

Maria Kościółek

ORCID: 0000-0002-4155-2245

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

# Drogi edukacyjne dzieci z niepełnosprawnościami – dylematy rodziców

Educational Paths for Children with Disabilities – Parents' Dilemmas

## ABSTRAKT

W dyskusji dotyczącej praw dziecka do edukacji nikt nie ma wątpliwości, że dziecko niepełnosprawne ma takie same prawa do nauki jak każde inne dziecko, w warunkach dostosowanych zarówno do jego wieku, jak i potrzeb. Aktualnie w Polsce zauważyć można występowanie trzech systemów kształcenia uczniów z niepełnosprawnościami: system kształcenia segregacyjnego – szkoły oraz ośrodki specjalne; system kształcenia integracyjnego – szkoły integracyjne oraz szkoły z oddziałami integracyjnymi; system kształcenia inkluzyjnego – szkoły ogólnodostępne. Gdy dziecko posiada orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, to prawo decydowania o wyborze jego drogi edukacyjnej mają tylko i wyłącznie rodzice lub opiekunowie prawni. W podjętych badaniach własnych sformułowano dwa zasadnicze cele: poznanie motywów, jakimi kierowali się rodzice mający dzieci z umiarkowaną niepełnosprawnością intelektualną w wyborze określonego rodzaju szkoły, oraz zbadanie, w jakim stopniu korzystali oni ze wsparcia w podejmowaniu tej decyzji. Materiał badawczy został zgromadzony dzięki zastosowaniu kwestionariusza wywiadu. Grupę badawczą stanowili rodzice, były to głównie matki, których dzieci realizowały obowiązek szkolny na pierwszym etapie edukacyjnym.

## SŁOWA KLUCZOWE

niepełnosprawność,  
niepełnosprawność  
intelektualna, edukacja  
specjalna, integracja,  
inkluzja

## KEYWORDS

disability, intellectual  
disability, special  
education, integration,  
inclusion

SPI Vol. 22, 2019/2

ISSN 2450-5358

e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2019.2.009

Nadesłano: 29.10.2018

Zaakceptowano: 06.06.2019

Wyróżniono trzy podgrupy respondentek: pierwsza podgrupa to matki, których dzieci objęte były edukacją w szkole specjalnej, dzieci drugiej podgrupy matek uczęszczały do szkoły integracyjnej, trzecią podgrupę stanowiły matki, których dziecko objęte było edukacją włączającą na terenie szkoły ogólnodostępnej. Uzyskane wyniki badań dowodzą, że podjęcie decyzji o wyborze drogi edukacyjnej własnego niepełnosprawnego dziecka uwarunkowane jest wieloma czynnikami, różnymi w zależności od wybranego rodzaju placówki.

## ABSTRACT

In the discussion on children's rights to education, no one doubts that a disabled child has the same rights as any other child to learn in conditions adapted to their age and needs. Currently, in Poland, there are three systems of education for students with disabilities: a segregated education system – schools and special centers; an integrated education system – integrated schools and schools with integration departments; an inclusion education system – mainstream schools. When a child has the choice about the need for special education, only parents or legal guardians have the right to decide on the choice of educational path. Two main objectives were formulated in the undertaken research: learning the motives of parents with children with a moderate intellectual disability in choosing a particular type of school and examining the extent to which they benefited from support in making this decision. The research material was collected thanks to the use of an interview questionnaire. The research group consisted of parents, mainly mothers whose children were in the first stage of education. Three subgroups of respondents were distinguished, the first subgroup were mothers whose children were covered by special school education, children of the second subgroup of mothers attended an integration school, the third subgroup were mothers whose child enjoyed an inclusive education in a public school. The obtained research results prove that the decision to choose the educational path of one's disabled child depends on many factors, depending on the type of facility chosen.

## Rodzina dziecka z niepełnosprawnością

Przyjście na świat dziecka z niepełnosprawnością stanowi jedno z najbardziej kryzysowych wydarzeń w funkcjonowaniu rodziny. Jest to sytuacja trudna, której charakterystycznymi cechami są zagubienie wynikające z niedostatku informacji o przyczynach i rodzaju niepełnosprawności dziecka, obciążenie emocjonalne spowodowane szeregiem negatywnych przeżyć, smutek, uczucie wstydu, społeczne osamotnienie, bezradność oraz zmęczenie wynikające z nieustannej mobilizacji sił i wzmożonego wysiłku w zakresie opieki i wychowania niepełnosprawnego dziecka<sup>1</sup>. W literaturze opisane są fazy, przez które przechodzi rodzina po uzyskaniu informacji o niepełnosprawności dziecka, określane też mianem etapów wychodzenia z kryzysu i rozumiane jako proces nabywania umiejętności emocjonalnego i życiowego radzenia sobie z problemami, wynikającymi z niepełnosprawności członka rodziny<sup>2</sup>.

Przebogata jest skala stanów emocjonalnych, często ambiwalentnych, których doświadczają rodzice wychowujący dziecko z niepełnosprawnością. Wiele miejsca w ich życiu zajmuje ból, smutek, rozpacz i inne uczucia, które składają się na poczucie cierpienia. Lecz jest także w ich życiu miejsce na radość, dumę, nadzieję, które stają się źródłem odczuwanego szczęścia. Małgorzata Kościelska<sup>3</sup> określa, że przeżyciem dominującym w kontaktach rodziców z dzieckiem i ze światem zewnętrznym jest lęk. Występuje on w każdej rodzinie i w mniejszym bądź w większym stopniu towarzyszy rodzicom od momentu urodzenia się dziecka aż do końca życia. Ewa Góralczyk wyróżnia następujące rodzaje lęków rodziców dzieci z niepełnosprawnością:

- a. utrzymujący się niepokój, który jest wynikiem kumulowania się codziennych obaw o dziecko – towarzyszy rodzicom stale;

<sup>1</sup> Por. D. Kornas-Biela, *Wokół początku życia ludzkiego*, Poznań 2002, s. 99; M. Karwowska, *Dylematy macierzyństwa tworzonego dla niepełnosprawnego dziecka*, w: *By człowiek nie musiał cierpieć. Księga jubileuszowa dedykowana Pani Profesor Aleksandrze Maciarz*, red. A. Zych, A. Nowicka, Wrocław 2007, s. 293; Ż. Stelter, *Pełnienie ról rodzicielskich wobec dziecka niepełnosprawnego intelektualnie*, Warszawa 2013, s. 57.

<sup>2</sup> I. Obuchowska, *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, Warszawa 2008, s. 254.

<sup>3</sup> M. Kościelska, *Trudne macierzyństwo*, Warszawa 1998, s. 23.

- b. lęk o życie dziecka;
- c. lęk o własne zdrowie, szczególnie w kontekście konieczności zapewnienia długoletniej opieki niepełnosprawnemu dziecku;
- d. lęk o zdrowie pozostałych członków rodziny;
- e. lęk przed przyszłością – niepewność co do przyszłości niepełnosprawnego dziecka zaburza planowanie dla siebie jak i dla najbliższych;
- f. lęki egzystencjalne związane z nieuchronnością śmierci każdego z nas<sup>4</sup>.

