



Marzenna Zaorska

Uczeń (dziecko) niewidzące i niedowidzące w edukacji inkluzyjnej

DOI: <http://dx.doi.org/10.12775/PBE.2014.014>

Obowiązujące aktualnie rozwiązania systemowo-prawne w polskim systemie oświaty, zgodnie z istniejącymi współcześnie tendencjami otwierania ogólnodostępnego systemu kształcenia na uczniów z niepełnosprawnością, kwalifikowanych oficjalnie do grupy dzieci i młodzieży z tzw. specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, powinny (w zdefiniowanych założeniach) odpowiadać, tzn. być dostosowane do indywidualnych potrzeb i możliwości danej populacji szkolnej. Powstaje jednakże wiele pytań oraz wątpliwości o to, czy szkolnictwo powszechne jest w stanie podołać kształceniu uczniów niepełnosprawnych, w tym także uczniów z niepełnosprawnością wzrokową (niewidzących i słabo widzących), tak by zapewnić realizację szczególnych oraz związanych ze specyficzną sytuacją rozwojową potrzeb edukacyjnych.

Edukację ucznia niepełnosprawnego można analizować, bazując na trzech podstawowych elementach strukturalnych systemu oświaty. Elementami tymi są: kształcenie specjalne – historycznie oraz kulturowo dotychczas dominujące, kształcenie integracyjne oraz inkluzyjne. Jeśli chodzi o doświadczenia wychowania integracyjnego adresowanego do dzieci z niepełnosprawnościami w naszym kraju, to jego początki datowane są na rok 1989, kiedy powstała pierwsza przedszkolna grupa integracyjna, w jednej z placówek zajmujących się edukacją przedszkolną, w Warszawie. W 1991 roku grupy integracyjne istniały już w 12 przedszkolach oraz jednej szkole podstawowej, na ogół w Warszawie.

W roku 1995 w grupach integracyjnych kształciło się 888 dzieci z niepełnosprawnością, w tym 230 dzieci z niepełnosprawnością ruchową, 204 z niepełnosprawnością intelektualną, 133 z zaburzeniami emocjonalnymi i autyzmem, 95 ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, 85 z niepełnosprawnością słuchową oraz 37 z niepełnosprawnością wzrokową.¹

Na przełomie XX i XXI wieku w edukacji szkolnej uczniów niepełnosprawnych, oprócz tendencji integracyjnych, pojawiały się również tzw. tendencje inkluzyjne. Termin „edukacja inkluzyjna” lub zamiennie stosowany „edukacja włączająca” jest rozumiany jako długotrwały proces dążący do rozszerzania możliwości adaptacyjnych szkół w kontekście dostosowywania warunków do potrzeb uczniów, niezależnie od tego, jak bardzo byłyby one zróżnicowane. Szkoła włączająca ma być odpowiedzialna za edukację uczniów z wszelakimi rodzajami niepełnosprawności, reprezentującymi różne środowiska społeczne. Celem, jaki przyświecał twórcom koncepcji było to, aby każde dziecko miało równy dostęp do edukacji i możliwość uczęszczania do szkoły najbliższej swojego miejsca zamieszkania. W odróżnieniu od pojęcia „integracja”, które w praktyce okazuje się często sposobem asymilowania uczniów do zastanej rzeczywistości,² koncepcja edukacji włączającej zakłada, że to nie uczeń ma być w procesie edukacji stroną, która ma się zmienić, aby sprostać zastanym wymaganiom, lecz szkoła, która powinna być na tyle elastyczna, by móc dostosować się do jego potrzeb związanych z niepełnosprawnością tak, by mógł w pełni wykorzystać swój potencjał i funkcjonować w swoim społecznym środowisku w sposób najbardziej dla niego optymalny³.

Zasadnicza uwaga w literaturze dotyczącej edukacji włączającej poświęcona jest uczniom o specjalnych potrzebach edukacyjnych, jako grupie szczególnie narażonej na izolację i segregację społeczną. Grupa uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych nie jest jednorodna, zaliczane są do niej „wszystkie dzieci w wieku obowiązku szkolnego, które posiadają wyraźnie większe, niż większość ich rówieśników trudności w uczeniu się, bez względu na to, czy

¹ J. Bogucka (1996), *Nauczanie integracyjne w Polsce*, w: *Wychowanie i nauczanie integracyjne. Nowe doświadczenia*, J. Bogucka, M. Kościelska (red.), Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa, s. 53-55.

