystarczający, element pozwalający odróżnić proces kształcenia specjalnego od regularnego to podmiot oddziaływań, którym jest uczeń z niepełnosprawnością. Wymaga on wprowadzenia takich rozwiązań organizacyjno-metodycznych, które pozwolą dostosować działania edukacyjne do jego poziomu funkcjonowania psychospołecznego. To właśnie w tych rozwiązaniach należy upatrywać specyfiki kształcenia specjalnego. Zmiany mające na celu dostosowanie procesu edukacji do potrzeb i możliwości ucznia mogą być wprowadzane w zakresie form i organizacji nauczania, różnorodności oddziaływań pedagogicznych, celów i treści kształcenia, stawianych wymagań, stosowanych metod, wykorzystywanych środków dydaktycznych i wszelkich pomocy uła-

zajęciach, lecz nie podlegają systemowi oceniania, klasyfikowania i promowania. W związku z tym nie otrzymują świadectw szkolnych. Podkreślając inne usytuowanie osób z głęboką niepełnosprawnością intelektualną w przestrzeni edukacyjnej, Danuta Kopeć (2013) wprowadza termin „rzeczywistość (nie)edukacyjna”.

twiających przebieg procesu edukacji (Gasik 1991, s. 58–59; Gajdzica 2007a, s. 120–121; Kupisiewicz 2013, s. 168).

Działaniem, które może doprowadzić do lepszego poznania specyfiki kształcenia specjalnego, jest wyłonienie różnic pomiędzy kształceniem tego rodzaju a kształceniem określanym jako regularne. Zadanie to tylko na pozór wydaje się łatwe. Grzegorz Szumski stwierdza, że:

kształcenie specjalne nie daje się zdefiniować ani w kategoriach personalnych, jako kształcenie grupy osób posiadających określone cechy, ani metodycznych, jako kształcenie w określony sposób, przy użyciu specjalnych metod i środków. Czynnikiem wyróżniającym nie jest także specyficzny materiał edukacyjny, treść kształcenia. Charakterystyczną cechą kształcenia specjalnego jest tylko to, że jest ono różne od kształcenia regularnego. Różnice te zaś mogą ujawniać się w odrębnej treści, metodzie i czasie (Szumski 2006, s. 120).

Jednak zasadnicza różnica między obydwojema rodzajami kształcenia, zdaniem przywołanego autora, dotyczy charakteru ich funkcji. Kształcenie specjalne pełni bowiem funkcję pomocniczą względem kształcenia regularnego. Na swoistą funkcjonalność kształcenia specjalnego zwraca również uwagę Wincenty Okoń (1987, s. 149), który stwierdza, iż kształcenie specjalne poza rolą edukacyjną odgrywa także rolę rehabilitacyjną. Znaczenie funkcji rehabilitacyjnej/rewalidacyjnej w procesie kształcenia specjalnego mocno podkreśla Irena Stawowy-Wojnarowska (1989, s. 13). Jej zdaniem uzupełnienie procesu kształcenia działaniami rewalidacyjnymi/rehabilitacyjnymi przekształca go w proces kształcenia specjalnego. Działania i funkcje rewalidacyjne/rehabilitacyjne należy zatem uznać za najważniejszy wyróżnik kształcenia specjalnego.

W przeszłości oddzielenie kształcenia specjalnego od kształcenia regularnego było bardziej oczywiste niż w chwili obecnej. Zgodnie z obowiązującymi dawniej przepisami prawa oświatowego za kryterium pozwalające odróżnić jeden rodzaj kształcenia od drugiego przyjmowano miejsce edukacji ucznia z niepełnosprawnością, które ograniczało się wyłącznie do szkoły specjalnej. W konsekwencji określenie „kształcenie specjalne” utożsamiano z określeniem „szkolnictwo specjalne”². W piśmiennictwie naukowym funkcjonuje jesz-

2 Na inną nieprawidłowość związaną z używaniem terminu „szkolnictwo specjalne” zwraca uwagę Janina Doroszevska. Zauważa ona, że „termin «szkolnictwo specjalne» używane jest dość powszechnie w uogólnionym znaczeniu pedagogiki specjalnej. Jest to jednak oczywiście niesłuszne, ponieważ zakres znaczeniowy tego terminu stanowi tylko część treści terminu drugiego. Pedagogika specjalna obejmuje bowiem nie tylko zagadnienia związane z instytucjonalnie traktowanym nauczaniem (szkolnictwo), ale także cały szereg różnych oddziaływań teoretycznych i praktycznych mających

cze jeden termin kojarzony z terminem „kształcenie specjalne”, a mianowicie: „edukacja specjalna”. Niejednokrotnie obydwie określenia są traktowane w literaturze przedmiotu (Pańczyk 1999, s. 76; Gajdzica 2007b, s. 140; Zamkowska 2009, s. 32) w sposób zamienny, co powoduje dodatkowe trudności w ustaleniu, czym faktycznie jest kształcenie specjalne i jaki jest zakres znaczeniowy tego pojęcia.

W dalszej analizie zagadnień dotyczących kształcenia specjalnego uwzględnij następujące aspekty omawianego zagadnienia:

- podmiot,
- cel,
- formy,
- programy nauczania,
- osoby odpowiedzialne za realizację tej formy kształcenia.

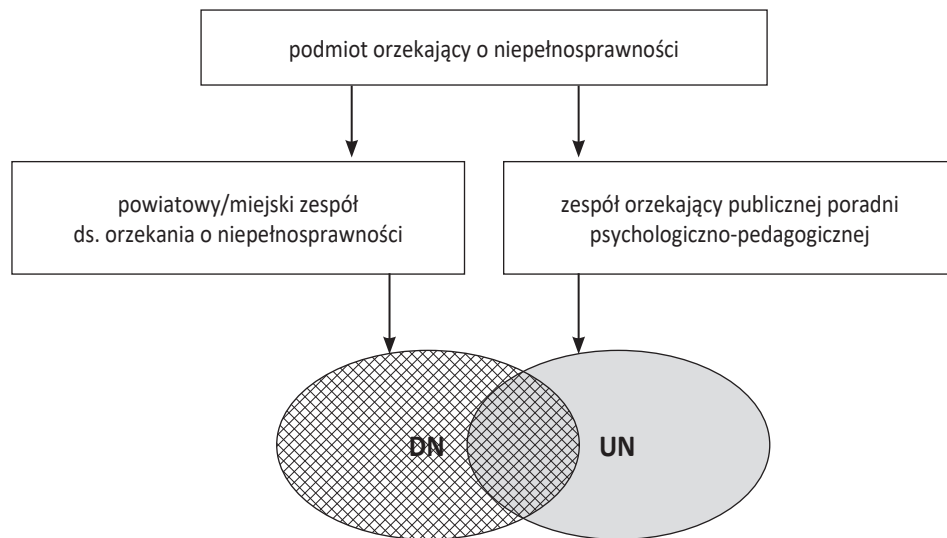
Omawiając wymienione wyżej zagadnienia, uwzględnij zarówno ujęcie normatywne, jak i funkcjonalne. To pierwsze odwołuje się do wartości społecznych, które powinien realizować system kształcenia specjalnego, drugie natomiast zwraca uwagę na rozwiązania sprzyjające realizacji zadań przypisywanych analizowanemu systemowi kształcenia i utrudniające ją bariery.

Populacja uczniów włączanych w system kształcenia specjalnego

Jak pokazuje praktyka pedagogiczna, ustalenie odbiorców upoważnionych do korzystania z rozwiązań kształcenia specjalnego przysparza szereg trudności. Wynikają one z podwójnego systemu orzecznictwa o niepełnosprawności dzieci, które obowiązują w naszym kraju (schemat 1).

Jednym z podmiotów orzekających o niepełnosprawności dziecka (przed ukończeniem 16. roku życia) są powiatowe/miejskie zespoły ds. orzekania o niepełnosprawności. Ich decyzje nie mają jednak przełożenia na sytuację edukacyjną dziecka. Aby mogło zostać uznane za niepełnosprawne w placówkach edukacyjnych i zyskać status ucznia niepełnosprawnego, musi otrzymać orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, wydane przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną. Dlatego nie każde dziecko niepełnosprawne będzie funkcjonowało w systemie edukacyjnym na prawach obowiązujących uczniów niepełnosprawnych. Dziecko, które posiada orzeczenie o niepełnosprawności wydane przez miejski/powiatowy zespół ds. wydawania orzeczeń,

jeden wspólny cel: doprowadzenie różnymi drogami jednostki tak czy inaczej odchylonej od normy do stanu możliwie bliskiego normie im dostępnej albo do normy całkowitej. Jedną z tych dróg jest nauczanie, a jedną z form nauczania jest nauczanie szkolne” (Doroszevska 1981, s. 587–588).