Jednym z zadań rodziców wobec swoich dzieci, wynikającym bezpośrednio z pełnionych funkcji wychowawczych, jest wybór dla nich szkoły, która także, obok rodziny, jest odpowiedzialna za wszechstronny rozwój młodego człowieka. Rodzice młodszych dzieci z niepełnosprawnością odczuwają lęk przed konfrontowaniem swojego dziecka z nowymi sytuacjami, który towarzyszy im szczególnie w momencie rozpoczęcia przez ich niepełnosprawne dziecko nauki szkolnej<sup>5</sup>. Specyficzna sytuacja psychologiczno-socjologiczna tych rodzin wymaga innego podejścia do problemu realizacji obowiązku szkolnego dziecka oraz stwarza potrzebę intensywniejszej współpracy rodzin i placówek edukacyjnych. Przy czym należy pamiętać, że środowisko rodzin dzieci niepełnosprawnych nie jest jednorodne. Część rodziców w wyniku niezrozumienia trudności, które przejawia ich dziecko, często nie potrafi właściwie z nim postępować. W trosce o przyszłość swojego dziecka rodzice popełniają błędy wychowawcze, są albo zbyt wymagający, albo zbyt nadopiekuńczy. Ale też niejednokrotnie w wyniku poszukiwań przyczyn wystąpienia u dziecka zaburzeń rozwojowych i sposobów rozwiązywania trudnych problemów wychowawczych, oraz dzięki konsultacjom z wieloma specjalistami i lekturze książek, rodzice stają się autentycznymi ekspertami w zakresie niepełnosprawności własnego dziecka<sup>6</sup>. To wyłącznie rodzice decydują, czy ich dziecko zostanie zdiagnozowane przez specjalistów poradni psychologiczno-pedagogicznej celem określenia jego

<sup>4</sup> E. Góralczyk, *Choroba w życiu twojego dziecka*, Warszawa 1996, s. 26.

<sup>5</sup> M. Kościółek, *Lęk rodziców wychowujących dziecko z niepełnosprawnością*, w: *Dziecko a świat dorosłych*, red. M. Duda, B. Gulla, Kraków 2009, s. 79.

<sup>6</sup> Cz. Kosakowski, *Dziecko niepełnosprawne w szkole masowej-możliwości i ograniczenia*, w: *Dziecko o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, red. Cz. Kosakowski, M. Zaorska, Toruń 2001, s. 60.

możliwości i potencjału rozwojowego oraz trudności edukacyjnych i czy ta opinia, w formie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, trafi do placówki edukacyjnej. Orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego (wydawane przez zespoły orzekające działające w poradniach) uwzględnia rodzaj i stopień niepełnosprawności oraz określa zalecane formy kształcenia. Zawiera także wskazania dotyczące odpowiedniego dostosowania programu nauczania do potrzeb ucznia. Ale orzeczenie nie ma charakteru rozstrzygającego, decyzja związana z drogą edukacyjną dziecka zawsze pozostaje wyłącznie w gestii rodzica<sup>7</sup>. Zdaniem Ditty Baczały z pójściem dziecka z niepełnosprawnością do szkoły wiązą się określone nadzieje jego rodziców. Te nadzieje pokładane w edukacji to oczekiwanie:

(...) korzystnych zmian w funkcjonowaniu dziecka; rozwoju jego społecznienia; przyswajania przez ucznia podstawowych umiejętności szkolnych; wsparcia w zdobywaniu pomocy finansowej, rzeczowej, medycznej socjalnej; przejścia części obowiązków rodzicielskich przez szkołę; wykorzystania wszystkich możliwości wszechstronnego rozwoju dziecka; zapewnienia dziecku pełnego bezpieczeństwa podczas nauki<sup>8</sup>.

Autorka wskazuje, że edukacja dziecka stwarza także rodzicom szansę na samorealizację, na terenie szkoły mogą włączać się w pracę rady rodziców lub współpracować w pozyskiwaniu pomocy finansowej i rzeczowej<sup>9</sup>. Decyzja o wyborze placówki kształcenia jest istotna szczególnie ze względu na samopoczucie i rozwój dziecka. W przypadku dzieci z niepełnosprawnością funkcja wychowawcza realizowana przez szkołę bywa istotniejsza niż funkcja edukacyjna. Dla wielu z nich nawiązanie kontaktów w grupie rówieśniczej będzie cenniejsze dla ogólnego rozwoju psychoemocjonalnego niż znajomość ułamków, dat czy stron geograficznych. Z drugiej strony nie można umniejszać wagi sukcesów szkolnych, motywujących dziecko

<sup>7</sup> A. Firkowska-Mankiewicz, G. Szumski, *Pedagogika specjalna i system kształcenia osób z niepełnosprawnościami w Polsce*, w: D. Smith, *Pedagogika specjalna*, Warszawa 2008, s. 329.

<sup>8</sup> D. Baczała, *Obraz pedagoga specjalnego w percepcji rodziców dzieci głębiej upośledzonych umysłowo*, w: *Pedagogika specjalna-koncepcje i rzeczywistość. Konteksty pedagogiki specjalnej*, t. 2, red. T. Żółkowska, Szczecin 2007 s. 203.

<sup>9</sup> D. Baczała, *Obraz pedagoga specjalnego w percepcji rodziców dzieci głębiej upośledzonych umysłowo*, w: *Pedagogika specjalna-koncepcje i rzeczywistość. Konteksty pedagogiki specjalnej*, t. 2, red. T. Żółkowska, dz. cyt., s. 204.

z niepełnosprawnością do pracy. Szkoła ma obowiązek dostosować metody nauczania do możliwości dziecka, ale jeśli mimo to nie będzie ono w stanie sprostać wymaganiom, taka edukacja przyniesie gorycz porażki, stres, a może nawet w konsekwencji zmianę placówki edukacyjnej<sup>10</sup>.

## Prawa rodziców dzieci z niepełnosprawnością

Aktualnie rodzice dzieci z różnym rodzajem i stopniem niepełnosprawności posiadają większą świadomości odpowiedzialności za rozwój dzieci oraz wykazują dbałość o kształt ich przyszłości. W zakresie planowania drogi edukacyjnej swojego niepełnosprawnego dziecka rodzic ma takie same obowiązki, jak rodzic dziecka pełnosprawnego i jest to gwarantowane prawem międzynarodowym. W artykułe 26 Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka czytamy:

Każdy człowiek ma prawo do nauki. Nauka będzie bezpłatna, przynajmniej na szczeblu podstawowym. Nauka podstawowa będzie obowiązkowa. Oświata techniczna i zawodowa będzie powszechnie dostępna, a studia wyższe będą dostępne dla wszystkich na równych zasadach w zależności od uzdolnień.

1. Nauczanie będzie ukierunkowane na pełen rozwój osobowości ludzkiej i umocnienie poszanowania praw człowieka i podstawowych wolności. Będzie ono krzewić wzajemne zrozumienie, tolerancję i przyjaźń między wszystkimi narodami, grupami rasowymi i religiami, a także wspierać działalność Organizacji Narodów Zjednoczonych zmierzającą do utrzymania pokoju.
2. Rodzice mają prawo pierwszeństwa w wyborze rodzaju nauczania, którym objęte będą ich dzieci<sup>11</sup>.

Kolejnym dokumentem gwarantującym wszystkim rodzicom prawo do decydowania o kształcie edukacji ich dzieci jest Europejska Karta Praw i Obowiązków Rodziców<sup>12</sup>. Została ona opracowana przez Europejskie Stowarzyszenie Rodziców (EPA) i przyjęta

<sup>10</sup> B. Grzyb, *Uwarunkowania związane z przenoszeniem uczniów niepełnosprawnych ze szkół integracyjnych do specjalnych*, Kraków 2013, s. 114.

<sup>11</sup> [http://www.unesco.pl/fileadmin/user\\_upload/pdf/Powszechna\\_Deklaracja\\_Praw\\_Czlowieka.pdf](http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/Powszechna_Deklaracja_Praw_Czlowieka.pdf) [dostęp: 24.10.2018].