² G. Szumski (2006), *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych. Sens i granice zmiany edukacyjnej*, PWN, APS, Warszawa, s. 71.

³ S. Nilsen (2010), *Moving towards an educational policy for inclusion? Main reform stages in the development of Norwegian unitary school system*, „International Journal of Inclusive Education”, nr 5, s. 480.

źródłem tych trudności są problemy natury fizycznej, czy też nie⁴. W niektórych publikacjach zawęża się znaczenie tego terminu i obejmuje się nim grupę osób z: zaburzeniami motorycznymi, uszkodzeniami narządu wzroku i słuchu, niepełnosprawnością intelektualną, parcjalnymi deficytami poznawczymi, zaburzeniami komunikacji językowej (w tym obcokrajowców), ADHD, zaburzeniami opozycyjno-buntowniczymi, zaburzeniami zachowania i emocji, z autyzmem, przewlekłe chore oraz z zaburzeniami karmienia i odżywiania.⁵

Bazując na danych posiadanych przez Polski Związek Niewidomych z roku 2010 można podać, że uczniowie niewidzący oraz słabo widzący kształcili się w następujących typach szkół:

- a) szkoły podstawowe – 1927 uczniów (wśród nich w systemie inkluzyjnym oraz integracyjnym 1452 – 75%, a spośród nich 438 *stricte* w szkołach integracyjnych; w szkołach dla uczniów niewidomych i słabo widzących było 312 – 16% ogółu; w innych typach szkół specjalnych 163 – 9%);
- b) gimnazja – 1298 uczniów (wśród nich w systemie integracji i inkluzji – 982 – 76%, a spośród nich 329 w szkołach integracyjnych; w szkołach dla niewidomych i słabo widzących – 241 – 18%; w innych typach szkół specjalnych – 75 – 6%);
- c) szkoły zawodowe – 292 uczniów (wśród nich w inkluzji oraz integracji – 158 – 54%, a spośród nich 51 w szkołach integracyjnych; w szkołach dla niewidzących i słabo widzących było 90 – 31% uczniów; w innych typach szkół specjalnych – 4 – 15%);
- d) szkoły średnie – 852 uczniów (wśród nich w integracji i inkluzji – 610 – 72% – wszyscy byli uczniami szkół integracyjnych; w szkołach dla niewidomych i słabo widzących – 220 – 26% uczniów; w innych typach szkół specjalnych – 22 – 2%).

Globalnie rzecz ujmując, w omawianym roku, spośród 4369 uczniów 73% (3202) kształciło się w szkołach ogólnodostępnych (masowych) – integracyjnych lub inkluzyjnych, 20% (863) w szkołach dla niewidomych i słabo widzących, 7% (304) w innych typach szkół specjalnych⁶.

⁴ G. Szumski, op. cit., s. 105.

⁵ J. Andrzejewska, M. Sitarczyk (2012), *Specjalne potrzeby edukacyjne w przestrzeni systemu oświaty. Teoretyczne i metodologiczne założenia programu: praca z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – wsparcie kadry nauczycielskiej*, Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi, Lublin, s. 3.

⁶ B.M. Kaczmarek (red.) (2011), *Raport z diagnozy świadczonych usług z zakresu rehabilitacji społecznej dla osób niepełnosprawnych w Polsce*, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Fundusz Inicjatyw Obywatelskich (FIO), Warszawa.

Z danych obecnych na stronie internetowej Ministerstwa Edukacji Narodowej⁷ wynika, że w roku szkolnym 2011/2012 w 786 szkołach podstawowych specjalnych kształciło się 23 773 (40,6%) uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego z powodu różnego typu niepełnosprawności. 34 800 (59,4%) takich uczniów uczęszczało również do szkół podstawowych ogólnodostępnych, w tym 793 (2,3%) uczniów, uczęszczało do oddziałów specjalnych, 14 192 (40,8%) do oddziałów integracyjnych i 19 771 (56,9%) do oddziałów ogólnodostępnych. Odsetek uczniów z niepełnosprawnościami uczęszczających do szkół podstawowych specjalnych i szkół podstawowych ogólnodostępnych wyglądał następująco: 1,1% uczniów stanowili uczniowie niesłyszący, 5,7% uczniowie słabo słyszący, 0,2% niewidomi, 4,1% słabo widzący, 6,7% z niepełnosprawnością ruchową, 5,5% z autyzmem i zespołem Aspergera, 15,1% z niepełnosprawnością sprzężoną, 32,5% z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim, 17,7% z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym.

