



RZECZNIK PRAW OBYWATELSKICH

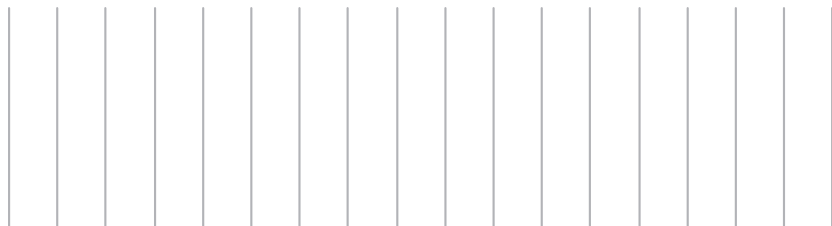
ZASADA RÓWNEGO TRAKTOWANIA PRAWO I PRAKTYKA

NR 3

Równe szanse w dostępie do edukacji osób z niepełnosprawnościami

analiza i zalecenia

Warszawa, wrzesień 2012



BIULETYN RZECZNIKA PRAW OBYWATELSKICH 2012, nr 7

ŹRÓDŁA

Zasada równego traktowania. Prawo i praktyka, nr 3

Równe szanse w dostępie do edukacji osób z niepełnosprawnościami.

Analiza i zalecenia

Raport przygotowany w ramach prac Komisji Ekspertów ds. Osób z Niepełnosprawnościami przy Rzeczniku Praw Obywatelskich

Redaktor Naczelny:

Stanisław Trociuk

Redaktorzy raportu:

Anna Błaszczak – Zastępca Dyrektora Zespołu Prawa Konstytucyjnego i Międzynarodowego BRPO

Barbara Imiołczyk – Główny Koordynator ds. Komisji Ekspertów i Rad Społecznych BRPO

Autorzy:

Barbara Ewa Abamowska, Ireneusz Biątek, dr Agnieszka Dudzińska, Kinga Dumnicka,

Lidia Klaro-Celej, Piotr Kowalski, Marta Lempart, Dagmara Nowak-Adamczyk,

Aleksander Waszkielewicz, Paweł Wdówik, Jacek Zadrozny, dr Anna Żebrak

Współpraca:

Justyna Gacek – Zespół Prawa Konstytucyjnego i Międzynarodowego BRPO,

dr Krzysztof Kurowski – Zespół Prawa Konstytucyjnego i Międzynarodowego BRPO,

Hanna Szczebłewska – BRPO

Korekta:

Katarzyna Krawczyk

Wydawca:

Biurowisko Rzecznika Praw Obywatelskich

al. Solidarności 77, 00-090 Warszawa

www.rpo.gov.pl

Infolinia Obywatelska 800 676 676

© Copyright by Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich
Warszawa 2012

Skrót do cytowania

| |
|------------------------------------|
| Biuletyn RPO. Źródła 2012, nr 7 |
|------------------------------------|

ISSN 0860-7958

Oddano do składu w sierpniu 2012 r.

Podpisano do druku we wrześniu 2012 r.

Nakład: 1000 egz.

Projekt okładki:

ADV. Michał Gońda Agencja Reklamowa

www.adv.net.pl

Opracowanie DTP, korekta, druk i oprawa:

Pracownia C&C Sp. z o.o.