<sup>12</sup> <http://rodzicew edukacji.pl/europejska-karta-praw-i-obowiazkow-rodzicow/> [dostęp: 24.10.2018]; [http://www.unesco.pl/fileadmin/user\\_upload/pdf/Powszechna\\_Deklaracja\\_Praw\\_Czlowieka.pdf](http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/Powszechna_Deklaracja_Praw_Czlowieka.pdf) [dostęp: 24.10.2018].

w 1992 roku. Wskazuje, jak ważne jest miejsce rodziców w systemie edukacyjnym, a także w lokalnej społeczności. Reprezentuje stanowisko, że rodzice mogą wymagać od osób i instytucji odpowiedzialnych za edukację formalną ich dziecka, by respektowano ich prawa do wiodącej i aktywnej roli w edukacji dziecka. Rodzice mają również pewne obowiązki wobec dziecka i szkoły. W myśl wskazanego dokumentu prawa i obowiązki rodziców w Europie są następujące:

1. Rodzice mają prawo do wychowywania swoich dzieci w duchu tolerancji i zrozumienia dla innych, bez dyskryminacji wynikającej z koloru skóry, rasy, narodowości, wyznania, płci oraz pozycji ekonomicznej. Rodzice mają obowiązek wychowywać swoje dzieci w duchu odpowiedzialności za siebie i za cały świat.
2. Rodzice mają prawo do uznania ich prymatu jako „pierwszych nauczycieli” swoich dzieci. Rodzice mają obowiązek wychowywać swoje dzieci w sposób odpowiedzialny i nie zaniedbywać ich.
3. Rodzice mają prawo do pełnego dostępu do formalnego systemu edukacji dla swoich dzieci z uwzględnieniem ich potrzeb, możliwości i osiągnięć. Rodzice mają obowiązek zaangażowania się jako partnerzy w nauczaniu ich dzieci w szkole.
4. Rodzice mają prawo dostępu do wszelkich informacji o instytucjach oświatowych, które mogą dotyczyć ich dzieci. Rodzice mają obowiązek przekazywania wszelkich informacji szkołom, do których uczęszczają ich dzieci, informacji dotyczących możliwości osiągnięcia wspólnych (tj. domu i szkoły) celów edukacyjnych.
5. Rodzice mają prawo wyboru takiej drogi edukacji dla swoich dzieci, która jest najbliższa ich przekonaniom i wartościom uznawanym za najważniejsze dla rozwoju ich dzieci. Rodzice mają obowiązek dokonania świadomego wyboru drogi edukacyjnej, jaką ich dzieci powinny zmierzać.
6. Rodzice mają prawo domagania się od formalnego systemu edukacji tego, aby ich dzieci osiągnęły wiedzę duchową i kulturową. Rodzice mają obowiązek wychowywać swoje dzieci w poszanowaniu i akceptowaniu innych ludzi i ich przekonań.

7. Rodzice mają prawo wpływać na politykę oświatową realizowaną w szkołach ich dzieci. Rodzice mają obowiązek osobiście włączać się w życie szkół ich dzieci i stanowić istotną część społeczności lokalnej.
8. Rodzice i ich stowarzyszenia mają prawo wydawania opinii i przeprowadzania konsultacji z władzami odpowiedzialnymi za edukację na wszystkich poziomach ich struktur. Rodzice mają obowiązek tworzyć demokratyczne, reprezentatywne organizacje na wszystkich poziomach. Organizacje te będą reprezentowały rodziców i ich interesy.
9. Rodzice mają prawo do pomocy materialnej ze strony władz publicznych, eliminującej wszelkie bariery finansowe, które mogłyby utrudnić dostęp ich dzieci do edukacji. Rodzice mają obowiązek poświęcać swój czas i uwagę swoim dzieciom i ich szkołom, aby wzmocnić ich wysiłki skierowane na osiągnięcie określonych celów nauczania.
10. Rodzice mają prawo żądać od odpowiedzialnych władz publicznych wysokiej jakości usługi edukacyjnej. Rodzice mają obowiązek poznać siebie nawzajem, współpracować ze sobą, doskonalić swoje umiejętności „pierwszych nauczycieli” i partnerów w kontakcie: szkoła-dom.

Także prawo edukacyjne w naszym kraju, sformułowane w Ustawie o systemie oświaty z 1991<sup>13</sup> i w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 roku<sup>14</sup> w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, określając warunki organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego dokładnie precyzuje rodzaje niepełnosprawności dzieci i młodzieży. Są to uczniowie: niesłyszący, słabosłyszący, niewidomi, słabowidzący, z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją, z niepełnosprawnością intelektualną

<sup>13</sup> Ustawa dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, (opracowano na podstawie: Dz. U. z 2018 r. poz. 1457, 1560, 1669) [dostęp: 24.10.2018].

<sup>14</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, (Dz.U. z 2017, poz. 1578).



w stopniu lekkim, umiarkowanym lub znacznym, z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera, i z niepełnosprawnościami sprzężonymi. W 2016 roku aż 10,4% ludności Polski w wieku 15 lat i więcej posiadało prawne orzeczenie niepełnosprawności<sup>15</sup>. Świadomy wybór rodziców szkoły dla swojego dziecka powinien być konsekwencją głębokich przemyśleń, dyskusji rodzinnych i podejmowanych czynnych działań poznawczych. Świadomość ta jest bardzo ważnym zagadnieniem z punktu widzenia przyszłości dziecka. Motywy, jakimi kierują się rodzice, podejmując decyzję odnośnie do wyboru placówki edukacyjnej, powinny być związane z walorami tejże placówki, wpływającymi korzystnie na podejmowane działania dydaktyczno-wychowawcze. Aktualnie w Polsce zauważyć można występowanie trzech systemów kształcenia dla dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością:

1. system kształcenia segregacyjnego – szkoły, klasy oraz ośrodki specjalne;
2. system kształcenia integracyjnego – szkoły integracyjne oraz szkoły z oddziałami integracyjnymi;
3. system kształcenia inkluzyjnego – szkoły ogólnodostępne.

Kształcenie może być realizowane w szkołach publicznych bądź niepublicznych. Zakłada się, że przy wsparciu poradni psychologiczno-pedagogicznych rodzice powinni najwłaściwiej ocenić, w jakim środowisku szkolnym ich dziecko będzie czuło się bezpieczne i miało najlepsze warunki rozwoju.

Dla każdego ucznia z niepełnosprawnością wybrana szkoła ma obowiązek opracowania indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego, dostosowanego do możliwości i potrzeb dziecka. Program ten określa działania o charakterze rewalidacyjnym nauczycieli i specjalistów pracujących z uczniem. Zawiera także wskazania dotyczące działań wspierających rodziców oraz współdziałanie z innymi placówkami i organizacjami działającymi na rzecz rodziny oraz określa zakres współpracy z rodzicami dziecka. Dyrektor szkoły musi poinformować rodziców o spotkaniu zespołu nauczycieli i specjalistów opracowujących indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny dla ich dziecka, a rodzice mają prawo uczestniczyć w tym spotkaniu,

<sup>15</sup> Dane na podstawie BAEL GUS Biuro Pełnomocnika Rządu ds. Osób Niepełnosprawnych, <http://www.niepelnosprawni.gov.pl/p,81,bael> [dostęp: 10.09.2018].

bo to oni najlepiej znają swoje dziecko. Zespół tworzony przez nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i specjalistów jest zobowiązany co najmniej dwa razy w roku szkolnym dokonać okresowej wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia. We współpracy ze specjalistami można dokonać modyfikacji programu.

Szkoły specjalne będąc podstawowym elementem kształcenia specjalnego zostały zdefiniowane przez grupę ekspertów UNESCO jako:

Elastyczny system ułatwień wychowawczych stosowanych wobec tych uczniów, którzy mają różnego rodzaju i stopnia trudności w nauce, spowodowane czynnikami zewnętrznymi lub wewnętrznymi, zaburzeniami fizycznymi lub psychicznymi (...). Wzbogacona forma szkolnictwa ogólnego w celu podniesienia jakości życia tych osób, które funkcjonują w różnych upośledzających ich warunkach<sup>16</sup>.