W tym samym roku szkolnym w gimnazjach ogólnodostępnych kształciło się 23 001 (44,5%) uczniów, w tym 1045 (4,5%) w oddziałach specjalnych, 7665 (33,3%) w oddziałach integracyjnych i 14 281 (62,1%) w oddziałach ogólnodostępnych. Do gimnazjów specjalnych uczęszczało 28 632 (55,5%) uczniów. Odsetek uczniów posiadających orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, uczęszczających do gimnazjów specjalnych i gimnazjów ogólnodostępnych przedstawiał się następująco: 1% uczniów stanowili uczniowie niesłyszący, 4,2% uczniowie słabo słyszący, 0,2% niewidomi, 3% słabo widzący, 3,9% z niepełnosprawnością ruchową, 1,7% z autyzmem i zespołem Aspergera, 10,4% z niepełnosprawnością sprzężoną, 40,2% z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, 17,6% z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym.

Kształcenie uczniów z niepełnosprawnościami, w tym z niepełnosprawnością wzrokową w systemie szkolnictwa ogólnodostępnego niewątpliwie należy uznać za zjawisko wysoce pozytywne chociażby w kontekście identyczności praw i szans w dostępie do systemu powszechnego oświaty. Jednakże pojawia się wiele wątpliwości, które można ująć w pytaniu: czy szkoły ogólnodostępne są przygotowane do kształcenia uczniów z niepełnosprawnością, np. niepełnosprawnością wzrokową na takim poziomie i w takim zakresie, by możliwa była ich edukacja uwzględniająca indywidualne potrzeby oraz możliwości w dostosowaniu do obecnych konsekwencji stanu niepełnosprawności? Odpowiedź na

⁷ *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2011/2012* (2012), GUS, Warszawa, s. 150–151.

w ten sposób sformułowane pytanie jest dalece niejednoznaczna, a na pewno nieprosta, na hipotetyczne problemy, i zapewne nie jedyne, można bowiem spojrzeć chociażby w wymiarze **formalno-organizacyjnym, kompetencyjnym oraz dydaktyczno-wychowawczo-opiekuńczym**.

Jeśli chodzi o **wymiar formalno-organizacyjny**, to aktualne przepisy prawa oświatowego definiują zasady organizacji kształcenia uczniów z niepełnosprawnością w systemie szkolnictwa ogólnodostępnego. Należy do nich, oprócz Ustawy o systemie oświaty, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej 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 i integracyjnych (Dziennik Ustaw Nr 228).

W danym rozporządzeniu wskazano między innymi warunki organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych: niesłyszących, słabo słyszących, niewidomych, słabo widzących, z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją, z niepełnosprawnością intelektualną, z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera, z niepełnosprawnościami sprzężonymi oraz uczniów niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, wymagających stosowania specjalnej nauki i specjalnych metod pracy w: 1) przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych; 2) przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych z oddziałami integracyjnymi; 3) przedszkolach i szkołach integracyjnych.

Ponadto podano granice wiekowe uczniów, jeśli chodzi o możliwość ich edukacji na poszczególnych etapach systemu oświaty. I tak, kształcenie danych uczniów mogło być realizowane do końca roku szkolnego w tym roku kalendarzowym, w którym uczeń kończy: 1) 18. rok życia – w przypadku szkoły podstawowej; 2) 21. rok życia w przypadku gimnazjum; 3) 23. rok życia w przypadku szkoły gimnazjalnej. Podano także zadania ww. instytucji w relacji do wskazanych grup dzieci i młodzieży. Zapewniają: 1) realizację zaleceń zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego; 2) odpowiednie, ze względu na indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne uczniów, warunki do nauki, sprzęt specjalistyczny i środki dydaktyczne; 3) zajęcia specjalistyczne, o których mowa w przepisach w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach; 4) inne zajęcia odpowiednie ze względu na indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne uczniów, w szczególności zajęcia rewalidacyjne i resocjalizacyjne; 5) przygotowanie uczniów do samodzielności w życiu dorosłym.