www.pracowniacc.pl

SPIS TREŚCI

| | |
|---|-----|
| Rekomendacje kierunkowe | 7 |
| Edukacja włączająca – budowa o mocnych fundamentach | 11 |
| <i>Ireneusz Białek, Dagmara Nowak-Adamczyk</i> | |
| Finansowanie edukacji uczniów z niepełnosprawnościami | 19 |
| <i>Aleksander Waszkielewicz, Kinga Dumnicka</i> | |
| Stan edukacji osób z niepełnosprawnością intelektualną w Polsce | 35 |
| <i>Lidia Klaro-Celej</i> | |
| Doświadczenia Polskiego Stowarzyszenia na Rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym w zakresie edukacji uczniów z głębszą niepełnosprawnością intelektualną | 55 |
| <i>Barbara Ewa Abramowska</i> | |
| Kształcenie osób głuchych i słabosłyszących – wyzwania dla systemu edukacji w Polsce | 61 |
| <i>Piotr Kowalski, Dagmara Nowak-Adamczyk</i> | |
| Wybrane problemy orzecznictwa w zakresie potrzeby kształcenia specjalnego..... | 73 |
| <i>Marta Lempart</i> | |
| Podręczniki i pomoce dydaktyczne dla uczniów z niepełnosprawnościami | 81 |
| <i>Paweł Wdówik</i> | |
| Informacja na temat realizacji zadania przez Ministerstwo Edukacji Narodowej „Zakup podręczników szkolnych i książek pomocniczych dla uczniów niesłyszących i z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim” | 89 |
| Dostosowanie egzaminów zewnętrznych do potrzeb osób z niepełnosprawnościami | 93 |
| <i>Marta Lempart</i> | |
| Edukacja osób z niepełnosprawnościami na poziomie szkolnictwa wyższego | 99 |
| <i>dr Anna Żebrak</i> | |
| Edukacja ustawiczna osób z niepełnosprawnościami | 107 |
| <i>Jacek Zadrozny</i> | |
| Świadomość niepełnosprawności – system wsparcia nauczycieli | 111 |
| <i>Ireneusz Białek</i> | |
| Uczniowie z niepełnosprawnościami w Polsce wg danych Systemu Informacji Oświatowej 2010 | 121 |
| <i>dr Agnieszka Dudzińska</i> | |
| Tabele szczegółowe | 141 |
| Bibliografia | 193 |

Każdy ma prawo do nauki (...).

Władze publiczne zapewniają obywatelom powszechny i równy dostęp do wykształcenia (...).

Art. 70 ust. 1 i 4 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej

*Państwa-Strony uznają **prawo osób niepełnosprawnych do edukacji**. W celu realizacji tego prawa **bez dyskryminacji i na zasadach równych szans** Państwa-Strony zapewnią **włączający system kształcenia** umożliwiający integrację na wszystkich poziomach edukacji i w kształceniu ustawicznym (...).*

Aby wesprzeć realizację tego prawa, Państwa-Strony podejmą odpowiednie środki w celu zatrudniania nauczycieli, w tym nauczycieli niepełnosprawnych, którzy mają kwalifikacje w zakresie używania języka migowego i/lub alfabetu Braille'a, oraz w celu szkolenia specjalistów i personelu pracujących na wszystkich szczeblach edukacji. Takie szkolenie będzie obejmować wiedzę na temat problemów niepełnosprawności i korzystanie ze wspomagających (augmentatywnych) i alternatywnych sposobów, środków i form komunikacji, technik i materiałów edukacyjnych, w celu wspierania osób niepełnosprawnych.

*Państwa-Strony zapewnią, że osoby niepełnosprawne będą miały **dostęp do powszechnego szkolnictwa wyższego, szkolenia zawodowego, kształcenia dorosłych i kształcenia ustawicznego, bez dyskryminacji i na zasadzie równości z innymi osobami**. W tym celu Państwa-Strony zapewnią, że zapewnione będą racjonalne usprawnienia dla osób niepełnosprawnych.*

Art. 24 Konwencji ONZ o Prawach Osób Niepełnosprawnych

Państwa-Strony uznają, że dziecko psychicznie lub fizycznie niepełnosprawne powinno mieć zapewnioną **pełnię normalnego życia w warunkach gwarantujących mu godność**, umożliwiających osiągnięcie niezależności oraz ułatwiających aktywne uczestnictwo dziecka w życiu społeczeństwa.

Państwa-Strony uznają **prawo dziecka niepełnosprawnego do szczególnej troski** i będą sprzyjały oraz zapewniały, stosownie do dostępnych środków, rozszerzanie pomocy udzielanej uprawnionym do niej dzieciom oraz osobom odpowiedzialnym za opiekę nad nimi. Pomoc taka będzie udzielana na wniosek tych osób i będzie stosowna do warunków dziecka oraz sytuacji rodziców lub innych osób, które się nim opiekują.