Według Haliny Borzyszkowskiej głównym zadaniem tego typu szkół jest stworzenie warunków, które w sposób optymalny umożliwią uczniowi z niepełnosprawnością wszechstronny rozwój, w pełni aktywizując jej możliwości psychofizyczne. W związku z tym główne cele edukacji specjalnej sprowadzają się do:

korygowania zaburzonych i usprawniania nie zaburzonych funkcji psychicznych; wyrabiania sprawności ruchowych i umiejętności potrzebnych do wykonywania zawodu; kształtowania nawyków i praktycznych umiejętności niezbędnych w życiu społecznym i zawodowym; kształcenia właściwej postawy społecznej oraz wpajania podstawowych zasad kultury życia codziennego; wyrabiania samoobsługi i samodzielności ważnych przejawach życia codziennego<sup>17</sup>.

Kształcenie specjalne jest często utożsamiane z segregowaniem oraz z izolowaniem osób niepełnosprawnych od społeczeństwa pełnosprawnego. Jadwiga Bogucka i Małgorzata Kościelska<sup>18</sup> uważają, że segregacyjny system kształcenia nie gwarantuje bardzo wielu dzieciom z niepełnosprawnością odpowiednich warunków do rozwoju, ponadto jest źródłem izolacji społecznej. A jego głównym minusem jest sztywność rozumiana jako dostosowanie metod i form

<sup>16</sup> I. Chrzanowska, *Pedagogika specjalna*, Kraków 2015, s. 653.

<sup>17</sup> Tamże.

<sup>18</sup> J. Bogucka, M. Kościelska, *Wychowanie i nauczanie integracyjne. Nowe doświadczenia*, Warszawa 1996.

pracy tylko do określonego modelu niepełnosprawności. Stworzenie edukacji typu segregacyjnego miało mimo wszystko swoje minusy. Pokolenia dzieci pełnosprawnych dorastały bez świadomości istnienia rówieśników, którzy przejawialiby różnego rodzaju niepełnosprawności. Wizja szkoły specjalnej dla swojego dziecka często budzi obawy u rodziców dotyczące etykietowania lub stygmatyzowania. Jak pisze Jacek Błęszyński:

Nieuzasadnione odwołanie umieszczenia dziecka w szkole specjalnej może wynikać przede wszystkim z melioratywnego stosunku społeczeństwa do szkolnictwa specjalnego (segregacyjnego), jak również braku zrozumienia zadań, jakie ma ono pełnić w całości systemu edukacyjnego<sup>19</sup>.

Zwolennicy szkół specjalnych podkreślają same zalety. To właśnie w placówkach specjalnych rozwinęła się kadra wysoko wykwalifikowanych pedagogów specjalnych, w pełni zaangażowanych w pracę z dziećmi niepełnosprawnymi. Także tam wypracowane zostały liczne metody nauczania, które pomogły uczniom szkół specjalnych osiągnąć podstawowy poziom wykształcenia na tyle, aby zostali oni przygotowani do rozpoczęcia pracy zawodowej. System szkolnictwa specjalnego zapewnia także w bezpieczny i efektywny sposób wykorzystanie środków materialnych, które przeznaczone były dla uczniów z niepełnosprawnością. Uczniowie szkół specjalnych osiągają samodzielność oraz poczucie własnej autonomii, które o wiele trudniej byłoby im zdobyć w szkołach ogólnodostępnych<sup>20</sup>.

W przeciwieństwie do systemu segregacyjnego podejście integracyjne wskazuje na konieczność tworzenia takich form i takich metod pracy, aby dzieci i młodzież z niepełnosprawnością miały możliwości zdobywania wiedzy w naturalnym środowisku, w grupie pełnosprawnych rówieśników. Małgorzata Kupisiewicz określa, że szkoła integracyjna jest to:

<sup>19</sup> J. Błęszyński, *Realia wspomaganie osób niepełnosprawnych w polskim systemie edukacyjnym*, w: *Pedagogika specjalna – koncepcje i rzeczywistość. Konteksty pedagogiki specjalnej*, t. 2, red. T. Żółkowska, Szczecin 2007, s. 138.

<sup>20</sup> G. Stobart, *Czy psychologia potrafi uzasadnić ideę integracji dzieci o specjalnych potrzebach?*, w: *Integracja dzieci o specjalnych potrzebach*, red. G. Fairbairn, S. Fairbairn, Warszawa 2000, s. 44.

(...) placówka dydaktyczno wychowawcza, w której uczniowie niepełnosprawni z orzeczeniem potrzeby kształcenia specjalnego (...) uczą się i wychowują razem z pełnosprawnymi rówieśnikami w środowisku najbliższym ich miejsca zamieszkania. Za szkoły integracyjne uznaje się placówki, w których większość stanowią oddziały integracyjne. (...) W szkole integracyjnej kształcenie i wychowanie odbywa się na podstawie jednakowego dla wszystkich uczniów programu nauczania, przy czym w przypadku wychowanków niepełnosprawnych jest on dostosowywany w zakresie treści, form, metod organizacji nauczania oraz wymagań edukacyjnych do ich specyficznych potrzeb rozwojowych, możliwości psychofizycznych oraz specjalnych potrzeb edukacyjnych<sup>21</sup>.

W literaturze najczęściej wymieniane są trzy główne cele idei integracji edukacyjnej: wypełnienie luki pomiędzy szkolnictwem specjalnym a masowym, stworzenie prawidłowych warunków kształcenia dzieciom niepełnosprawnym, które zawsze stanowiły pewien procent populacji uczniów szkół masowych, umożliwienie znacznie większej liczbie dzieci niepełnosprawnych kształcenia w szkołach masowych<sup>22</sup>.

Placówka integracyjna daje dziecku możliwość nauki w środowisku pełnosprawnych uczniów, czego nie umożliwiała szkoła specjalna. Wybór placówki zależy głównie od woli rodziców, jednakże uzależniony jest on od innych czynników. Bardzo dużą rolę odgrywają czynniki lokalizacyjne szkoły (bliskość miejsca zamieszkania, dobry dojazd). Również fakt kształcenia się przez inne dzieci danego rodzica w tej samej placówce jest istotny. Niewątpliwie czynniki te są bezpośrednio związane z organizacją dnia w domu rodzinnym – w klasach młodszych z przyprawdaniem/odbieraniem ucznia, a w klasach starszych z samodzielnym pokonywaniem drogi do placówki edukacyjnej przez dziecko. Lokalizacja jest również ważna z tego względu, że integracja w szkole jest wprowadzeniem do integracji społecznej<sup>23</sup>.

Do klasy integracyjnej uczęszcza mniejsza liczba uczniów, od 15 do 20, w tym od 3 do 5 z orzeczeniem o niepełnosprawności. W klasach tych pracuje dwóch pedagogów, z których jeden musi być

<sup>21</sup> M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiki specjalnej*, Warszawa 2013, s. 386.

<sup>22</sup> Por. G. Dryżałowska, *Rozwój językowy dziecka z uszkodzonym słuchem a integracja edukacyjna, model kształcenia integracyjnego*, Warszawa 2007, s. 76.

<sup>23</sup> Por. M. Przybyszewska, *Rodzice uczniów kształcących się w klasach integracyjnych – ich motyw i oczekiwania*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej” 2014, nr 6, s. 59.

wykwalifikowany z zakresu pedagogiki specjalnej (nauczyciel wspomagający/nauczyciel współorganizujący proces edukacyjny) a drugi musi posiadać wykształcenie z zakresu pedagogiki np. wczesnoszkolnej. Obecność dwóch nauczycieli jest konieczna, ponieważ uczniowie z niepełnosprawnością realizują indywidualne programy kształcenia oraz potrzebują specjalnej pomocy podczas realizacji tego programu. Kształcenie w systemie integracyjnym posiada wiele zalet. Wyniki uzyskane przez Agnieszkę Żytę w badaniach, w których uczestniczyli rodzice uczniów z niepełnosprawnością intelektualną wskazują, że 81% respondentów dostrzegło wiele szans w integracji osób z niepełnosprawnością intelektualną. Jednakże 77% badanych rodziców dostrzegło również różnego rodzaju zagrożenia. Przebywanie osób z niepełnosprawnością intelektualną ze sprawnymi rówieśnikami może zranić emocjonalnie uczniów z ograniczeniami sprawności poprzez poniżanie, wyśmiewanie, dokuczanie, agresję, izolację, lekceważenie<sup>24</sup>.