Podkreślono, że dla analizowanych grup uczniów, na podstawie orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego, opracowywane są indywidualne programy edukacyjno-terapeutyczne (tzw. IPET-y); konstrukcję takiego programu, osoby odpowiedzialne za jego opracowanie, tzn. specjalnie powołany zespół, zadania takiego zespołu, organizację jego pracy, potrzebę zatrudnienia specjalistów posiadających kwalifikacje z pedagogiki specjalnej, zadania tych specjalistów, zadania dyrektora w kwestii kształcenia uczniów niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, wymagania związane z organizacją i realizacją egzaminów kończących poszczególne cykle edukacyjne przy współpracy z Centralną Komisją Egzaminacyjną.

W odniesieniu do przytoczonych powyżej założeń pojawiały się liczne wątpliwości o charakterze ogólnym oraz odniesione do uczniów z konkretnym typem niepełnosprawności, np. niepełnosprawności wzrokowej. Można też zauważyć niezrozumiałą wręcz klasyfikację uczniów z niepełnosprawnością – jak bowiem rozumieć kategorie uczniów z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją, z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera. Pojawiły się też inne wątpliwości:

- czy szkoły ogólnodostępne są w stanie spełnić stawiane przed nimi zadania co do edukacji uczniów niepełnosprawnych;
- czy w szkołach ogólnodostępnych znajdują się odpowiednie środki, by zatrudnić specjalistów wspomagających proces edukacyjny uczniów niepełnosprawnych;
- czy szkoły ogólnodostępne dysponują na tyle przygotowaną kadrą pedagogiczną, która jest/będzie w stanie dokonać kompetentnej diagnozy uczniów oraz przygotować indywidualne programy edukacyjno-terapeutyczne;
- czy szkoły ogólnodostępne będą w stanie objąć uczniów wymaganą pomocą psychologiczno-pedagogiczną, między innymi w postaci zajęć specjalistycznych, stosowanie do zaleceń ujętych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego i posiadanych przez uczniów indywidualnych możliwości;
- czy szkoły ogólnodostępne zdołają dostosować organizację oraz sposób realizacji egzaminów kończących poszczególne etapy kształcenia tak, by uwzględniały rzeczywistą sytuację rozwojową i szczególne potrzeby uczniów;
- czy dyrektorzy szkół ogólnodostępnych są w stanie sprostać przypisanym im zadaniom;
- czy edukacja uczniów niepełnosprawnych szkołach ogólnodostępnych, przy podanych kryteriach wiekowych co do możliwości ich nauczania

na poszczególnych etapach, nie stworzy sytuacji sprzyjającej naznaczeniu, etykietowaniu, stygmatyzowaniu tych uczniów.

Badania naukowe zrealizowane wśród beneficjentów uczestniczących w projekcie „Wsparcie osób niewidomych na rynku pracy I” z terenu województwa warmińsko-mazurskiego dowodzą, że: z przebadanych 45 osób (100%), w tym 21 mężczyzn (47%) i 24 kobiet (53%), w wieku od 16 do 19 lat – 14 badanych (31%), powyżej 19 do 26 lat – 15 (33%), powyżej 26 do 35 lat – 8 (18%), powyżej 35 lat do 45 lat – 3 (7%), powyżej 45 lat do 55 lat – również 3 (7%), powyżej 55 do 64 lat 2 (4%) wyłącznie w systemie szkolnictwa ogólnodostępnego edukowało się 29 osób (64%), wyłącznie w systemie szkolnictwa specjalnego – 2 osoby (4%), wyłącznie w systemie szkolnictwa integracyjnego – 5 osób (11%), w szkolnictwie ogólnodostępnym, a kolejno specjalnym – 7 osób (17%), w szkolnictwie integracyjnym a kolejno specjalnym – 1 osoba (2%), w szkolnictwie specjalnym, a następnie ogólnodostępnym – tylko 1 osoba (2%).