Uznając szczególne potrzeby dziecka niepełnosprawnego, pomoc (...) będzie udzielana bezpłatnie tam, gdzie jest to możliwe, z uwzględnieniem zasobów finansowych rodziców bądź innych osób opiekujących się dzieckiem, **i ma zapewnić, aby niepełnosprawne dziecko posiadało skuteczny dostęp do oświaty, nauki, opieki zdrowotnej, opieki rehabilitacyjnej, przygotowania zawodowego oraz możliwości rekreacyjnych, realizowany w sposób prowadzący do osiągnięcia przez dziecko jak najwyższego stopnia zintegrowania ze społeczeństwem oraz osobistego rozwoju, w tym jego rozwoju kulturalnego i duchowego.**

Art. 23 Konwencji ONZ o Prawach Dziecka

System oświaty zapewnia w szczególności:

(...) możliwość pobierania nauki **we wszystkich typach szkół** przez dzieci i młodzież niepełnosprawną oraz niedostosowaną społecznie, zgodnie z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi oraz predyspozycjami, a także **opiekę nad uczniami niepełnosprawnymi** przez umożliwianie realizowania zindywidualizowanego procesu kształcenia, form i programów nauczania oraz zajęć rewalidacyjnych (...).

Art. 1 pkt 5 i 5a ustawy z dnia 7 września 1991 r.
o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 ze zm.)

REKOMENDACJE KIERUNKOWE

Przedstawiona w niniejszym Raporcie analiza skłania do sformułowania następujących rekomendacji kierunkowych w zakresie działań, które należy podjąć w celu zapewnienia równego dostępu do edukacji osób z niepełnosprawnościami na każdym etapie edukacyjnym.

1. Wdrożenie postanowień Konwencji ONZ o Prawach Osób Niepełnosprawnych

Należy wdrożyć do polskiego systemu prawnego oraz praktyki działania instytucji publicznych w Polsce postanowienia Konwencji ONZ o Prawach Osób Niepełnosprawnych (dalej jako: Konwencja), w tym standard kształcenia osób z niepełnosprawnościami opisany w art. 24 tej Konwencji.

W myśl powyższego należy zapewnić osobom z niepełnosprawnościami dostęp do włączającego systemu kształcenia umożliwiającego integrację na wszystkich poziomach edukacji i w kształceniu ustawicznym a osobom głuchym edukację w polskim języku migowym.

2. Ustanowienie organu koordynującego

Stosownie do treści art. 33 ust. 1 Konwencji, należy wyznaczyć lub ustanowić w ramach struktur rządowych mechanizm koordynujący politykę państwa wobec osób z niepełnosprawnościami, w celu ułatwienia i zapewnienia spójności działań zmierzających do wdrożenia postanowień Konwencji. Do kompetencji ww. organu powinno należeć także koordynowanie działań dotyczących polityki kształcenia osób z niepełnosprawnościami obejmujących powszechny system oświaty, edukację artystyczną, edukację zawodową, edukację na poziomie szkolnictwa wyższego oraz kształcenie ustawiczne.

3. Monitorowanie wdrażania Konwencji

Należy stale monitorować postęp prac nad wdrażaniem i realizacją postanowień Konwencji, w szczególności w zakresie równego dostępu do edukacji osób z niepełnosprawnościami. W tym celu, zgodnie z zaleceniami Komitetu Praw Osób Niepełnosprawnych przy ONZ, należy na bieżąco kontrolować, czy państwa członkowskie podjęły działania w celu m.in.:

- przeciwdziałania wykluczeniu osób z niepełnosprawnościami z powszechnego systemu nauczania,
- przeciwdziałania utrzymywaniu segregacyjnych form edukacji,



- zapewnienia osobom z niepełnosprawnościami indywidualnego wsparcia w celu umożliwienia im realizacji prawa do edukacji włączającej,
- zapewnienia pełnej dostępności (w tym dostępności technologicznej) placówek oświatowych dla osób z niepełnosprawnościami,
- zatrudniania nauczycieli (w tym nauczycieli z niepełnosprawnościami) posługujących się językiem migowym i alfabetem Braille'a,
- zapewnienia szkoleń dla nauczycieli (i innej kadry) w zakresie pracy z uczniem niepełnosprawnym w systemie edukacji włączającej¹.