Kolejnym modelem kształcenia, którym obecnie mogą być objęci uczniowie z niepełnosprawnością, jest system kształcenia inkluzyjnego, który uważany jest za najwyższą formę integracji. W związku z jego wprowadzeniem powstał nowy zawód, jakim jest asystent osoby niepełnosprawnej. Jego zadaniem jest umożliwienie osobie z niepełnosprawnością aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym, a także podejmowanie usług opiekuńczych i pomoc rodzinie. Rodzice lub prawni opiekunowie ucznia posiadającego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego mają prawo do wystąpienia z wnioskiem o zatrudnienie takiego pracownika. Podstawą kształcenia inkluzyjnego jest włączanie uczniów niepełnosprawnych do szkoły ogólnodostępnej. Uczniowie ci realizują ten sam program nauczania, jaki obowiązuje uczniów pełnosprawnych. Pomoc specjalna jest tutaj maksymalnie ograniczona. Jak piszą Petro Husak i Helena Bielkina-Kowalcuk<sup>25</sup>, inkluzyja to proces, który pozwala na udział wszystkich

---

<sup>24</sup> A. Żyta, *Szanse i zagrożenia integracyjnego kształcenia i bytowania osób z głęboką niepełnosprawnością intelektualną*, w: *Integracja osób niepełnosprawnych w edukacji i integracjach społecznych*, red. Z. Kazanowski, D. Osik-Chudowska, Lublin 2003, s. 32.

<sup>25</sup> P. Husak, H. Bielkina-Kowalcuk, *Inkluzyja jako forma nauczania dzieci o szczególnych potrzebach edukacyjnych*, „Studia i Prace Pedagogiczne” 2014, nr 1, s. 145.

dzieci w systemie edukacji powszechnej. Ma on na celu przygotowanie każdej placówki oświatowej do nauczania uczniów z różnymi potrzebami edukacyjnymi. Taki system kształcenia wymaga zmian nie tylko w strukturze, metodach i formach stosowanych obecnie w szkołach, lecz także zmiany w podejściu do nauczania dzieci. W systemie inkluzyjnym podstawą do działania ma być tworzenie warunków do indywidualnego rozwoju oraz twórczej samorealizacji dla każdego ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. „Nad-  
 rzędnym celem nauczania włączającego jest doprowadzenie osoby niepełnosprawnej do samostanowienia zgodnie z zasadą: takie same prawa, takie same obowiązki”<sup>26</sup>. Cytowani wcześniej autorzy wymieniają następujące zasady, którymi powinna kierować się placówka o charakterze inkluzyjnym:

Mimo różnic oraz pojawiających się trudności wszystkie dzieci powinny się uczyć razem; podstawą do pracy jest rozpoznanie zróżnicowanych potrzeb uczniów; wysoka jakość edukacji powinna być zapewniona wszystkim uczniom; opracowanie odpowiednich programów nauczania powinno uwzględniać specyficzne strategie nauczania; z włączeniem zasobów uczniów ora partnerstwa ze społecznością; dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi powinny otrzymać dodatkowe wsparcie w procesie edukacyjnym<sup>27</sup>.

Kształcenie w edukacji włączającej musi być odpowiednio zorganizowane, między innymi ucniom winna być udzielana pomoc psychologiczno-pedagogiczna oraz takie warunki, które będą stwarzać dostęp do różnych form rozwijania talentów i umożliwiać naukę na miarę ich możliwości. Szkoła musi nie tylko dostosować formę zajęć do zaleceń zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego i wskazać ją w indywidualnym programie edukacyjno-  
 terapeutycznym, ale wykorzystać wszystkie możliwości wsparcia ucznia i nauczycieli prowadzących zajęcia z uczniem, jakie wynikają z przepisów prawa, by umożliwić uczniowi z niepełnosprawnością bezpieczny pobyt w szkole, opiekę i dostosowanie metod pracy do

<sup>26</sup> J. Kruk-Lasocka, *Samostanowienie, edukacja inkluzyjna a integracja na poziomie przedszkolnym*, w: *Pedagogika specjalna-koncepcje i rzeczywistość. Konteksty pedagogiki specjalnej*, t. 2, red. T. Żółkowska, Szczecin 2007, s. 91.

<sup>27</sup> P. Husak, H. Bielkina-Kowalczyk, *Inkluzja jako forma nauczania dzieci o szczególnych potrzebach edukacyjnych*, „Studia i Prace Pedagogiczne” 2014, nr 1, s. 146.

jego potrzeb i możliwości (np. zapewnić pomoc dodatkowego nauczyciela lub personelu pomocniczego, zapewnić odpowiedni sprzęt specjalistyczny, dostosowane podręczniki i materiały edukacyjne, dostosowane metody pracy). Celem wszystkich działań powinno być wspieranie funkcjonowania dziecka w grupie rówieśników. Przepisy prawa dają szereg możliwości dyrektorowi szkoły, jak i nauczycielom w tym zakresie. Są na ten cel również środki, które na kształcenie ucznia z niepełnosprawnością są przekazywane w zwiększonej wysokości. Wypowiedzi rodziców wskazują, że widzą oni potrzebę realizacji edukacji inkluzyjnej dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, lecz wskazują na potrzebę włączenia w te działania nie tylko samych dzieci, ale – co zostało wielokrotnie powtórzono – ich samych oraz pracowników szkoły, nie tylko nauczycieli bezpośrednio pracujących z dzieckiem, ale również pozostałych pracowników, i to nie tylko dydaktycznych<sup>28</sup>. W roku szkolnym 2016/2017 w szkołach podstawowych dla dzieci i młodzieży w Polsce uczyło się 73,3 tys. uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Stanowili oni 3,2% zbiorowości uczniów szkół podstawowych dla dzieci i młodzieży. Największy odsetek stanowili uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim (25,1%), niepełnosprawnościami sprzężonymi (18,7%), z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera (16,2%), niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją (11,6%) oraz z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym (11,1%)<sup>29</sup>.

Pomimo kilku możliwości wyboru drogi edukacyjnej dla swojego dziecka z niepełnosprawnością, rodzice oceniają ten wybór jako bardzo trudny.

Czytając informacje MEN i słuchając ministerialnych urzędników mam wrażenie, że żyjemy w światach równoległych. My, to znaczy rodzice uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (przynajmniej ci, z którymi ja mam kontakt – w końcu nie mam legitymacji, by wypowiadać się w imieniu wszystkich). Ze strony ministerialnej słyszymy, że

<sup>28</sup> J. Skibska, *Wymiary spostrzegania integracji i edukacji włączającej przez rodziców dzieci w młodszym wieku szkolnym uczących się w klasach integracyjnych. Komunikat z badań*, „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej” 2016, nr 23, s. 149; J. Skibska, *Wiedza rodziców dzieci w młodszym wieku szkolnym o edukacji włączającej oraz jej ocena. Komunikat z badań*, „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej” 2016, nr 23, s. 164.