Wymiar kompetencyjny koresponduje z sugerowanym już wyżej wątkiem przygotowania specjalistów do pracy z uczniami z niepełnosprawnością wzrokową lub ewentualnie z posiadaniem wymaganych środków finansowych na zatrudnienie takowych specjalistów. Z kolei **wymiar dydaktyczno-wychowawczo-opiekuńczy** odnosi się zarówno do kwestii liczebności klas w szkołach ogólnodostępnych (dane statystyczne przecież wskazują, że około 20% uczniów z niepełnosprawnością wzorkową edukuje się w systemie szkolnictwa specjalnego)⁸, wyposażenia szkół w specjalne pomoce dydaktyczne dostępne uczniom niepełnosprawnym wzrokowo (np. mapy brajlowskie, wypukłe rysunki, zeszyty dla słabo widzących, pomoce optyczne, podręczniki – zalecenia Unii Europejskiej jednoznacznie wskazują na obowiązek zabezpieczenia uczniów niepełnosprawnych w wymagane podręczniki⁹ – w naszym kraju, na zlecenia Ministerstwa Edukacji Narodowej, za adaptację podręczników dla potrzeb uczniów z uszkodzonym wzrokiem odpowiada Uniwersytet Warszawski oraz Katolicki Uniwersytet Lubelski)¹⁰, jednakże na porządku dziennym są sytuacje, kiedy to na rodzinę przekłada się odpowiedzialność zapewniania dziecku potrzebnych do nauki podręczników szkolnych)¹¹, współczesny sprzęt specjalistyczny (komputery z właściwym oprogramowaniem – mimo korzysta-

⁸ B.M. Kaczmarek (red.) (2011), op. cit.

⁹ *Zalecenie nr 5 dla państw członkowskich – Plan Działań Rady Europy w celu promocji praw i pełnego uczestnictwa osób niepełnosprawnych w społeczeństwie*, (2006), Council of Europe.

¹⁰ www.org.edu.pl, dostęp: 20.10.2013 r.

¹¹ www.men.gov.pl, dostęp: 20.10.2013 r

nia z programu komputer dla Homera sytuacja w tej kwestii nadal jest wysoce niezadowolająca).

Dokumentem regulującym działania szkół ogólnodostępnych w kwestii organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej jest 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 nr 0 poz. 532). Wcześniej było to Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. Nr 228)¹².

W rozporządzeniu z 2010 roku nie tylko wymieniono kategorie uczniów, którym może być udzielona pomoc psychologiczno-pedagogiczna: z niepełnosprawnością, niedostosowaniem społecznym, zagrożeni niedostosowaniem społecznym, szczególnie uzdolnieni, ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, z zaburzeniami komunikacji językowej, chorobami przewlekłymi, z sytuacji kryzysowej lub traumatycznej, z niepowodzeniami edukacyjnymi, z zaniedbań środowiskowych związanych z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, sposobem spędzania czasu wolnego, kontaktami środowiskowymi, z trudnościami adaptacyjnymi związanymi z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanymi z wcześniejszym kształceniem za granicą, ale także podano interpretację sformułowania pomoc psychologiczno-pedagogiczna: „polega na rozpoznawaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz rozpoznawaniu indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia” wynikających z wymienionych wyżej sytuacji rozwojowych, funkcjonalnych i życiowych.

Ponadto zdefiniowano, na czym polega pomoc psychologiczno-pedagogiczna: „Pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana uczniom w przedszkolu, szkole i placówce, rodzicom uczniów i nauczycielom polega na wspieraniu rodziców i nauczycieli w rozwiązywaniu problemów wychowawczych i dydaktycznych oraz rozwijaniu ich umiejętności wychowawczych w celu zwiększania efektywności pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniowi” (zauważamy tu próbę możliwego przełożenia pomocy psychologiczno-pedagogicznej udzielanej uczniowi na barki rodziców oraz nauczycieli).

¹² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz.U. Nr 228, 2010.