4. Promocja włączającego systemu edukacji osób z niepełnosprawnościami

Działania instytucji oświatowych powinny być ukierunkowane na promocję modelu edukacji włączającej, tak aby jak największa grupa uczniów niepełnosprawnych kształciła się w szkołach ogólnodostępnych, możliwie blisko ich miejsca zamieszkania. Jedynym kryterium stanowiącym o skierowaniu ucznia do szkoły specjalnej lub integracyjnej powinny być jego indywidualne potrzeby i możliwości oraz decyzja rodziców, podjęta po udzieleniu im rzetelnej informacji na temat warunków kształcenia w różnych typach szkół. Wsparcie udzielane uczniowi niepełnosprawnemu powinno być takie samo bez względu na rodzaj placówki (szkoła ogólnodostępna, integracyjna, specjalna).

5. Zmiana systemu finansowania edukacji uczniów z niepełnosprawnością

Warunkiem wdrożenia modelu edukacji włączającej jest zmiana systemu finansowania edukacji uczniów z niepełnosprawnością, tak aby kwoty przeznaczone w budżecie państwa na ich edukację trafiały do tej szkoły lub placówki, w której faktycznie kształci się dziecko niepełnosprawne (model „pieniądz idzie za uczniem”).

6. Wykorzystanie potencjału szkół specjalnych i zatrudnionej tam kadry pedagogicznej

Należy w większym stopniu wykorzystać potencjał nauczycieli zatrudnionych w szkołach i placówkach specjalnych. Ośrodki te mogłyby stanowić centra doskonalenia i doradztwa dla nauczycieli pracujących z uczniami niepełnosprawnymi w modelu edukacji włączającej.

7. Wsparcie nauczycieli pracujących z uczniem niepełnosprawnym

Należy zapewnić system wsparcia nauczycieli pracujących z uczniami niepełnosprawnymi w szkołach ogólnodostępnych, tak aby umożliwić efektywne kształ-

¹ Na podstawie: *Monitoring the Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Guide for Human Rights Monitors*, UNHR, New York and Geneva, 2010 <http://www.ohchr.org/EN/HRBodies/CRPD/Pages/CRPDIndex.aspx>



cenie każdego dziecka. Szkolenia nauczycieli powinny obejmować wiedzę na temat indywidualnych potrzeb dzieci niepełnosprawnych, wykorzystania właściwych sposobów i form komunikacji oraz alternatywnych metod nauczania. Każdy nauczyciel powinien mieć zapewniony swobodny dostęp do materiałów pomocniczych i informacji na temat różnych rodzajów niepełnosprawności.

8. Współpraca z rodzicami uczniów z niepełnosprawnością

Na każdym etapie edukacyjnym dyrekcja szkoły lub placówki oświatowej oraz nauczyciele pracujący z dzieckiem niepełnosprawnym powinni współpracować z rodzicami ucznia. Należy zapewnić realną możliwość wyboru szkoły przez rodziców ucznia z niepełnosprawnością oraz na bieżąco konsultować sposób i formy kształcenia ich dziecka. Należy całkowicie wyeliminować przypadki nacisku na rodziców w sprawie wyboru lub zmiany szkoły, w której kształci się ich niepełnosprawne dziecko. W szczególnych przypadkach (sytuacje konfliktowe) wskazane jest korzystanie z instytucji mediacji w celu wypracowania najlepszej możliwej drogi współpracy uwzględniającej zasadę priorytetu dobra dziecka.

9. Zapewnienie wsparcia psychologicznego

W ramach systemu wsparcia uczniów (w tym studentów) oraz rodziców dziecka z niepełnosprawnością należy zapewnić im profesjonalną pomoc psychologiczną oferowaną przez szkoły i placówki oświatowe lub poradnie psychologiczno-pedagogiczne.