<sup>29</sup> [www.niepełnosprawni.pl](http://www.niepełnosprawni.pl) [dostęp:10.09.2018].

jest dobrze, przepisy są świetne, gwarantują naszym dzieciom wszystko, czego im potrzeba, że MEN służy radą i wspiera i że edukacja włączająca bardzo leży ministerstwu na sercu. W naszym, rodzicielsko-ucniowskim świecie jakoś tak się składa, że różowo nie jest. Dlaczego więc jest tak źle, skoro jest tak dobrze?<sup>30</sup>

## Problematyka badań własnych

Obszar zainteresowań autorki wystąpienia oraz realizowanych badań empirycznych dotyczy szczególnej grupy uczniów z niepełnosprawnością: uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym. Zrozumienie i analiza krytyczna systemu kształcenia dla tej grupy wymaga dobrej znajomości specyfiki problemów osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną. Według wydanego w 2013 roku podręcznika Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego DSM-5 niepełnosprawność intelektualna obejmuje zaburzenia ogólnych zdolności umysłowych, mające wpływ na funkcjonowanie człowieka, w tym zdolności adaptacyjne<sup>31</sup>. Klasyfikacja DSM-5 wyróżnia trzy obszary, w których diagnozuje się niepełnosprawność intelektualną. Pierwszy z nich to obszar poznawczy, który obejmuje zdolności językowe, matematyczne, umiejętności pisanie, czytania, rozumowania, wiedzę oraz pamięć. Drugi to obszar społeczny odnoszący się do zdolności empatii, przystosowania, komunikacji interpersonalnej, podejmowania i utrzymywania przyjaźni oraz podobnych umiejętności. Trzeci obszar, praktyczny, skupia się na umiejętnościach samodzielnego zarządzania (samorozwoju i samokontroli) w takich dziedzinach, jak samodzielność osobista, obowiązki związane z pracą, zarządzanie pieniędzmi, rekreacja oraz organizacja obowiązków związanych ze szkołą i pracą. W charakteryzowanych obszarach u dzieci i młodzieży z umiarkowaną niepełnosprawnością intelektualną występuje nasilenie nieprawidłowości w wymienionych wyżej wymiarach<sup>32</sup>. Zgodnie z nową ustawą Prawo oświatowe

<sup>30</sup> A. Kossowska, <http://dzielnyfranek.blogspot.com/2018/08/swiaty-rownolege-iogoszenie-o-prace.html> [dostęp:10.09.2018].

<sup>31</sup> I. Chrzanowska, *Pedagogika specjalna*, dz. cyt., s. 240.

<sup>32</sup> E. Zasępa, *Osoba z niepełnosprawnością intelektualną. Procesy poznawcze*, Kraków–Warszawa 2016, s. 43.



z 14 grudnia 2016 roku aktualny system kształcenia uczniów z głębszym stopniem niepełnosprawności intelektualnej (umiarkowanym i znacznym) zakłada organizację kształcenia uczniów w 8-klasowej szkole podstawowej specjalnej i 3-klasowej szkole przysposabiającej do pracy. Placówki te swoją pracę opierają na Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej<sup>33</sup>.

Jak już wielokrotnie nadmieniono, rodzice mający dziecko z niepełnosprawnością intelektualną, także umiarkowanego stopnia, mogą dokonać wyboru jednej z trzech dróg edukacyjnych: kształcenia w placówce specjalnej, integracyjnej bądź inkluzyjnej. Punktem wyjścia badań własnych dotyczących sytuacji szkolnej uczniów z niepełnosprawnością intelektualną były rozważania na temat motywów wyboru szkoły i oczekiwań względem niej formułowanych przez rodziców. W tym zakresie sformułowano dwa zasadnicze cele: poznać motywy, jakimi kierowali się rodzice w wyborze określonego rodzaju szkoły oraz zbadać, w jakim stopniu korzystali z wsparcia w podejmowaniu tej decyzji. Problemy główne określono następująco:

1. Czym kierowali się rodzice dzieci z głębszą niepełnosprawnością intelektualną w wyborze placówki edukacyjnej dla swojego dziecka?
2. Czy i z kim konsultowali swoją decyzję?

Materiał badawczy został zgromadzony dzięki zastosowaniu wywiadu, który został uznany za najbardziej odpowiedni dla wybranej problematyki, prowadzonego na podstawie kwestionariusza w opracowaniu własnym. Kwestionariusz ten zawierał pytania skierowane do rodziców dotyczące motywu wyboru szkoły dla własnego dziecka z diagnozą niepełnosprawności intelektualnej, poszukiwanej pomocy w podjęciu decyzji o wyborze szkoły. Kolejne pytania odnosiły się

<sup>33</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, (...) (Dz.U. z 24 II 2017, poz. 356), załączniki 3 i 5.

do oczekiwań względem szkoły oraz stopnia spełnienia tych oczekiwań, ich analiza nie jest przedmiotem niniejszego opracowania.

Badania zostały przeprowadzone w ramach celowo dobranej grupy, która stanowiła reprezentację generalnej populacji, podejmującej decyzje o ścieżce edukacyjnej własnego dziecka. Grupa badawcza to trzydziestu rodziców, były to głównie matki mające dzieci z diagnozą niepełnosprawności intelektualnej w stopniu umiarkowanym, dodatkowo u niektórych z dzieci występowały sprzężenia (zaburzenia ze spektrum autyzmu – ASD, niepełnosprawność ruchowa). Wszystkie dzieci respondentek, w wieku od 8 do 13 lat, realizowały obowiązek szkolny na pierwszym etapie edukacyjnym, uczęszczały do klas I–III szkół podstawowych. Pierwszą podgrupą były matki, których dziecko objęte było edukacją w szkole specjalnej, druga podgrupa to matki, których dziecko uczęszczało do szkoły integracyjnej, trzecią podgrupę stanowiły matki, których dziecko objęte było formą edukacji włączającej na terenie szkoły ogólnodostępnej. Ograniczony dostęp do placówek ogólnodostępnych, do których uczęszzczają uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym uniemożliwił przeprowadzenie badań na większą skalę, dlatego każda z podgrup liczyła tylko po dziesięć osób. Wszystkie rodziny zamieszkiwały teren województwa świętokrzyskiego. Z każdym z rodziców przeprowadzono badanie indywidualnie, korzystając z kwestionariusza wywiadu, miało to miejsce na terenie placówki edukacyjnej. Materiał badawczy gromadzono w semestrze letnim roku szkolnego 2017/2018.

## Wybór placówki w systemie segregacyjnym w wypowiedziach rodziców

Udzielając odpowiedzi na pytanie otwarte dotyczące wyboru szkoły i systemu kształcenia specjalnego matki w dużej mierze stwierdzały, że najważniejszy był dla nich fakt, iż wybrana placówka specjalna spełniała oczekiwania związane z potrzebami ich niepełnosprawnych dzieci. Bardzo często w wypowiedziach pojawiła się informacja związana z wykwalifikowaną kadrą pedagogiczną pracującą w szkole oraz z małą liczebnością grup klasowych. Czynnikiem wpływającym na wybór szkoły były także pozytywne opinie innych

rodziców, mających dziecko w tej wybranej szkole, wielość dostępnych zajęć specjalistycznych oraz zajęć indywidualnych. Świadczy to o bardzo dokładnym zapoznaniu się rodziców z ofertą edukacyjno-terapeutyczną szkoły specjalnej. Rodzice proszeni byli także o wskazanie, czy konsultowali ze specjalistą swoją decyzję o wyborze placówki specjalnej. Badane osoby w zdecydowanej większości podały odpowiedź twierdzącą, wskazując na przeprowadzone rozmowy z dyrektorem szkoły oraz pracującymi tam nauczycielami. Nie dotyczyło to jednak wszystkich badanych osób. Mimo iż szkoła specjalna może się rodzicom wydawać odpowiednia dla ich dziecka z niepełnosprawnością intelektualną, bardzo ważnym jest, aby te przekonania skonsultować z specjalistami pracującymi w danej placówce. Rodzic jako osoba, która najlepiej zna swoje dziecko, oraz pracownicy szkoły, dyrekcja, nauczyciele jako osoby znające funkcjonowanie placówki powinni wspólnie rozważyć decyzję o wyborze najodpowiedniejszej drogi kształcenia ucznia. Zdecydowana większość rodziców wyraziła zasadność konsultacji swojego wyboru, co wskazuje na brak pochopności i rozważę w podejmowaniu jak najlepszego wyboru. Wśród badanej grupy matek były też nieliczne matki, które z nikim nie konsultowały swojej decyzji dotyczącej drogi edukacyjnej swojego dziecka.