W analizowany dokumentcie w odniesieniu do szkoły:

- wyznaczono osobę odpowiedzialną za organizację i realizację pomocy psychologiczno-pedagogicznej – dyrektora placówki;
- konkretne osoby realizujące wymaganą pomoc: nauczyciele, wychowawcy grup wychowawczych, specjaliści, szczególnie psycholodzy, pedagogzy, logopedzi, doradcy zawodowi; współuczestnicy realizujący pomoc: rodzice, poradnie psychologiczno-pedagogiczne, poradnie specjalistyczne, placówki doskonalenia nauczycieli, inne – przedszkola, szkoły, placówki, organizacje pozarządowe oraz inne instytucje działające na rzecz rodziny, dzieci i młodzieży;
- wskazano inicjatorów udzielania pomocy: uczeń, rodzice ucznia, nauczyciele, wychowawcy grup wychowawczych, specjaliści prowadzący zajęcia z uczniem, poradnia psychologiczno-pedagogiczna, w tym poradnia specjalistyczna, asystent edukacji romskiej, pomoc nauczyciela;
- formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej adresowane do uczniów: klasy terapeutyczne, zajęcia rozwijające uzdolnienia, zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze, zajęcia specjalistyczne – korekcyjno-kompensacyjne, logopedyczne, socjoterapeutyczne oraz inne zajęcia o charakterze terapeutycznym, porady i konsultacje;
- formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej adresowane do rodziców uczniów i nauczycieli: porady, konsultacje, warsztaty, szkolenia;
- przedstawiono zasady, kryteria, cele, rozwiązania organizacyjne w stosunku do klas terapeutycznych, zajęć rozwijających uzdolnienia uczniów, zajęć dydaktyczno-wyrównawczych, korekcyjno-kompensacyjnych, logopedycznych, socjoterapeutycznych, zajęć związanych z wyborem dalszego kierunku kształcenia, porad, konsultacji;
- podano cele działań pedagogicznych realizowanych przez nauczycieli, wychowawców grup, specjalistów (rozpoznanie potrzeb uczniów oraz zaplanowanie sposobów ich zaspokajania, planowanie i koordynacja udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej);
- określono diagnozujących, planujących, realizujących oraz ewaluujących pomoc psychologiczno-pedagogiczną – zespół składający się z nauczycieli, wychowawców grup, wychowawczych, specjalistów; cele pracy zespołu, organizację jego pracy; prowadzoną dokumentację;
- szczegółowo przedstawiono terminy realizacji zapisów rozporządzenia;
- określono zadania pedagoga, psychologa, logopedy, doradcy zawodowego oraz instytucje wspierające specjalistów w realizacji przypisanych

im zadań – poradnie psychologiczno-pedagogiczne, poradnie specjalistyczne, placówki doskonalenia nauczycieli.

Jednakże krytyczna analiza danego rozporządzenia ujawniła wiele wątpliwości, między innymi:

- czy część uczniów nie zostanie pozbawiona należytej im pomocy psychologiczno-pedagogicznej na terenie szkoły z powodu korzystania z podobnej pomocy w innych pozaszkolnych instytucjach;
- czy nie rozbuduje wymaganej dokumentacji na tyle, że zagubione zostanie dziecko z jego faktycznymi potrzebami edukacyjnymi – obszerna dokumentacja i chociażby wymóg ustawowego informowania, przez dyrektora, rodziców ucznia na piśmie o ustalonych dla ucznia formach, sposobach i okresie udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz wymiarze godzin, w którym poszczególne formy pomocy będą realizowane;
- czy nie spowoduje chaosu organizacyjnego – chodzi o to, że jedynie zajęcia rozwijające uzdolnienia oraz zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze mogą trwać 45 minut, pozostałe zajęcia specjalistyczne mają trwać 60 minut i mogą być dzielone na mniejsze jednostki czasowe, a lekcje przecież trwają 45 minut.

Minister Edukacji Narodowej 30 kwietnia 2013 r. podpisała nowe rozporządzenie w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach¹³.