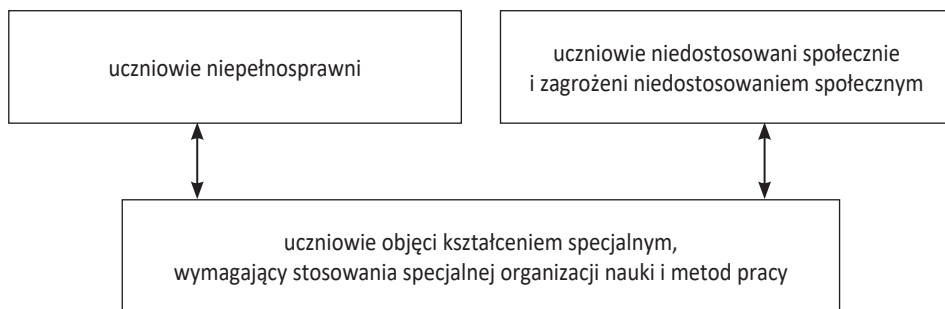
Schemat 1. Podwójny system orzecznictwa o niepełnosprawności dzieci

Źródło: opracowanie własne

lecz nie ma koniecznego orzeczenia z poradni psychologiczno-pedagogicznej, nie jest formalnie traktowane jako uczeń niepełnosprawny. Odpowiadając na pytanie: „kto jest uczniem niepełnosprawnym?”, należy więc stwierdzić, że w myśl obowiązujących przepisów uczniem niepełnosprawnym jest wyłącznie ten, który posiada orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, lecz nie musi być równocześnie uznany za niepełnosprawnego w rozumieniu ustawy o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnieniu osób niepełnosprawnych.

Obowiązujące przepisy prawa oświatowego (Rozporządzenie MEN z dnia 24 lipca 2015 w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, Dz.U. 2015, poz. 1113) precyzyjnie ustalają kategorie zaburzeń, które są podstawą orzekania o niepełnosprawności ucznia. Do grona uczniów niepełnosprawnych³, wymagających specjalnej organizacji nauki i metod pracy, może być włączony uczeń niesły-

3 Skład zbiorowości uczniów niepełnosprawnych został określony w rozporządzeniu MEN z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach (Dz.U. 2010 nr 228, poz. 1489) oraz rozporządzeniu MEN z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych (Dz.U. 2010, nr 228, poz. 1490).



Schemat 2. Populacja uczniów wymagających specjalnej organizacji nauki i metod pracy

Źródło: opracowanie własne na podstawie rozporządzenia MEN z dnia 24 lipca 2015r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym

szący, słabosłyszący, niewidomy, słabowidzący, z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją, z niepełnosprawnością intelektualną⁴ w stopniu lekkim, z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym⁵, z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera, a także z niepełnosprawnościami sprzężonymi⁶. Poza uczniami niepełnosprawnymi kształceniem specjalnym obejmowani są również uczniowie niedostosowani społecznie i zagrożeni niedostosowaniem społecznym (schemat 2).

Lista uczniów upoważnionych do korzystania z kształcenia specjalnego nie zawsze przedstawiała się tak samo, ulegała bowiem różnym przeobrażeniom. Pojawiały się zarówno rozwiązania zmierzające do poszerzania populacji osób objętych tą formą kształcenia, jak i tendencje ograniczające wielkość wspomnianej populacji.

W początkowym etapie budowania polskiego systemu szkolnictwa specjalnego, przypadającym na okres międzywojenny, kształceniem specjalnym obejmowano wyłącznie dzieci głuche, niewidome, upośledzone umysłowo w stopniu lekkim, niedostosowane społecznie (określane wówczas terminem

4 Rozporządzenie MEN 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) jest pierwszym aktem prawnym resortu oświaty, w którym zastosowano termin „niepełnosprawność intelektualna”. We wcześniejszych dokumentach prawa oświatowego konsekwentnie używany był termin „upośledzenie umysłowe”.

5 Pominięto w tej grupie osoby z upośledzeniem umysłowym w stopniu głębokim, które w myśl przepisów prawa oświatowego nie są uczniami, lecz uczestnikami zajęć rewalidacyjno-wychowawczych (Rozporządzenie MEN z dnia 23 kwietnia 2013 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży z upośledzeniem umysłowym w stopniu głębokim, Dz.U. 2013, poz. 529).

6 Uczniem z niepełnosprawnością sprzężoną jest ten, u którego zdiagnozowano przynajmniej dwie niepełnosprawności spośród wcześniej wymienionych.

„moralnie zaniedbane”). Pod koniec tego okresu tworzono również szkoły specjalne dla dzieci przewlekle chorych (Doroszevska 1981, s. 589). Z czasem populacja uczniów korzystających z kształcenia specjalnego ulegała poszerzeniu i zróżnicowaniu. Na mocy zarządzenia Ministra Oświaty z 1951 roku powoływano do życia szkoły specjalne dla uczniów niedowidzących i niedo- słyszających, uczniów ujawniających sprzężone upośledzenia oraz przewlekle chorych i kalekich (Kirejczyk 1981, s. 652). Ponadto z myślą o dzieciach i młodzieży wykazujących upośledzenie umysłowe w stopniu głębszym powstawały placówki kształcenia specjalnego, nazywane „szkołami życia” (Doroszevska 1981, s. 592). Niski poziom scholaryzacji dzieci niepełnosprawnych w tym okresie był spowodowany następującymi przyczynami:

- słabo rozwiniętą siecią szkół specjalnych,
- postrzeganiem osób niepełnosprawnych jako niezdolnych do nauki w szko- łach ogólnodostępnych,
- wyłączeniem osób niepełnosprawnych z obowiązku szkolnego.

Dopiero dekret z 1956 roku ustalił obowiązek szkolny dla dzieci niepeł- nosprawnych, co następnie zostało potwierdzone ustawą z 1961 roku (Do- roszevska 1981, s. 611). Podstawową formą kształcenia specjalnego była w tym czasie nauka w szkołach specjalnych. Placówki te stopniowo wyka- zywały coraz większe zróżnicowanie, stawały się bardziej specjalistyczne, dostosowane jedynie do potrzeb wąskiej kategorii uczniów niepełnospraw- nych, przez co wzmacniały swój segregacyjny charakter. Uwzględniając róż- ny rodzaj i stopień niepełnosprawności oraz ewentualność współwystępo- wania zaburzeń, statut z 1966 roku dopuszczał możliwość tworzenia aż 23 różnych typów szkół specjalnych. W miarę upływu czasu tendencja włącza- nia do systemu kształcenia specjalnego kolejnych grup niepełnosprawnych uległa zahamowaniu, a nawet zaczęto podejmować działania przeciwstawne. Polegały one na zawężaniu grona osób, które dotychczas uzyskiwały status ucznia niepełnosprawnego, upoważniający do udziału w procesie kształce- nia specjalnego. Obecnie do grona uczniów niepełnosprawnych nie zalicza się dzieci i młodzieży z chorobami przewlekłymi, z zaburzeniami psychicz- nymi, zagrożonych uzależnieniem, z zaburzeniami zachowania. Wymienione rodzaje niepełnosprawności były we wcześniej obowiązującym akcie praw- nym (rozporządzeniu MENiS z dnia 18 stycznia 2005 r. w sprawie warun- ków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przed- szkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach, Dz.U. 2005, nr 19, poz.

166) uwzględniane jako podstawa do ubiegania się o orzeczenie przyznające prawo do korzystania z kształcenia specjalnego⁷.

Przywołane informacje wskazują, że zakres kształcenia specjalnego, określany przez populację uczniów upoważnionych do korzystania z tego rodzaju edukacji, zmieniał się w czasie. Zmiany dotyczyły zarówno wielkości, jak i składu grupy uczniów obejmowanych kształceniem specjalnym. Jak słusznie zauważa Grzegorz Szumski, „liczebność populacji uczniów niepełnosprawnych jest zmienna w granicach, w jakich zmianie mogą ulegać czynniki warunkujące niepełnosprawność” (Szumski 2006, s. 39). Trzeba jednak zauważyć, że poza tymi czynnikami nie mniej ważne przy określaniu wielkości populacji uczniów niepełnosprawnych są ustalenia legislacyjne, decydujące o tym, które dziecko ma prawo przynależeć do omawianej zbiorowości uczniów. Można podejrzewać, że bez narzucenia zewnętrznych ograniczeń w postaci przepisów prawa oświatowego grupa uczniów, w których przypadku nauczyciele i rodzice widzieliby konieczność stosowania kształcenia specjalnego, uległaby znacznemu poszerzeniu (por. Szumski 2006, s. 253). Należy jednak podkreślić, że ewolucja stanowiska ustawodawców w zakresie podstaw kwalifikacyjnych do kształcenia specjalnego może być warunkowana nie tylko przesłankami teoretycznymi, ale również ekonomicznymi.

Kształcenie specjalne bardziej obciąża budżet państwa niż kształcenie standardowe, oferowane uczniom pełnosprawnym. Toteż prostym sposobem, pozwalającym obniżyć nakłady finansowe na oświatę, jest ograniczenie populacji uczniów niepełnosprawnych uzyskujących prawo do kształcenia specjalnego. Im gorsza kondycja finansowa państwa i mniejsza świadomość oraz wrażliwość społeczna na potrzeby osób z niepełnosprawnością, tym większe niebezpieczeństwo, że aspekt ekonomiczny będzie dominującym czynnikiem przy ustalaniu uregulowań prawnych dotyczących wielkości i składu grupy uczniów niepełnosprawnych obejmowanych kształceniem specjalnym.