## Wybór placówki w systemie integracyjnym w wypowiedziach rodziców

Rodzice uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym, uczących się w klasach integracyjnych, odpowiadając na pytanie dotyczące motywów wyboru tej szkoły w zdecydowanej większości stwierdzili, że głównym powodem podjęcia przez dziecko nauki w tym systemie kształcenia była integracja ich dziecka z niepełnosprawnością z rówieśnikami pełnosprawnymi, co jest głównym założeniem nurtu integracyjnego. W wypowiedziach matek pojawił się także motywator związany z wcześniejszymi znajomościami dziecka z koleżankami i kolegami z klasy, najczęściej wynikało to ze wspólnego uczęszczania do integracyjnej grupy przedszkolnej. Dla rodziców czynnikami wpływającymi na wybór szkoły były także: pomoc szkoły pod względem merytorycznym, dobrze przygotowana kadra pedagogiczna oraz dobry społeczny wizerunek

placówki integracyjnej. Jeden z rodziców wskazał na wybór klasy integracyjnej z powodu opóźnień w nauce, jakie przejawia dziecko. Zastanawia fakt, że żaden z rodziców nie wskazał czynnika mającego związek ze specyfiką pracą z dzieckiem z niepełnosprawnością intelektualną. Uczniowie, których rodzice zostali objęci badaniem, mają zdiagnozowaną tę niepełnosprawność w stopniu umiarkowanym, co może powodować niemałe trudności w dostosowaniu wymagań do ich specjalnych potrzeb edukacyjnych w klasie z pełnosprawnymi uczniami. Kolejnym zagadnieniem, które było przedmiotem wywiadu, była kwestia konsultacji z innymi osobami jeszcze przed podjęciem decyzji. Matki w zdecydowanej większości wskazały na odpowiedź twierdzącą, powołując się na przeprowadzone rozmowy ze specjalistami: psycholog, pedagog szkolny i dyrektor oraz nauczyciele podczas dni otwartych szkoły. Mimo braku podania przez rodziców w swoich wypowiedziach odpowiedniej motywacji przy wyborze systemu kształcenia integracyjnego dla swojego dziecka cieszy fakt, że większość rodziców konsultowała swoją decyzję ze specjalistą (szkoła, poradnia). Wśród badanej grupy rodziców byli jednak i tacy, (zdecydowana mniejszość), którzy decyzję dotyczącą ścieżki edukacyjnej swojego niepełnosprawnego dziecka podjęli samodzielnie, nie korzystając z opinii i porad innych osób.

## Wybór placówki w systemie kształcenia inkluzyjnego w wypowiedziach rodziców

Rodzice uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym, uczących się w klasach inkluzyjnych także udzielili odpowiedzi na pytania dotyczące wyboru szkoły. Głównym czynnikiem determinującym wybór tej drogi edukacyjnej okazała się wcześniejsza znajomość dyrekcji i nauczycieli, rodziców innych uczniów (często była to znajomość na gruncie towarzyskim). Innymi motywami były atrakcyjne zajęcia pozalekcyjne proponowane przez szkołę oraz jej lokalizacja. Bliskość placówki edukacyjnej od miejsca zamieszkania rodziny okazała się dla wielu matek znaczącym czynnikiem w podejmowaniu decyzji o wyborze szkoły inkluzyjnej. Zaskakującym jest fakt, że żadna z matek nie wskazała odpowiedzi, która dotyczyłaby specjalnych potrzeb swojego dziecka z niepełnosprawnością.

W następnej kolejności rodzice proszeni byli o stwierdzenie, czy decyzję o wyborze szkoły dla ucznia konsultowali z jakimś specjalistą. Większość badanych odpowiedziała twierdząco, wskazując głównie na rozmowy z nauczycielami oraz dyrektorem placówki. W badanej grupie były także matki, które samodzielnie podjęły tę decyzję, z nikim jej nie omawiając. Reasumując, mimo iż rodzice tej podgrupy nie kierowali się wyborem szkoły z myślą o potrzebach dziecka wynikających z jego intelektualnej niepełnosprawności, pozytywnym jest fakt, że większość z nich swoją decyzję konsultowała ze specjalistami mającymi doświadczenie w edukacji włączającej.

Z przeprowadzonej analizy zebranego materiału empirycznego wynika, że rodzice decydują się posłać dziecko z niepełnosprawnością intelektualną do konkretnej placówki z wielu zróżnicowanych powodów, w zależności od systemu, w którym kształcą się ich dzieci. Dla rodziców uczniów z systemu segregacyjnego najważniejszym motywem, którym kierowali się przy wyborze szkoły było dostosowanie wymagań szkoły do potrzeb ucznia, typu integracyjnego – integracją z innymi dziećmi, a systemu inkluzyjnego – znajomość osób pracujących w szkole. Co ważne, rodzice uwzględniają także opinie innych osób, a zdecydowana większość rodziców konsultowała swoją decyzję ze specjalistami. Korzystali więc ze wsparcia informacyjnego udzielanego przez pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych i placówek oświatowych oraz innych rodziców, mających doświadczenia w omawianym zakresie.

## Zakończenie

W rozporządzeniach i zarządzeniach wydawanych przez ministrów edukacji narodowej obserwować można szereg zmian kształtujących praktykę pedagogiczną, którą obejmowano dzieci i młodzież ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Kolejne akty prawne pozostawiają szeroki margines swobody w zakresie rozwiązań związanych z organizacją pracy placówek edukacyjnych, zatrudnianiem kadry, realizowanymi programami nauczania, formami i zakresami współpracy z rodziną i środowiskiem lokalnym. To, w jaki sposób zostaną one wykorzystane, na ile dostosowane do specyfiki danego terenu (wieś, miasto) będzie miało bezpośrednie przełożenie na efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością, jakimi są niezależność

i samowystarczalność w funkcjonowaniu osobistym i społecznym osób z niepełnosprawnościami w ich dorosłym życiu<sup>34</sup>. Jak wynika z najnowszych badań Agnieszki Kossowskiej, rodzice mający dziecko z niepełnosprawnościami czują, że są postrzegani przez dyrektorów i nauczycieli przedszkoli i szkół jako roszczeniowi, wiecznie czegoś chcący, oczekujący, problematyczni, wręcz wrodzy, domagający się niemożliwego, wizjonerzy<sup>35</sup>. Żadna placówka oświatowa nie może narzucać rodzicom decyzji dotyczących losów edukacyjnych ich własnego dziecka z niepełnosprawnością, lecz powinna dostarczyć jak najpełniejszych, obiektywnych informacji, które pozwolą zrozumieć ideę, zasady i mechanizmy kształcenia w określonym nurcie edukacyjnym. „Wsparcie informacyjne uzyskane przez rodziców w placówce edukacyjnej może spowodować, że unikną oni błędów wynikających z nieznamośności przepisów prawa oświatowego i podejmą racjonalne działania sprzyjające rozwojowi ich własnego dziecka”<sup>36</sup>.

## Bibliografia

- Baczała D., *Obraz pedagoga specjalnego w percepcji rodziców dzieci głębiej upośledzonych umysłowo*, w: *Pedagogika specjalna-koncepcje i rzeczywistość. Konteksty pedagogiki specjalnej*, t. 2, red. T. Żółkowska, PRINT GROUP D. Krzanowski, Szczecin 2007, s. 201–206.
- Błęszyński J., *Realia wspomaganie osób niepełnosprawnych w polskim systemie edukacyjnym*, w: *Pedagogika specjalna-koncepcje i rzeczywistość. Konteksty pedagogiki specjalnej*, t. 2, red. T. Żółkowska, PRINT GROUP D. Krzanowski, Szczecin 2007, s. 135–145.

<sup>34</sup> Por I. Chrzanowska, *Strategia kształcenia osób niepełnosprawnych. Diagnoza pozorów*, w: *Człowiek z niepełnosprawnością w rezerwacji przestrzeni publicznej*, red. Z. Gąjdźca, Kraków 2013, s. 178; K. Ćwirynkało, U. Bartnikowska, *25 lat funkcjonowania Ustawy o systemie oświaty. Tendencje w kształceniu uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej” 2016, nr 23, s. 99.