10. Ujednolicenie systemu orzekania o niepełnosprawności uczniów

Należy dążyć do ujednolicenia systemu orzekania o niepełnosprawności i zastąpić obecnie wydawane orzeczenia (poradni psychologiczno-pedagogicznych i Powiatowych Zespołów ds. Orzekania o Niepełnosprawności) spójną diagnozą zawierającą opis problemów i indywidualnych potrzeb dziecka.

11. Uelastycznienie systemu wsparcia uczniów z niepełnosprawnością

Należy uelastyczyć system wsparcia uczniów z niepełnosprawnością. Tam, gdzie to jest możliwe należy odstąpić od wymagania przedstawienia orzeczenia potwierdzającego niepełnosprawność lub specjalne potrzeby edukacyjne. Dotyczy to wszystkich etapów edukacji uczniów z niepełnosprawnościami, w tym szkolnictwa wyższego. Przepisy pozwalające na dostosowanie egzaminów (sprawdzian po 6-klasie, egzamin gimnazjalny, egzamin maturalny, egzamin zawodowy i inne) powinny uwzględniać indywidualne potrzeby uczniów i umożliwić zastosowanie rozwiązań niestandardowych.



12. Bieżące monitorowanie procesu kształcenia uczniów z niepełnosprawnością

Niezbędne jest bieżące monitorowanie procesu kształcenia uczniów z niepełnosprawnością, w tym w szczególności realizacji zaleceń poradni psychologiczno-pedagogicznych zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego (dopóki zostaną utrzymane w systemie). Konieczne jest także stałe analizowanie przyczyn i konsekwencji częstej zmiany szkół przez dzieci z niepełnosprawnościami. Organy nadzoru pedagogicznego, w ramach prowadzonej kontroli, powinny uwzględniać opinie uczniów i rodziców dzieci z niepełnosprawnościami przy formułowaniu ocen i zaleceń pokontrolnych.

13. Dostępność architektoniczna

Należy sukcesywnie eliminować bariery architektoniczne w budynkach szkół i placówek oświatowych oraz uczelni wyższych, kierując się zasadami uniwersalnego projektowania i racjonalnego dostosowania, polegającego na wprowadzeniu wszelkich koniecznych adaptacji i modyfikacji, niepociągających za sobą nieproporcjonalnych i niepotrzebnych utrudnień, które to adaptacje i modyfikacje są niezbędne w określonych przypadkach dla zapewnienia osobom niepełnosprawnym realizacji ich prawa do nauki.

14. Dostępność systemów komunikacyjnych i informacyjnych

Należy zapewnić pełną dostępność stosowanych przez szkoły lub inne instytucje prowadzące kształcenie osób z niepełnosprawnościami, systemów komunikacyjnych i informacyjnych, w tym dostęp do Internetu. Platformy i treści e-learningowe muszą odpowiadać potrzebom i możliwościom osób z niepełnosprawnościami.

15. Podręczniki i pomoce dydaktyczne

Należy zapewnić uczniom i studentom z niepełnosprawnościami swobodny dostęp do podręczników i pomocy dydaktycznych w formatach dostosowanych do ich indywidualnych potrzeb (w tym rozwijać system e-podręczników), tak aby umożliwić im kształcenie w powszechnym systemie edukacji.

EDUKACJA WŁĄCZAJĄCA – BUDOWLA O MOCNYCH FUNDAMENTACH

Ireneusz Białek

Dagmara Nowak-Adamczyk

Szkolnictwo segregacyjne², integracyjne i edukacja włączająca – to trzy pojęcia, których rozróżnienie i właściwe zrozumienie jest istotne dla tej syntezy oraz dokonania refleksji nad polskim systemem kształcenia osób z różnymi rodzajami i poziomami niepełnosprawności.