Czynniki merytoryczne decydujące o rozwiązaniach legislacyjnych odnośnie do zakresu kształcenia specjalnego są związane z wiedzą, która w sposób

7 Aktualne rozporządzenie w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach (Dz.U. 2015, poz. 1113) uwzględnia przypadki, że w systemie edukacyjnym mogą nadal funkcjonować uczniowie, którzy uzyskali orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego na podstawie wcześniejszych przepisów prawnych. Dlatego w rozporządzeniu uwzględniono § 8 o następującej treści: „Uczniowie z chorobami przewlekłymi, z zaburzeniami psychicznymi, z zaburzeniami zachowania i zagrożeni uzależnieniem, posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, którzy przed dniem 1 września 2011 r. rozpoczęli naukę w szkole integracyjnej, oddziale integracyjnym w szkole ogólnodostępnej, szkole specjalnej lub oddziale specjalnym w szkole ogólnodostępnej, mogą kontynuować naukę w takiej szkole lub oddziale do ukończenia szkoły danego typu”.

najbardziej obiektywny umożliwia wyłonienie uczniów wymagających specjalnej pomocy pedagogicznej, pozwalającej im sprostać wymaganiom stawianym przez szkołę. Ustalenia w tym zakresie można wprowadzać na podstawie szkolno-systemowej koncepcji niepełnosprawności Bacha (za: Szumski 2006, s. 110–112). Kluczowym pojęciem w tej koncepcji jest „zakłócenie”. Dowodem jego występowania jest niewystarczająca równowaga między indywidualnymi dyspozycjami jednostki (możliwość o charakterze somatycznym, emocjonalnym, poznawczym), warunkami jej życia i działania oraz wymaganiami (wyartykułowanymi lub ukrytymi oczekiwaniami) stawianymi jej przez otoczenie. Zakłócenia nie należy odnosić do stanu podmiotu, lecz relacji między podmiotem a środowiskiem. Stan długotrwałej, rozległej, nasilonej rozbieżności między wymaganiami szkoły i jej standardowymi rozwiązaniami pomocowymi a możliwościami sprostania tym wymaganiom przez ucznia bez specjalnej pomocy pedagogicznej został nazwany przez Bacha (za: Szumski 2006, s. 113) „niepełnosprawnością edukacyjną”. Właśnie ta sytuacja powinna być podstawą zastosowania specjalnych rozwiązań pomocowych, określanych mianem kształcenia specjalnego. Należy jednak pamiętać, że niepełnosprawność edukacyjna nie ma charakteru statycznego, lecz zmienia się wraz z kolejnymi koncepcjami kształcenia, rodzajem i zakresem wymagań edukacyjnych oraz różnorodnymi rozwiązaniami (medycznymi, technologicznymi, psychopedagogicznymi), pozwalającymi minimalizować trudności i ograniczenia w psychofizycznym funkcjonowaniu osób doświadczających utrudnień rozwojowych. Dlatego zmiany ograniczające lub całkowicie wykluczające zakłócenie pomiędzy uczniem a środowiskiem szkolnym stają się przyczyną wyłączenia z grona uczniów niepełnosprawnych tych dzieci, które pomimo zaburzeń i nieprawidłowości rozwojowych nie wymagają korzystania ze specjalnej pomocy edukacyjnej. Prawdopodobna, przynajmniej z teoretycznego punktu widzenia, wydaje się również sytuacja odwrotna, w której nowe, odmienne od dotychczasowych wymagania edukacyjne wpłyną na poszerzenie populacji uczniów niepełnosprawnych.

Poza zmianami dotyczącymi składu populacji uczniów z niepełnosprawnością na przestrzeni lat zmieniała się procedura kwalifikowania dzieci upoważnionych do korzystania z rozwiązań systemu kształcenia specjalnego. Nie wchodząc w szczegóły dotyczące technik diagnostycznych, chciałabym zwrócić uwagę na kwestię związaną z wnioskowaniem o przyznanie dziecku prawa do korzystania ze specjalnych rozwiązań pomocowych w procesie edukacji. W myśl obowiązujących przepisów (Rozporządzenia MEN z dnia 24 lipca 2015 w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki

dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, Dz.U. 2015, poz. 1113) wnioskodawcami przy ubieganiu się o orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego mogą być rodzice/opiekunowie prawni dziecka. W przypadku gdy uczeń jest pełnoletni, może sam złożyć stosowny wniosek w poradni psychologiczno-pedagogicznej. Rozwiązania legislacyjne obowiązujące do roku 2001 (zob. Pańczyk 2003, s. 94) dopuszczały, że – poza uczniem lub jego ustawowymi opiekunami, wnioskodawcami zgłaszającymi potrzebę objęcia dziecka kształceniem specjalnym mogły być inne podmioty, np. placówka służby zdrowia, placówka oświatowo-wychowawcza, sąd (Doroszevska 1981, s. 611).

Wprowadzenie ograniczenia decyzyjności instytucji i specjalistów, pełniących rolę „profesjonalnych operatorów trajektorii życia” uczniów z trudnościami w nauce (zob. Zakrzewska-Manterys 1995, s. 56), chroni „osoby z niepełnosprawnościami przed paternalizmem ze strony zinstytucjonalizowanego systemu edukacji, sam system zaś przed rozbudowywaniem kształcenia specjalnego do nieracjonalnych rozmiarów” (Firkowska-Mankiewicz, Szumski 2009, s. 335). Ponadto przyznanie rodzicom/opiekunom prawa do decydowania o losach edukacyjnych dziecka jest wyrazem podmiotowego traktowania rodziny. Trudno zgodzić się z sytuacją, gdy instytucje zewnętrzne czy osoby trzecie bezzasadnie ingerują w funkcjonowanie rodziny i proponują rozwiązania, które miałyby ona traktować w kategoriach obowiązku. Placówka oświatowa nie może narzucać rodzicom decyzji dotyczących losów edukacyjnych dziecka, lecz powinna dostarczyć jak najpełniejszych, obiektywnych informacji, które pozwolą zrozumieć ideę i mechanizmy kształcenia specjalnego. Wsparcie informacyjne uzyskane przez rodziców w placówce edukacyjnej może spowodować, że unikną oni błędów wynikających z niezajomości przepisów prawa oświatowego i podejmą racjonalne działania sprzyjające rozwojowi dziecka.

Cel kształcenia specjalnego

Przez cele kształcenia specjalnego, formułowane z myślą o działaniach podejmowanych wobec uczniów z niepełnosprawnością, należy rozumieć planowane zmiany w osobowości tych uczniów, wprowadzane za pomocą skoordynowanych zabiegów rewalidacyjnych/rehabilitacyjnych i edukacyjnych. Cele kształcenia specjalnego uwzględniają zarówno ogólne cele kształcenia, jak i cele rewalidacyjne/rehabilitacyjne. W przypadku tych pierwszych chodzi o wywołanie określonych zmian w sferze poznawczej, emocjonalnej i praktycz-

nej ucznia. Natomiast cele rewalidacyjne/rehabilitacyjne osiąga się za pomocą działań usprawniających, kompensujących i korygujących ograniczone lub zaburzone właściwości psychofizyczne, wyrównujących deficyty rozwojowe, a także wspierających optymalny rozwój niezaburzonych funkcji, oraz wzmacniania i rozwijania możliwości i uzdolnień ucznia (Kupisiewicz 2013, s. 52).

Przywołana definicja pozwala zhierarchizować cele kształcenia specjalnego. Nadrzędnym celem tego procesu jest zatem wszechstronny rozwój osobowości ucznia niepełnosprawnego, zaś celami pośrednimi – ogólne cele kształcenia oraz cele rewalidacyjne/rehabilitacyjne. Nie zawsze tak widziano te kwestie w pedagogice specjalnej. Uwzględniając zmiany poglądów na temat usytuowania poszczególnych celów kształcenia specjalnego, Irena Stawowy-Wojnarowska (1989, s. 34) wyodrębniła w historii kształcenia specjalnego kolejne, następujące po sobie etapy:

- W początkowym okresie, gdy pedagogika specjalna wyodrębniła się z pedagogiki ogólnej, na pierwszy plan wysuwano cele rewalidacyjne, podkreślano ich duże znaczenie. Wszelkie działania podejmowane w ramach kształcenia specjalnego były nastawione na eliminowanie i zmniejszanie skutków zaburzeń i odchyień od normy, tak by funkcjonowanie osoby niepełnosprawnej jak najbardziej upodobnić do funkcjonowania osób pełnosprawnych.
- Stopniowo zaczęto dostrzegać, że poza brakami i trudnościami rozwojowymi osoby niepełnosprawne ujawniają niezaburzone procesy psychiczne i fizyczne. W rezultacie tych spostrzeżeń rozbieżność pomiędzy celami rewalidacyjnymi i ogólnymi została nieco zmniejszona, chociaż nadal te pierwsze były traktowane jako priorytetowe.
- Kolejna zmiana sytuowania celów kształcenia specjalnego wynikała z refleksji, iż nauczanie dzieci z niepełnosprawnością nie może koncentrować się wyłącznie na podejmowaniu działań naprawczych i eliminowaniu ujawnianych zaburzeń. Takie postępowanie może bowiem prowadzić do zjawiska nadkompensacji, a ponadto nie pozwala wzmacniać i doskonalić możliwości posiadanych przez dziecko. Rezultatem tych spostrzeżeń było równorzędne traktowanie celów rewalidacyjnych i ogólnych celów kształcenia.
- Przyjęcie stanowiska, iż nadrzędnym celem kształcenia specjalnego jest wszechstronny rozwój osobowości uczniów sprawiło, iż celom rewalidacyjnym przypisano pozycję celów pośrednich.