Rozwiązania proponowane w nowym rozporządzeniu uwzględniają opinie i uwagi kierowane do Ministerstwa Edukacji Narodowej przez liczną grupę osób reprezentujących środowiska nauczycieli, rodziców, dyrektorów placówek systemu oświaty, partnerów społecznych oraz przedstawicieli organów sprawujących nadzór pedagogiczny i organów prowadzących szkoły. Zakłada się, że zaproponowane zmiany ograniczą obowiązującą nauczycieli dokumentację i pozwolą na wydłużenie czasu bezpośredniej pracy z uczniami. A wprowadzenie zasady udzielania pomocy przez nauczycieli podczas bieżącej pracy i rezygnacja z obligatoryjnego tworzenia zespołu dla każdego ucznia, na rzecz koordynacji jej udzielania przez wychowawcę klasy, uprości proces i przyspieszy udzielania tej pomocy. Dotychczasowe zadania takiego zespołu będzie wykonywał wychowawca klasy, przy współpracy z rodzicami oraz, w zależności

¹³ 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, www.men.gov.pl, dostęp: 20.11.2013 r.

od potrzeb, z nauczycielami, specjalistami i poradnią psychologiczno-pedagogiczną. Wymóg współpracy zespołu nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i specjalistów pracujących z uczniem przewiduje się w sytuacji, gdy uczeń posiada orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego.

Zniesiono obowiązek opracowywania kart indywidualnych potrzeb ucznia, planów działań wspierających na rzecz indywidualnych lub grupowych programów pomocy psychologiczno-pedagogicznej, dokumentowanej w dzienniku pracy nauczyciela. W przypadku uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego wnioski do dalszej pracy, jak wcześniej, powinny być uwzględniane w Indywidualnym Programie Edukacyjno-Terapeutycznym (IPET).

Poszerzono także katalog osób mogących inicjować udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej o: osobę dyrektora, kuratora sądowego, pielęgniarki środowiskowej lub higienistki szkolnej, pracownika socjalnego, asystenta rodziny. Doprecyzowano przepis dotyczący zajęć specjalistycznych: mogą więc trwać krócej niż 60 minut, przy czym należy zachować ustalony dla ucznia łączny tygodniowy czas tych zajęć. Podtrzymano natomiast zapis o konieczności pisemnego informowania rodziców ucznia lub pełnoletniego ucznia o zalecanych formach i okresie udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej wraz z wymiarem godzin, w którym poszczególne formy pomocy będą realizowane.

Jak opisane zmiany oraz zapisy obecne w poprzednim, a utrzymane w aktualnym rozporządzeniu mogą wpływać na sytuację ucznia z niepełnosprawnością, w tym ucznia z niepełnosprawnością wzrokową. Szczerze mówiąc nijak. Poza oficjalnie deklarowaną możliwością korzystania z edukacji ogólnodostępnej (co gwarantuje Ustawa o systemie oświaty), a zatem z wybranych form pomocy psychologiczno-pedagogicznej, na ogół tych tradycyjnych i powszechnie zalecanych uczniom pełnosprawnym, uczniowie niepełnosprawni nie uzyskują żadnych nowych możliwości. Finansowanie edukacji uczniów, także proponowanej w jej ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej, jest przecież realizowane w oparciu o subwencję edukacyjną. Stąd szkoły mają ograniczone możliwości finansowe i mogą proponować oraz realizować tylko te formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej, które są adresowane do wszystkich uczniów (np. zajęcia korekcyjno-kompensacyjne, dydaktyczno-wyrównawcze, logopedyczne, socjoterapeutyczne). Dodatkowo brakuje specjalistów, którzy mogliby prowadzić zajęcia bardziej specjalistyczne, niż te tradycyjne, oraz środków na ich zatrudnienie. Powstaje więc pytanie, czy szkoła ogólnodostępna jest w stanie zapewnić uczniowi doświadczającemu skutków niepełnosprawności wysoce specjalistyczną pomoc psychologiczno-pedagogiczną w postaci zajęć

prowadzonych np. metodą W. Sherborne, z rehabilitacji wzroku, orientacji oraz przemieszczania w przestrzeni i inne. Pomijam w tym miejscu kwestię dostosowania treści edukacyjnych, relacji z rówieśnikami czy warunków otoczenia szkolnego do potrzeb i możliwości takiego ucznia.