<sup>35</sup> A. Kossowska, *Rodzic dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi-wróg czy przyjaciel nauczyciela?*, *E-Biuletyn SPE, specjalne potrzeby edukacyjne*, Warszawa 2018, s. 12.

<sup>36</sup> K. Parys, *Ciągłość i zmiany w systemie kształcenia specjalnego – ujęcie normatywne i funkcjonalne*, w: *Teoria i praktyka oddziaływań profilaktyczno-wspierających rozwój osób z niepełnosprawnością wobec tradycji i innowacji*, t. 4, red. G. Gunia, A. Ochman, M. Trojańska, Kraków 2017, s. 51.

- Bogucka J., Kościelska M., *Wychowanie i nauczanie integracyjne. Nowe doświadczenia*, PWN, Warszawa 1996.
- Chrzanowska I., *Pedagogika specjalna*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015.
- Chrzanowska I., *Strategia kształcenia osób niepełnosprawnych. Diagnoza porozu*, w: *Człowiek z niepełnosprawnością w rezerwacie przestrzeni publicznej*, red. Z. Gajdzica, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013, s. 179–198.
- Człowiek z niepełnosprawnością w rezerwacie przestrzeni publicznej*, red. Z. Gajdzica, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Ćwirynkało K., Bartnikowska U., *25 lat funkcjonowania Ustawy o systemie oświaty. Tendencje w kształceniu uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej” 2016, nr 23, s. 88–102.
- Dryżałowska G., *Rozwój językowy dziecka z uszkodzonym słuchem a integracja edukacyjna, model kształcenia integracyjnego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2007.
- Firkowska-Mankiewicz A., Szumski G., *Pedagogika specjalna i system kształcenia osób z niepełnosprawnościami w Polsce*, w: D. Smith, *Pedagogika specjalna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 319–346.
- Góralczyk E., *Choroba w życiu twojego dziecka*, CMPPP-MEN, Warszawa 1996.
- Grzyb B., *Uwarunkowania związane z przenoszeniem uczniów niepełnosprawnych ze szkół integracyjnych do specjalnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Husak P., Bielkina-Kowalczyk H., *Inkluzja jako forma nauczania dzieci o szczególnych potrzebach edukacyjnych*, „Studia i Prace Pedagogiczne” 2014, nr 1, s. 143–150.
- Karwowska M., *Dylematy macierzyństwa tworzonego dla niepełnosprawnego dziecka*, w: *By człowiek nie musiał cierpieć. Księga jubileuszowa dedykowana Pani Profesor Aleksandrze Maciarz*, red. A. Zych, A. Nowicka, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2007, s. 213–224.
- Kornas-Biela D., *Wokół początku życia ludzkiego*, Instytut Wydawniczy PAX, Poznań 2002.
- Kosakowski Cz., *Dziecko niepełnosprawne w szkole masowej – możliwości i ograniczenia*, w: *Dziecko o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, red. Cz. Kosakowski, M. Zaorska, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, Toruń 2001, s. 59–67.
- Kossowska A., *Rodzic dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – wróg czy przyjaciel nauczyciela?*, *E-Biuletyn SPE, specjalne potrzeby edukacyjne*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2018, s. 10–12.
- Kościelska M., *Trudne macierzyństwo*, WSiP, Warszawa 1998.

- Kościółek M., *Lęk rodziców wychowujących dziecko z niepełnosprawnością*, w: *Dziecko a świat dorosłych*, red. M. Duda, B. Gulla, Wydawnictwo św. Stanisława BM, Kraków 2009, s. 75–81.
- Kruk-Lasocka J., *Samostanowienie, edukacja inkluzyjna a integracja na poziomie przedszkolnym*, w: *Pedagogika specjalna – koncepcje i rzeczywistość. Konteksty pedagogiki specjalnej*, t. 2, red. T. Żółkowska, PRINT GROUP D. Krzanowski, Szczecin 2007, s. 87–92.
- Kupisiewicz M., *Słownik pedagogiki specjalnej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.
- Obuchowska I., *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, wyd. 5, WSiP, Warszawa 2008.
- Parys K., *Ciągłość i zmiany w systemie kształcenia specjalnego – ujęcie normatywne i funkcjonalne*, w: *Teoria i praktyka oddziaływań profilaktyczno-wspierających rozwój osób z niepełnosprawnością wobec tradycji i innowacji*, t. 4, red. G. Gunia, A. Ochman, M. Trojańska, Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2017, s. 46–71.
- Przybyszewska M., *Rodzice uczniów kształcących się w klasach integracyjnych – ich motywacje i oczekiwania*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej” 2014, nr 6, s. 49–69.
- Skibska J., *Wiedza rodziców dzieci w młodszym wieku szkolnym o edukacji włączającej oraz jej ocena. Komunikat z badań*, „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej” 2016, nr 23, s. 160–172.
- Skibska J., *Wymiary spostrzegania integracji i edukacji włączającej przez rodziców dzieci w młodszym wieku szkolnym uczących się w klasach integracyjnych. Komunikat z badań*, „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej” 2016, nr 23, s. 146–159.
- Stelter Ż., *Pełnienie ról rodzicielskich wobec dziecka niepełnosprawnego intelektualnie*, Difin SA, Warszawa 2013.
- Stobart G., *Czy psychologia potrafi uzasadnić ideę integracji dzieci o specjalnych potrzebach?*, w: *Integracja dzieci o specjalnych potrzebach*, red. G. Fairbairn, S. Fairbairn. CMPP-P MEN, Warszawa 2000, s. 38–68.
- Zasępa E., *Osoba z niepełnosprawnością intelektualną. Procesy poznawcze*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków–Warszawa 2016.
- Żyta A., *Szanse i zagrożenia integracyjnego kształcenia i bytowania osób z głęboką niepełnosprawnością intelektualną*, w: *Integracja osób niepełnosprawnych w edukacji i integracjach społecznych*, red. Z. Kazanowski, D. Osik-Chudowolska, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2003, s. 29–31.



## Netografia

- Kossowska A., <http://dzielnymfrank.blogspot.com/2018/08/swiatty-rowno-lege-iogoszenie-o-prace.html> [dostęp:10.09.2018]  
[http://www.unesco.pl/fileadmin/user\\_upload/pdf/Powszechna\\_Deklaracja\\_Praw\\_Czlowieka.pdf](http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/Powszechna_Deklaracja_Praw_Czlowieka.pdf) [dostęp: 24.10.2018]  
<http://rodzicwedukacji.pl/europejska-karta-praw-i-obowiazkow-rodzicow> [dostęp: 24.10.2018]  
<http://www.niepełnosprawni.gov.pl/p,81,bael> [dostęp:10.09.2018]  
<http://www.niepełnosprawni.pl> [dostęp:10.09.2018]

## Akty prawne

- Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r., tekst ujednolicony na 23 października 2018 r., <https://www.prawo.vulcan.edu.pl/przegdok.asp?qdatprz=akt&qplikid=1> [dostęp: 24.10.2018]
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, wraz z załącznikami 5 (Dz.U. z 24 II 2017, poz. 356).
- Załącznik nr 3 Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym w szkołach podstawowych.
- Załącznik nr 5 Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół specjalnych przysposabiających do pracy dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym oraz dla uczniów z niepełnosprawnościami sprzężonymi.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. poz. 1591 oraz z 2018 r. poz. 1647).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz. U. poz. 1578 oraz z 2018 r. poz. 1485).



## ADRES DO KORESPONDENCJI

Dr Maria Kościółek  
Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie  
Wydział Pedagogiczny  
Instytut Pedagogiki Specjalnej  
e-mail: [mkosciol@up.krakow.pl](mailto:mkosciol@up.krakow.pl)