Rezultatem przewartościowań w zakresie celów kształcenia specjalnego jest nie tylko zmiana pozycji celów rewalidacyjnych, ale również zwrócenie uwagi na to, że nadrzędne cele kształcenia uczniów niepełnosprawnych i peł-

nosprawnych są tożsame. Należy również podkreślić, że rewalidacja traktowana jako cel kształcenia specjalnego jest tylko jednym z trzech sposobów sytuowania obydwu elementów względem siebie. Rewalidacja jest postrzegana jako cel i element kształcenia specjalnego, a także jako proces podporządkowany temu kształceniu, decydujący o jego skuteczności (Kosakowski 2003, s. 142). Niezależnie od usytuowania rewalidacji w procesie kształcenia widzi się ją jako konieczny, wręcz podstawowy składnik kształcenia specjalnego, umożliwiający uczniom niepełnosprawnym realizację zadań szkolnych.

Ponieważ uczniowie z niepełnosprawnością nie są jedyną grupą, którą obejmuje kształcenie specjalne, specyficznych celów tego kształcenia nie należy ograniczać do celów rewalidacyjnych (por. Gasik 1991, s. 58–59). Inne specyficzne cele, które powinny być uwzględnione w kształceniu specjalnym, to cele resocjalizacyjne i socjoterapeutyczne. Te pierwsze mają w zamyśle obejmować działania podejmowane wobec uczniów niedostosowanych społecznie, drugie zaś ukierunkowywać pracę z uczniami zagrożonymi niedostosowaniem społecznym.

Formy organizacyjne kształcenia specjalnego

Dopóki pedagogika specjalna ograniczała swoje działania głównie do problematyki szkoły specjalnej, dopóty było jasne, że miejsce edukacji wyznacza linię demarkacyjną pomiędzy kształceniem specjalnym a regularnym. Stworzenie warunków umożliwiających kształcenie uczniów z niepełnosprawnością poza systemem segregacyjnym, a tym samym poszerzenie zakresu działania pedagogiki specjalnej, sprawiło, iż nieczytelne stały się granice kształcenia specjalnego. Nakreślenie linii podziału pomiędzy obydwoma rodzajami kształcenia wydaje się jednak niezwykle potrzebne. Jak stwierdza Grzegorz Szumski: „znalezienie klarownych kryteriów demarkacji kształcenia normalnego i specjalnego jest podstawowym warunkiem zarówno postępu badawczego w pedagogice specjalnej, jak i zapewnienia optymalnych warunków kształcenia wszystkim uczniom” (Szumski 2006, s. 118).

Wieloletnia tradycja ograniczania miejsca realizacji kształcenia specjalnego sprawia, iż niektórzy autorzy (Lejzerowicz 2015) kształcenie to sprowadzają wyłącznie do procesu realizowanego w szkołach specjalnych. Bardziej popularne w literaturze przedmiotu jest jednak przekonanie, iż miejscem kształcenia specjalnego są zarówno szkoły specjalne, jak i placówki integracyjne i ogólnodostępne (Gajdzica 2007a, s. 116–117). Nie ulega wątpliwości, że podobnie jak uczeń niepełnosprawny wyszedł z ram szkolnictwa specjalnego,

tak również kształcenie specjalne rozprzestrzeniło się na inne formy edukacji. Stanowisko tego rodzaju widoczne jest również w przepisach prawa oświatowego. W myśl obowiązujących ustaleń legislacyjnych kształcenie specjalne nie jest wyznaczone przez miejsce edukacji, lecz sens i charakter działań pedagogicznych podejmowanych wobec ucznia z niepełnosprawnością. To właśnie obecność ucznia niepełnosprawnego wymusza i umożliwia uruchomienie rozwiązań właściwych dla kształcenia specjalnego. Z tego względu kształcenie specjalne powinno być organizowane wszędzie tam, gdzie kształcą się uczni z niepełnosprawnością. Włączanie kształcenia specjalnego do placówek o charakterze integracyjnym prowadzi do sytuacji, w której kształcenie specjalne stanowi element kształcenia integracyjnego. Zależność tego rodzaju Szumski (2006, s. 121) nazwał „relacją zawierania”⁸.

Odmienne od dotychczas omówionych rozwiązanie, pozwalające ustalić zakres znaczeniowy terminu „kształcenie specjalne” przy uwzględnieniu miejsca jego realizacji, zastosował Czesław Kosakowski (2003, s. 146). Dostrzegając zmiany dotyczące kształcenia uczniów niepełnosprawnych, przywołany autor stwierdza, że system kształcenia specjalnego przeobraził się w system kształcenia i pomocy specjalnej. Kształcenie specjalne jest właściwością szkoły specjalnej, zaś pomoc specjalna sprowadza się do działań wspomagających, wychodzących naprzeciw potrzebom ucznia niepełnosprawnego, który uczy się w klasie ogólnodostępnej.

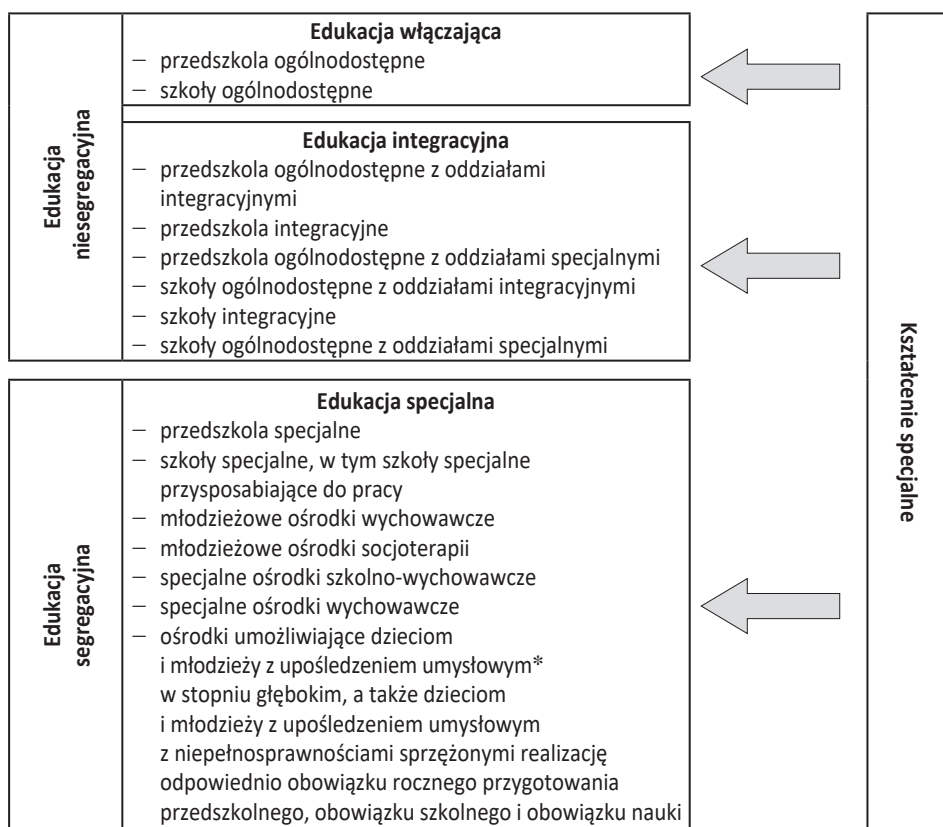
Respektując obowiązującą sytuację formalnoprawną, należy stwierdzić, że kształcenie specjalne opiera się obecnie w naszym kraju na modelu „wielu ścieżek”. Oznacza to, że może być ono prowadzone w ramach edukacji segregacyjnej bądź niesegregacyjnej (integracyjnej⁹ lub włączającej). Usytuowanie kształcenia specjalnego w obecnych rozwiązaniach edukacyjnych zostało zaprezentowane na schemacie 3.

Edukacja segregacyjna, nazywana również edukacją specjalną, to ogół działań dydaktyczno-wychowawczo-terapeutycznych oraz rozwiązań natury organizacyjnej adresowanych do uczniów niepełnosprawnych. Ten rodzaj edukacji realizowany jest w przedszkolach, szkołach i innych placówkach specjalnych, którym przypisuje się wysoce segregacyjny charakter.

Drugim rozwiązaniem uwzględniającym kształcenie specjalne jest edukacja niesegregacyjna, realizowana jako edukacja integracyjna lub włączająca.

8 Opozycyjna do relacji zawierania jest relacja wykluczenia – eliminująca obecność kształcenia specjalnego z obszaru edukacji integracyjnej.