W świetle zasygnalizowanych zmian prawnych, obecnych w nowym rozporządzeniu na temat pomocy psychologiczno-pedagogicznej powstają też inne wątpliwości. Dotyczą one sytuacji, kiedy uczeń nie posiada orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego i mogą polegać na przeniesieniu odpowiedzialności za organizację i bezpośredni nadzór nad proponowaną, jak również realizowaną pomocą psychologiczno-pedagogiczną na barki wychowawcy, np. matematyka, historyka czy nauczyciela wychowania fizycznego. A w sytuacji, kiedy orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego ucznia jest obecne, kolejną wątpliwość wiąże się z możliwością rzetelnego opracowania, realizacji i ewaluacji tzw. IPET-ów (Indywidualnych Programów Edukacyjno-Terapeutycznych). Dodatkowo pozostają kwestie współpracy z rodziną takiego ucznia oraz organizacjami/placówkami pozarządowymi i pozaszkolnymi, z pomocy których korzysta lub może korzystać uczeń.

Podsumowanie

Na podstawie powyżej przedstawionych treści można wnioskować, że kwestia kształcenia uczniów z niepełnosprawnością w systemie szkolnictwa ogólnodostępnego egzemplifikuje wiele pytań i wątpliwości. Między innymi pytania o to:

- 1) czy system inkluzyjny jest i będzie w stanie sprostać szczególnym potrzebom edukacyjnym uczniów z niepełnosprawnościami, w tym z niepełnosprawnością wzrokową i zorganizować specjalistyczną pomoc psychologiczno-pedagogiczną oraz rehabilitacyjną tak, by zapewnić uczniom wszechstronną stymulację rozwoju i przygotowanie do życia na miarę posiadanych możliwości;
- 2) czy w sytuacji nie radzenia sobie z kształceniem danych grup uczniów nie zostanie zastosowane najprostsze z możliwych rozwiązań, polegające na przeniesieniu edukacji uczniów z niepełnosprawnościami na barki ich rodziny, organizacji pozarządowych, a w skrajnych przypadkach na organizację kształcenia w postaci nauczania indywidualnego.

Bibliografia

- Andrzejewska J., Sitarczyk M. (2012), *Specjalne potrzeby edukacyjne w przestrzeni systemu oświaty. Teoretyczne i metodologiczne założenia programu: praca z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – wsparcie kadry nauczycielskiej*, Akademia Humanistyczno- Ekonomiczna w Łodzi, Lublin.
- Bogucka J. (1996), *Nauczanie integracyjne w Polsce*, w: *Wychowanie i nauczanie integracyjne. Nowe doświadczenia*, J. Bogucka, M. Kościelska (red.), Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa.
- Kaczmarek B.M. (red.) (2011), *Raport z diagnozy świadczonych usług z zakresu rehabilitacji społecznej dla osób niepełnosprawnych w Polsce*, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Fundusz Inicjatyw Obywatelskich (FIO), Warszawa.
- Nilsen S. (2010), *Moving towards an educational policy for inclusion? Main reform stages in the development of Norwegian unitary school system*, „International Journal of Inclusive Education”, nr 5.
- Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2011/2012* (2012), GUS, Warszawa.
- Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz.U. Nr 228, 2010.
- 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, www.men.gov.pl, data dostępu: 20.11.2013.
- Szumski G., *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych. Sens i granice zmiany edukacyjnej*, PWN, APS, Warszawa 2006
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty*, Dz.U. Nr 256, poz. 2572, 2004.
- Zalecenie nr 5 dla państw członkowskich – Plan Działań Rady Europy w celu promocji praw i pełnego uczestnictwa osób niepełnosprawnych w społeczeństwie* (2006), Council of Europe. www.org.edu.pl, dostęp: 20.10.2013 r.

Blind and visually impaired student (child) in inclusive education

Summary

Inclusive education is basically the process of education of students with different disabilities, including visually impaired ones, in the general school system and is considered questionable not only on the organizational level, but also when it comes to legal aspects of school

legislation. Because of the aforementioned, the article undertakes an effort of highlighting chosen problems, in planning and realization, of the educational process aimed at disabled students, with special consideration for visually impaired pupils learning in the inclusive education system and the problems involved in the subject of providing these students with psycho-pedagogical help adequate to their needs.

Keywords: education, inclusive education, disability, visual impairment, disabled student, visually impaired student.