9 Edukacja integracyjna bywa przez niektórych postrzegana jako doskonalsza forma segregacji, natomiast walory integracyjne dostrzegane są wyłącznie w rozwiązaniach inkluzyjnych (Pańczyk 1999, s. 80).



* W uzasadnieniu do rozporządzenia, zamieszczonym na stronie MEN, można odnaleźć następujące wyjaśnienie: „w rozporządzeniu zamiast określenia upośledzenie umysłowe w stopniu lekkim, umiarkowanym lub znacznym użyto mniej stygmatyzującego określenia niepełnosprawność intelektualna w stopniu odpowiednio lekkim, umiarkowanym lub znacznym”, <http://men.gov.pl/wp-content/.../07/ksztalcenie-specjalne.uzasadnienie-2.docx>. Zarówno przywołane wyjaśnienie, jak również zapis w rozporządzeniu: „ośrodki umożliwiające dzieciom i młodzieży z upośledzeniem umysłowym w stopniu głębokim” (§ 2, ust. 1, pkt 16) mogą nasuwać przypuszczenie, że w przypadku głębszej niepełnosprawności zachowano termin „upośledzenie umysłowe”. Interpretacja ta jest jednak niezgodna z dalszymi zapisami rozporządzenia. W § 2 ust. 6. czytamy bowiem, że „organizację zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży z **niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim** [podkr. – K.P.] określają przepisy”. Wyjaśnienie potwierdzające, iż określenie „niepełnosprawność intelektualna” powinno być stosowane wobec wszystkich stopni niepełnosprawności odnajdujemy w Ustawie z dnia 20 lutego 2015 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz.U. 2015, poz. 357). Dokument ten informuje, że w tekście ustawy o systemie oświaty dodaje się w art. 3 pkt 18b, mówiący o tym, że „ilekroć w przepisach ustawy o systemie oświaty jest mowa o upośledzeniu umysłowym w stopniu lekkim, umiarkowanym, znacznym lub głębokim, należy przez to rozumieć niepełnosprawność intelektualną w stopniu odpowiednio lekkim, umiarkowanym, znacznym lub głębokim”. Nie ulega zatem wątpliwości, że użycie w rozporządzeniu określenia „upośledzenie umysłowe”, jak również przywołane wyjaśnienie zamieszczone w uzasadnieniu, wskazują na niestaranność autorów przygotowujących wspomniane dokumenty.

Schemat 3. Usytuowanie kształcenia specjalnego w obecnych rozwiązaniach edukacyjnych w myśl Rozporządzenia MEN z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostawaniem społecznym, Dz.U. 2015, poz. 1113

Źródło: opracowanie własne

Edukacja integracyjna prowadzona jest w przedszkolach i szkołach integracyjnych, oddziałach integracyjnych, a także oddziałach specjalnych w przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych¹⁰. Natomiast edukacja włączająca realizowana jest w przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych, z pominięciem rozwiązań stosowanych w placówkach integracyjnych (dodatkowy nauczyciel, ograniczona liczba uczniów w zespole klasowym, określona liczba uczniów niepełnosprawnych).

Zarówno badania naukowe, jak i doświadczenia praktyczne, prowadzone dyskusje społeczne dotyczące wad i zalet poszczególnych rozwiązań edukacyjnych w zakresie kształcenia specjalnego, nie pozwalają w sposób jednoznaczny wskazać tej formy kształcenia, która mogłaby być rozwiązaniem uniwersalnym dla wszystkich uczniów niepełnosprawnych. Wśród pedagogów specjalnych dominuje przekonanie, że każda z dopuszczanych obecnie form kształcenia specjalnego może optymalizować rozwój ucznia niepełnosprawnego, być źródłem wymiernych korzyści, ale także okazać się powodem zaniechań we wszystkich obszarach rozwojowych. Jak słusznie zauważa Sławomir Olszewski:

należy wykluczyć istnienie dychotomii: integracja–segregacja, przyjmując za niezbędne istnienie kontinuum różnych form kształcenia osób niepełnosprawnych: począwszy od nauczania indywidualnego po kształcenie w szkole ogólnodostępnej. Pożądane jest, by formy te uzupełniały się wzajemnie (Olszewski 2005, s. 239).

Nie należy również zapominać, że wszelkie rozwiązania edukacyjne, zarówno integracyjne, jak i segregacyjne, stwarzają możliwości dla integracji społecznej uczniów niepełnosprawnych (Hulek 1992, s. 26–27), która jest traktowana jako istotny cel kształcenia specjalnego.

Programy nauczania w kształceniu specjalnym

Przez wiele lat kształcenie specjalne nie było regulowane żadnymi programami nauczania. Uznawano bowiem, że ogromne zróżnicowanie predyspozycji uczniów niepełnosprawnych oraz wielość i odmiennność czynników kształtujących warunki, w jakich jest realizowane kształcenie specjalne, wykluczają możliwość opracowania dokumentów programowych, obowiązujących w skali całego kraju. W tej sytuacji dobór treści i celów kształcenia pozostawał

10 Oddziały specjalne powstawały już w okresie międzywojennym, a ich intensywny rozwój rozpoczął się po wejściu w życie ustawy z 15 lipca 1961 r. o rozwoju systemu oświaty i wychowania (Pańczyk

w gestii poszczególnych nauczycieli realizujących zadania kształcenia specjalnego. Pierwsze tymczasowe programy nauczania, opracowane dla uczniów niewidomych, głuchych i upośledzonych umysłowo, wprowadzono w 1951 roku (Kirejczyk 1981, s. 653). W kolejnych latach kształcenie uczniów z niepełnosprawnością było prowadzone z wykorzystaniem programu szkół powszechnych, dostosowanego jedynie przez nauczycieli do potrzeb wspomnianej grupy uczniów. Równocześnie z różną intensywnością kontynuowano prace nad przygotowaniem odpowiednich dokumentów programowych, dzięki czemu do roku 1982 wszystkie szkoły specjalne dysponowały odrębnymi programami przygotowanymi z myślą o poszczególnych grupach uczniów niepełnosprawnych (Stawowy-Wojnarowska 1989, s. 45). Sytuacja dotycząca założeń programowych uległa diametralnym zmianom wskutek reformy wdrażanej od 1999 roku. Zaczęła wówczas obowiązywać podstawa programowa kształcenia ogólnego, określająca cele i treści nauczania oraz umiejętności, które powinny zostać nabyte w wyniku nauczania i wychowania na poszczególnych etapach edukacyjnych. Największe zaskoczenie wzbudzał fakt, że podstawa programowa okazała się dokumentem regulującym kształcenie zarówno uczniów pełnosprawnych, jak i znacznej części uczniów niepełnosprawnych. Podstawa programowa kształcenia ogólnego określona rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. 2012, poz. 977) obowiązuje uczniów niepełnosprawnych w normie intelektualnej oraz uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, niezależnie od typu szkoły, w której podejmują oni kształcenie. Jedynie uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym na każdym etapie edukacji i w każdym rodzaju placówki edukacyjnej realizują odrębną podstawę programową kształcenia ogólnego określoną w odpowiednich załącznikach¹¹.

2008, s. 52). Początkowo organizowanie oddziałów specjalnych traktowano jako konieczne rozwiązanie zastępcze, umożliwiające korzystanie z kształcenia specjalnego uczniom, którzy są niezdolni do edukacji w szkole ogólnodostępnej, ale nie mogą uczęszczać do szkół specjalnych, z powodu niewystarczającej liczby tych placówek. W miarę upływu czasu zaczęto dostrzegać, że oddziały specjalne w szkołach ogólnodostępnych mogą lepiej służyć działaniom integracyjnym niż szkoły specjalne, dlatego zaczęto traktować je jako innowacyjną formę kształcenia, sprzyjającą integracji społecznej uczniów niepełnosprawnych (Doroszevska 1981, s. 630). Nowe rozwiązania edukacyjne proponowane uczniom niepełnosprawnym (szkoły, oddziały integracyjne) ograniczyły potrzebę tworzenia klas specjalnych. W obecnej praktyce edukacyjnej ta forma kształcenia specjalnego jest stosowana bardzo rzadko.

11 Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym w szkołach podstawowych i gimnazjach, załącznik nr 3 do rozporządzenia MEN z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z 2012, poz. 977). Podstawa

Odrębna podstawa programowa dla uczniów z głębszą niepełnosprawnością intelektualną prowokuje pytanie o możliwość ich kształcenia razem z uczniami realizującymi inne założenia programowe. Polskie prawo oświatowe nie zabrania żadnej grupie uczniów niepełnosprawnych realizować nauki w oddziałach integracyjnych i ogólnodostępnych. Równocześnie jednak nie promuje form częściowej integracji, które wydają się najbardziej właściwe w tej sytuacji, lecz lansuje ideę totalnej integracji. W konsekwencji w praktyce edukacyjnej uruchamiane są działania pozorowane (zob. Parys 2014).

Proces wdrażania wspólnej podstawy programowej w kształceniu uczniów pełnosprawnych i znacznej części uczniów niepełnosprawnych prowokował do dyskusji i podlegał różnym ocenom (zob. Bogucka 2002; Olszewski, Parys 2006; Firkowska-Mankiewicz, Szumski 2009, s. 341–342). Głosy aprobujące rozwiązanie tego rodzaju skupiają się na tym, że wspólna podstawa programowa jest warunkiem umożliwiającym upowszechnianie kształcenia niesegregacyjnego. Zdecydowanie łatwiej prowadzić wspólne nauczanie uczniów pełnosprawnych i niepełnosprawnych wówczas, gdy nie trzeba odwoływać się do odmiennych programów oraz planów nauczania. Kolejny atut przyjętego rozwiązania to udrożnienie systemu edukacji. Ewentualna zmiana placówki (np. ze specjalnej na integracyjną lub ogólnodostępną) przez ucznia niepełnosprawnego, zarówno w trakcie realizacji określonego etapu edukacyjnego, jak również po jego zakończeniu, nie musi wiązać się z obawą o niezgodność programową. Wspólny dokument programowy można postrzegać również jako instrument skłaniający do szukania podobieństw i marginalizowania różnic pomiędzy uczniami pełnosprawnymi i tymi z niepełnosprawnością.

Najczęściej zgłaszanym zarzutem pod adresem wprowadzenia wspólnej podstawy programowej jest niemożność sprostania wymaganiom programowym przez uczniów niepełnosprawnych. Szczególne trudności zauważane są w przypadku uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Wspólna podstawa programowa spowodowała, że pewne założenia realizowane wcześniej w kształceniu specjalnym przestały obowiązywać lub przypisano im niższą rangę. Przykładowo: w kształceniu uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim już na pierwszych etapach edukacyjnych proces kształcenia był silnie ukierunkowany na preorientację zawodową

programowa kształcenia ogólnego dla szkół specjalnych przysposabiających do pracy dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym oraz dla uczniów z niepełnosprawnościami sprzężonymi, załącznik nr 7 do rozporządzenia MEN z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z 2012, poz. 977).

i wyposażenie dzieci w umiejętności przydatne w przyszłej pracy zarobkowej. Zakładając, że uczniowie niepełnosprawni intelektualnie będą przede wszystkim podejmować zatrudnienie w charakterze pracowników fizycznych, dużo miejsca i uwagi poświęcano usprawnieniu manualnemu, czemu miała służyć znaczna ilość zajęć o charakterze praktyczno-technicznym. Wspólna podstawa programowa spowodowała, że ujednoczone zostały plany nauczania, a tym samym ograniczono możliwość kontynuowania dotychczasowej koncepcji kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną. Nie oznacza to jednak, że powielanie rozwiązań słusznych przed laty jest pożądanym rozwiązaniem. Wymagania stawiane niegdyś pracownikom fizycznym w obecnej rzeczywistości są niewystarczające. Skurczył się rynek prac prostych, od pracowników ubiegających się o zatrudnienie na różnych stanowiskach wymaga się uniwersalnych umiejętności kierunkowych, takich jak: komunikatywność, samodzielne poszukiwanie i wykorzystywanie informacji, rozwiązywanie problemów w twórczy sposób, korzystanie z nowoczesnych technologii informacyjnych, podejmowanie współpracy w zespole. Dlatego w procesie kształcenia specjalnego muszą być wprowadzane nowe rozwiązania, które pozwolą wyrównywać szanse edukacyjne i życiowe, pozwolą wyposażać osoby niepełnosprawne w predyspozycje umożliwiające skuteczne funkcjonowanie w zmieniającej się rzeczywistości.

Osoby odpowiedzialne za realizację kształcenia specjalnego

Jak stwierdza Irena Stawowy-Wojnarowska: „bez względu na to, gdzie przebiega proces nauczania-uczenia się, nauczyciel musi otoczyć uczniów niepełnosprawnych specjalistyczną opieką” (Stawowy-Wojnarowska 1989, s. 44). Pomijając niezbyt trafne użycie określenia „opieka” dla nazwania działań nauczyciela, chciałabym zwrócić uwagę na przesłanie, które wynika z wypowiedzi przywołanej autorki. Ponieważ trudno oczekiwać, by osoba będąca laikiem w danej dziedzinie potrafiła podejmować specjalistyczne działania, należy przyjąć, iż dla Ireny Stawowy-Wojnarowskiej oczywiste jest, że pedagog pracujący z uczniem niepełnosprawnym musi dysponować odpowiednią wiedzą metodyczną i merytoryczną, którą będzie potrafił zastosować w procesie kształcenia specjalnego.

Poziom kwalifikacji zawodowych pedagogów podejmujących pracę z uczniem niepełnosprawnym przedstawiał się różnie w dziejach szkolnictwa specjalnego. Początkowo brakowało wykwalifikowanej kadry, wyraźna była duża dysproporcja pomiędzy potrzebami rynku pracy a liczbą osób posia-

dających przygotowanie zawodowe do pracy z uczniem niepełnosprawnym. Z tego powodu w placówkach kształcenia specjalnego na etatach nauczycieli zatrudniane były osoby, które nie dysponowały przygotowaniem z zakresu pedagogiki specjalnej. Stopniowo łącząc pracę zawodową z różnymi formami kształcenia (kursy kwalifikacyjne, studia magisterskie lub podyplomowe), oferowanymi przez instytucje kształcące nauczycieli, pedagodzy uzupełniali swoje kwalifikacje zawodowe.

Jak współcześnie przedstawia się kwestia kwalifikacji zawodowych nauczycieli podejmujących pracę z uczniem niepełnosprawnym? Czy od nauczyciela organizującego proces kształcenia specjalnego wymaga się kwalifikacji z zakresu pedagogiki specjalnej? Odpowiedź na powyższe pytania odnaleźć można w obowiązujących przepisach prawa oświatowego. Analiza koniecznych dokumentów dostarczyła wiadomości, które uporządkowano w tabeli 1.

Dane zgromadzone w tabeli wskazują na istotne różnice pomiędzy warunkami dotyczącymi organizowania kształcenia uczniów niepełnosprawnych w placówkach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych. W przypadku szkół specjalnych zatrudnienie nauczycieli posiadających kwalifikacje z zakresu pedagogiki specjalnej jest obligatoryjne. Specjalność reprezentowana przez nauczyciela powinna odpowiadać niepełnosprawności uczniów (oligofrenopedagogika, surdopedagogika, tyflopädagogika).

Proces kształcenia specjalnego w oddziale lub placówce integracyjnej nie zostaje całkowicie pozbawiony nadzoru pedagoga specjalnego. Wprawdzie od nauczycieli prowadzących zajęcia przedmiotowe z uczniami niepełnosprawnymi w szkołach integracyjnych nie wymaga się przygotowania z zakresu pedagogiki specjalnej, lecz zgodnie z przepisami prawa oświatowego w klasach/szkołach integracyjnych obligatoryjnie zatrudnia się pedagogów specjalnych, w celu współorganizowania edukacji uczniów niepełnosprawnych. Należy zwrócić uwagę, że pomimo wieloletnich doświadczeń z zakresu organizacji kształcenia specjalnego kwestia kwalifikacji i statusu pedagogów specjalnych zatrudnionych w charakterze nauczycieli wspomagających nie została ostatecznie uregulowana (por. Pańczyk 2008, s. 61). Uczelnie przygotowujące pedagogów specjalnych zazwyczaj oferują kandydatom na studia wąskoza-kresowe tradycyjne specjalności (oligofrenopedagogika, surdopedagogika, tyflopädagogika), które nie przygotowują do pracy w zespole uwzględniającym uczniów z różnym rodzajem i stopniem niepełnosprawności. Trzeba również zauważyć, że jednym z czynników decydujących o niejasnym statusie nauczyciela wspomagającego w placówce integracyjnej są nieprecyzyjne usta-

Tabela 1. Miejsce edukacji ucznia posiadającego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego a obecność pedagoga specjalnego i innych osób współorganizujących proces kształcenia specjalnego

Typ placówki	Obecność pedagoga z kwalifikacjami z zakresu pedagogiki specjalnej i innych osób współorganizujących proces kształcenia specjalnego
• przedszkole/szkoła specjalna	Od nauczycieli wymagane są kwalifikacje z zakresu pedagogiki specjalnej w specjalności odpowiadającej niepełnosprawności ucznia
• przedszkole/szkoła integracyjna • oddział integracyjny w przedszkolu/szkole ogólnodostępnej	Zatrudnia się dodatkowo nauczycieli posiadających kwalifikacje w zakresie pedagogiki specjalnej, w celu współorganizowania kształcenia
• przedszkole/szkoła ogólnodostępna	W placówkach, w których kształceniem specjalnym objęci są uczniowie posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydane ze względu na autyzm, w tym zespół Aspergera, lub niepełnosprawności sprzężone, zatrudnia się dodatkowo nauczycieli posiadających kwalifikacje w zakresie pedagogiki specjalnej lub specjalistów, lub asystenta nauczyciela (w przypadku klas I–III szkoły podstawowej), lub pomoc nauczyciela*. W przypadku uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydane ze względu na inne niepełnosprawności oraz uczniów posiadających orzeczenie wydane ze względu na niedostosowanie społeczne lub zagrożenie niedostosowaniem społecznym można za zgodą organu prowadzącego zatrudnić dodatkowo nauczycieli posiadających kwalifikacje w zakresie pedagogiki specjalnej lub asystenta nauczyciela (w przypadku klas I–III szkoły podstawowej), lub pomoc nauczyciela

* Zapis ten obowiązuje od 1 stycznia 2016 roku. Do tego czasu zatrudnienie pedagoga specjalnego lub innych pracowników wspomagających proces kształcenia uczniów, u których zdiagnozowano autyzm, w tym zespół Aspergera lub niepełnosprawności sprzężone, było możliwe wyłącznie za zgodą organu prowadzącego (Rozporządzenie MEN 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).

Źródło: opracowanie własne na podstawie obowiązujących przepisów prawa oświatowego

lenia legislacyjne dotyczące charakteru i zakresu jego działań. Uwzględniając różnorodne czynniki warunkujące charakter działań pedagoga wspomagającego (wielkość placówki, liczba uczniów niepełnosprawnych, ich wiek, rodzaj niepełnosprawności oraz umiejętności i braki rozwojowe), trudno oczekiwać, by przepisy prawa oświatowego jednoznacznie i właściwie określały zakres jego zadań. Wydaje się, że do rozwiązania problemu nie jest konieczne doprecyzowanie przepisów prawa oświatowego w tym zakresie, lecz wyraźne uświadomienie zespołu nauczycielskiego, jak istotna rola przypada pedagogowi specjalnemu w procesie kształcenia uczniów z niepełnosprawnością. Jego pozycja w systemie szkolnym nie może być marginalizowana, a zakres i charakter działań powinien być tak ustalony, by jak najlepiej sprzyjał wszechstronnemu rozwojowi tych uczniów.

Jeszcze inaczej przedstawia się sytuacja nadzoru pedagoga specjalnego nad procesem kształcenia specjalnego w szkole ogólnodostępnej. Tutaj również nauczyciele prowadzący zajęcia przedmiotowe nie są zobowiązani do posiadania kwalifikacji z zakresu pedagogiki specjalnej. Za nowatorskie, aczkolwiek trudne do wyegzekwowania, należy uznać rozwiązanie wprowadzone na mocy rozporządzenia MEN z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych (Dz.U. 2010 nr 228, poz. 1490, z późn. zm.). Dopuszcza ono możliwość fakultatywnego zatrudnienia, za zgodą organu prowadzącego, nauczycieli posiadających kwalifikacje w zakresie pedagogiki specjalnej w celu współorganizowania kształcenia. Najnowsze rozporządzenie MEN 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) wprowadza kolejne zmiany w omawianym zakresie. W przypadku gdy kształceniem specjalnym na terenie placówki ogólnodostępnej jest objęty uczeń z autyzmem, w tym zespołem Aspergera, lub uczeń z niepełnosprawnościami sprzężonymi, wówczas powstaje obowiązek dodatkowego zatrudnienia nauczycieli posiadających kwalifikacje w zakresie pedagogiki specjalnej lub specjalistów w zakresie konkretnej metody pracy z dzieckiem (terapeuty behawioralnego, socjoterapeuty, specjaliści w zakresie orientacji przestrzennej itp.) czy tłumacza języka migowego, bądź też asystenta nauczyciela (w przypadku klas I-III szkoły podstawowej) lub pomocy nauczyciela¹². O tym, czy osobą dodatkowo zatrudnioną będzie nauczyciel posiadający kwalifikacje z zakresu pedagogiki specjalnej, inny odpowiednio przygotowany specjalista, czy też osoba realizująca działania pomocowe, wspierająca ucznia w wykonywaniu czynności samoobsługowych bądź ułatwiająca przemieszczanie się, mają decydować faktyczne potrzeby ucznia. Zgodnie z wyjaśnieniem Ministerstwa Edukacji Narodowej wprowadzenie omówionego rozwiązania powinno umożliwić realizację indywidualnych potrzeb edukacyjnych i rozwojowych wynikających z niepełnosprawności, a tym samym podnieść jakość

12 W uzasadnieniu do rozporządzenia MEN pojawia się informacja, że „wprowadzenie obowiązku zatrudniania dodatkowych osób w celu wsparcia dziecka z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera, lub z niepełnosprawnościami sprzężonymi stanowi pierwszy etap planowanych, kompleksowych zmian zmierzających docelowo do zapewnienia każdemu dziecku niepełnosprawnemu kształcącemu się w przedszkolach ogólnodostępnych, innych formach wychowania przedszkolnego i szkołach ogólnodostępnych wsparcia ze strony dodatkowo zatrudnionej osoby”, <http://men.gov.pl/wp-content/.../07/ksztalcenie-specjalne.uzasadnienie-2.docx>.

funkcjonowania w oddziałach ogólnodostępnych tych uczniów niepełnosprawnych, którzy napotykają na szczególne trudności. Ministerstwo stoi na stanowisku, że korzyści wynikające z wprowadzenia nowego rozwiązania odniosą również pozostali uczniowie oddziału, do którego uczęszcza uczeń autystyczny lub ze sprzężoną niepełnosprawnością. Obecność dodatkowych osób wspomagających funkcjonowanie uczniów z wymienionymi niepełnosprawnościami ma zapewnić lepszą koncentrację podczas zajęć, a także umożliwić uczenie się modelowych zachowań wspierających osobę niepełnosprawną (<http://men.gov.pl/wp-content/.../07/ksztalcenie-specjalne.uzasadnienie-2.docx>).

W przypadku gdy kształcenie specjalne, realizowane na terenie placówki ogólnodostępnej, dotyczy osób z innymi niepełnosprawnościami niż autyzm lub niepełnosprawność sprzężona, wówczas nie ma obowiązku zatrudnienia pedagoga specjalnego. Wprawdzie i w tej sytuacji przepisy prawa oświatowego dopuszczają możliwość dodatkowego zatrudnienia pedagoga specjalnego lub innych osób wspomagających realizację procesu kształcenia specjalnego, lecz wdrożenie tego rozwiązania jest zależne od aprobaty organu prowadzącego.

Podsumowanie

W wyniku pobieżnego oglądu sytuacji obowiązującej w kształceniu specjalnym może nasunąć się refleksja, iż niektóre wprowadzane zmiany są powrotem do rozwiązań obowiązujących przed laty w kształceniu uczniów niepełnosprawnych. Wszak uczeń niepełnosprawny coraz częściej podejmuje edukację w placówkach ogólnodostępnych, z których niegdyś wyszedł, by podjąć naukę w specjalistycznych, celowo dlań przygotowanych placówkach szkolnictwa specjalnego. Mało tego, proces edukacji ucznia niepełnosprawnego prowadzą w szkołach integracyjnych i ogólnodostępnych nauczyciele, od których nie wymaga się przygotowania z zakresu pedagogiki specjalnej. W przypadku większości uczniów z niepełnosprawnością zaniechano również stosowania odrębnych programów nauczania, pomimo że wypracowanie tego rozwiązania traktowano jako znaczne osiągnięcie i ważny element kształcenia specjalnego. Trzeba jednak pamiętać, że obecna szkoła ogólnodostępna nie jest tą samą szkołą, w której przed laty uczeń niepełnosprawny z trudem znajdował swoje miejsce lub nie znajdował go tam wcale. Współczesna szkoła powszechna jest coraz lepiej przystosowana do potrzeb ucznia z niepełnosprawnością, zarówno w aspekcie architektonicznym, jak i mentalnym. Każda placówka edukacyjna jest zobligowana do udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom niepełnosprawnym (Rozporządzenie MEN 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). Nauczyciele pracujący z uczniem posiadającym orzeczenie o konieczności kształcenia specjalnego są zobowiązani rozpoznać jego potrzeby rozwojowe i edukacyjne, a następnie opracować indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny (IPET).

Mimo że od nauczycieli prowadzących zajęcia edukacyjne z uczniem niepełnosprawnym nie wymaga się kwalifikacji formalnych z zakresu pedagogiki specjalnej, nie oznacza to, iż wykazują oni całkowity brak wiedzy i umiejętności z tego obszaru. Wielu pedagogów, w ramach uzupełniania swoich kwalifikacji zawodowych, podejmuje różne formy szkolenia pozwalające na bardziej trafne i skuteczne działania w pracy z uczniem niepełnosprawnym. Poza sformalizowanymi szkoleniami istotny jest proces samokształcenia pedagogów, organizowany w placówce w ramach działań wewnętrznych. Niebagatelną rolę w tym zakresie powinni odgrywać pedagodzy specjaliści oraz inni specjaliści współorganizujący proces kształcenia specjalnego.

Doświadczenia wpływające z praktyki pedagogicznej pozwalają twierdzić, że zaangażowany, refleksyjny nauczyciel, nawet wówczas gdy brakuje mu formalnych kwalifikacji z zakresu pedagogiki specjalnej, jest w stanie poradzić sobie z trudnościami, które towarzyszą procesowi kształcenia uczniów niepełnosprawnych. Jak stwierdza Andrzej Twardowski: „nauczyciele, którzy osiągają sukcesy w nauczaniu dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych, są po prostu dobrymi nauczycielami” (Twardowski 2007, s. 20). Nie oznacza to jednak, że nie należy wprowadzać sformalizowanych działań, które mogą wpłynąć na pogłębienie wiedzy i wzrost świadomości pedagogów na temat osób niepełnosprawnych. Standardem powinno być prowadzenie kursów przedmiotowych z zakresu pedagogiki specjalnej na każdym studiach pedagogicznych.

W zależności od przyjętego kryterium opinie na temat systemu kształcenia specjalnego mogą być różne. Anna Firkowska-Mankiewicz i Grzegorz Szumski (2009, s. 344) proponują, by oceniając ten system, nie kierować się jego odstępstwem od przyjętego wzorca, lecz wziąć pod uwagę wdrażanie działań doskonalących go. Autorzy stwierdzają, że polski system kształcenia specjalnego uległ znacznej modernizacji, czego dowodem jest obniżenie segregacyjności w kształceniu specjalnym, podobny poziom efektywności kształcenia uczniów pełnosprawnych i niepełnosprawnych, a także lepszy poziom przystosowania szkół powszechnych do potrzeb uczniów niepełnosprawnych.

Analiza przeobrażeń systemu kształcenia specjalnego pozwala stwierdzić, że wyraźną tendencją leżącą u podstaw wielu zmian wprowadzonych do tego systemu jest ograniczanie „charakteru specjalnego” w kształceniu uczniów niepełnosprawnych. Postępowanie takie aprobejuje Aleksander Hulek (1989, s. 11), który dekategoriację kształcenia specjalnego i wiązanie go ze szkolnictwem masowym postrzega jako najistotniejszą zmianę w teorii i praktyce kształcenia uczniów z niepełnosprawnością. Działania tego rodzaju pozostają w zgodzie z zasadą normalizacji sformułowaną przez Wolfensbergera (za: Szumski 2006, s. 177), która sugeruje podejmowanie rozwiązań umożliwiających uzyskanie osobom niepełnosprawnym jak najwyższego poziomu wykształcenia przy użyciu w możliwie najmniejszym zakresie środków specjalnych. Osoby organizujące proces kształcenia specjalnego powinny dążyć do tego, by działania pomocowe stosować w koniecznym zakresie, wspomagającym jakość funkcjonowania ucznia, lecz nieograniczającym jego możliwej niezależności i integracji społecznej. Idealna, aczkolwiek obecnie nierealna, byłaby sytuacja, w której każdy uczeń z trudnościami w nauce uzyskiwałby konieczną pomoc bez naznaczania go etykietą ucznia niepełnosprawnego. Takie rozwiązanie wskazywałoby na faktyczne dostosowanie szkoły do potrzeb każdego ucznia.

Bibliografia

- Bogucka J. (2002), *Przepisy oświatowe związane z edukacją dzieci niepełnosprawnych*, „Światło i Cienie”, nr 1
- Doroszevska J. (1981), *Pedagogika specjalna*, t. 1: *Podstawowe problemy teorii i praktyki*, Ossolineum, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk
- Firkowska-Mankiewicz A., Szumski G. (2009), *Pedagogika specjalna i system kształcenia osób z niepełnosprawnościami w Polsce*, [w:] D.D. Smith (red.), *Pedagogika specjalna 2. Podręcznik akademicki*, APS-PWN, Warszawa
- Gajdzica Z. (2007a), *Edukacyjne konteksty bezradności społecznej osób z lekkim upośledzeniem umysłowym*, Wydawnictwo UŚ, Katowice
- Gajdzica Z. (2007b), *Perspektywa badań nad systemem kształcenia uczniów niepełnosprawnych w Polsce – analiza możliwej i podejmowanej problematyki badań*, [w:] Z. Gajdzica (red.), *Rozwój i funkcjonowanie osób niepełnosprawnych. Konteksty edukacyjne i prawne*, Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych, t. 3, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków
- Gasik W. (1991), *Kształcenie specjalne*, [w:] J. Pańczyk (red.), *Pedagogika specjalna. Psychopedagogiczne i medyczne studium terminologiczne*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa
- Hulek A. (1989), *Stan obecny i kierunki przebudowy kształcenia specjalnego w Polsce*, Raporty Tematyczne nr 11, PWN, Warszawa-Kraków

- Hulek A. (1992), *Ewolucja integracyjnego systemu kształcenia dziecka niepełnosprawnego*, [w:] A. Hulek, B. Grochmal-Bach (red.), *Uczeń niepełnosprawny w szkole masowej*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków
- Kirejczyk K. (1981), *Organizacja szkolnictwa dla upośledzonych umysłowo w Polsce*, [w:] K. Kirejczyk (red.), *Upośledzenie umysłowe – pedagogika*, PWN, Warszawa
- Kopeć D. (2013), *Rzeczywistość (nie)edukacyjna osoby z głęboką niepełnosprawnością intelektualną. Zbiorowe instrumentalne studium przypadków*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań
- Kosakowski C. (2003), *Węzłowe problemy pedagogiki specjalnej*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń
- Kupisiewicz M. (2013), *Słownik pedagogiki specjalnej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa
- Lejzerowicz M. (2015), *Dostępność i użyteczność w Polsce różnych form edukacji powszechnej oraz ich wpływ na proces integracji społecznej osób niepełnosprawnych*, http://polscyniepelnosprawni.agh.edu.pl/wp-content/uploads/1_3_06_1_raport_ekspercki_polozenie_zbiorowosci_ONS_w_PL_modul_I_Lejzerowicz.pdf (dostęp: 25.11.2015)
- Okoń W. (1987), *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa
- Olszewski S. (2005), *Próba oceny funkcjonowania i skuteczności kształcenia integracyjnego. Przegląd literatury przedmiotu*, [w:] C. Kosakowski, A. Krause (red.), *Dyskursy pedagogiki specjalnej 4: Normalizacja środowisk życia osób niepełnosprawnych*, Wydawnictwo UWM, Olsztyn
- Olszewski S., Parys K. (2006), *Edukacja osób niepełnosprawnych. Rozważania nad podstawą programową kształcenia ogólnego*, „Szkoła Specjalna”, nr 4
- Pańczyk J. (1999), *Przestanki i uwarunkowania niesegregacyjnego kształcenia osób niepełnosprawnych*, „Roczniki Pedagogiki Specjalnej”, t. 10
- Pańczyk J. (2003), *Czynniki sprzyjające wspólnemu kształceniu uczniów niepełnosprawnych z rówieśnikami pełnosprawnymi*, [w:] M. Chodkowska (red.), *Wielowymiarowość integracji w teorii i praktyce edukacyjnej*, Wydawnictwo UMCS, Lublin
- Pańczyk J. (2008), *Kształcenie pedagogów specjalnych w Polsce*, [w:] J.J. Błęszyński, D. Baczał, J. Binnebesel (red.), *Historyczne dyskursy nad pedagogiką specjalną*, Wydawnictwo Naukowe WSEZ, Łódź
- Parys K. (2014), *Zjawisko pozoru w systemie kształceniu uczniów niepełnosprawnych – próba identyfikacji i propozycje rozwiązań*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej”, nr 4
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół specjalnych przysposabiających do pracy dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym oraz dla uczniów z niepełnosprawnościami sprzężonymi, załącznik nr 7 do rozporządzenia MEN z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. 2012, poz. 977)
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym w szkołach podstawowych i gimnazjach, załącznik nr 3 do rozporządzenia MEN z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. 2012, poz. 977)

- Rozporządzenie MEN z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach (Dz.U. 2010 nr 228, poz. 1489)
- Rozporządzenie MEN z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych (Dz.U. 2010 nr 228, poz. 1490)
- Rozporządzenie MEN z dnia 23 kwietnia 2013r. w sprawie warunków i sposobu organizowania zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży z upośledzeniem umysłowym w stopniu głębokim (Dz.U. 2013, poz. 529)
- Rozporządzenie MEN 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 MEN z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. 2012, poz. 977)
- Rozporządzenie MEN 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)
- Rozporządzenie MENiS z dnia 18 stycznia 2005 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach (Dz.U. nr 19, poz. 166)
- Serafin T. (2001), *Ministerstwo Edukacji Narodowej o kształceniu integracyjnym i specjalnym*, Biblioteczka Reformy nr 35, MEN, Warszawa
- Stawowy-Wojnarowska I. (1989), *Podstawy kształcenia specjalnego*, WSiP, Warszawa
- Szumski G. (2006), *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych. Sens i granice zmiany edukacyjnej*, Wydawnictwo APS – Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa
- Twardowski A. (2007), *Dylematy integracyjnego kształcenia dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością*, [w:] Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.), *Problemy edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, art. 5a, ust. 2, pkt 1 i 2. (Dz.U. 1991 nr 95, poz. 425)
- Ustawa z dnia 20 lutego 2015 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz.U. 2015, poz. 357)
- Zakrzewska-Manterys E. (1995), *Down i zespół wątpliwości. Studium z socjologii cierpienia*, Semper, Warszawa
- Zamkowska A. (2009), *Wsparcie edukacyjne uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim w różnych formach kształcenia na pierwszym etapie edukacji*, Wydawnictwo Politechniki Radomskiej, Radom
- <http://men.gov.pl/wp-content/.../07/ksztalcenie-specjalne.uzasadnienie-2.docx> (dostęp: 25.11.2015)