W naszym kraju dominuje wciąż tzw. kształcenie specjalne, czyli w szkołach dydaktyzowanych dzieciom i młodzieży z niepełnosprawnością³. Taki model jest obecnie uznawany w Europie za typ kształcenia o charakterze segregacyjnym, czyli oddzielającym od siebie dzieci pełnosprawne i niepełnosprawne, albo mówiąc dosadniej – zdrowe i chore. Ta antynomia w znakomity sposób obrazuje podział na lepszych i gorszych, z którym mamy do czynienia przy tego rodzaju koncepcji. Koszty społeczne kształcenia segregacyjnego są bardzo wysokie, ponieważ dzieci niepełnosprawne i młodzież niepełnosprawna nie mają szans na normalne funkcjonowanie, rywalizowanie i rozwijanie się wraz ze swoimi rówieśnikami. To powoduje obniżenie umiejętności społecznych tych osób i często skutkuje porażką w próbie dostania się na studia wyższe, a zatem pozostają one z kwalifikacjami, które nie wystarczają do podjęcia pracy o ambitniejszym charakterze. Zazwyczaj kończy się to zatrudnieniem w sektorze chronionym, co powoduje ich dalszą izolację od reszty społeczeństwa. Często jednak osoby te nie uzyskują w ogóle żadnej pracy, a zatem wszyscy podatnicy muszą ponieść konsekwencje finansowe takiego stanu rzeczy.

Ponadto model segregacyjny przynosi szkody w postaci bardzo niskiej świadomości społeczeństwa w obszarze niepełnosprawności i codziennego funkcjonowania osób niepełnosprawnych. Świadomość taka nie ma szans się zwiększać,

² Segregacja odnosi się w tym przypadku do kształcenia w szkołach specjalnych. W praktyce również kształcenie integracyjne może być segregacyjne, o czym będzie można przeczytać w dalszej części artykułu.

³ Zgodnie z raportem dr Agnieszki Dudzińskiej „Uczniowie niepełnosprawni w Polsce 2010 wg danych Systemu Informacji Oświatowej” w szkołach ogólnodostępnych (w tym integracyjnych, a także ogólnodostępnych prowadzących oddziały integracyjne lub specjalne) uczy się mniej niż połowa uczniów niepełnosprawnych. Uczniowie niepełnosprawni w przedszkolach i szkołach specjalnych stanowią 53% (83 745 osób), podczas gdy w przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych, w tym integracyjnych 47% (74 294 uczniów). Dane odnoszą się do przedszkoli oraz do szkół: podstawowych, gimnazjum, ponadgimnazjalnych.



ponieważ dzieci nie widzą w przedszkolu swoich rówieśników z niepełnosprawnością, młodzież nie spotyka w szkole koleżanek i kolegów z niepełnosprawnością, a studenci na uczelni spotykają nieliczne osoby niepełnosprawne, które przedarły się przez wszystkie zasieki ustawione dla nich świadomie lub nieświadomie na wcześniejszych szczeblach edukacji. Objawem niskiej świadomości społecznej jest także częsta niechęć rodziców dzieci sprawnych do mieszania ich pociech z dziećmi niepełnosprawnymi. Powody takiej niechęci są różne, nie ma tu miejsca na ich szczegółową analizę, ale błędne koło niezrozumienia i braku otwartości na nowe rozwiązania nakreśla się w takiej sytuacji coraz bardziej.

Pewną próbą wyjścia tym problemom naprzeciw stały się tzw. oddziały integracyjne, czy też szkoły integracyjne. O kształceniu integracyjnym mówi także rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej, które weszło w życie z dniem 1 września 2011 r.⁴ Mimo iż odnosi się ono do organizacji kształcenia, wychowania i opieki w placówkach ogólnodostępnych lub integracyjnych, jest jednocześnie nacechowane myśleniem zgodnym z nurtem pedagogiki specjalnej, która uzależnia możliwość kształcenia integracyjnego od usprawniania „szczególnej grupy uczniów w szczególny sposób”⁵. Regulacje rozporządzenia wskazują na potrzebę opracowywania indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych dla uczniów niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych takim niedostosowaniem. Programy te określają zakres wymagań edukacyjnych wynikających z programu nauczania do indywidualnych potrzeb ucznia, jak również zakres działań specjalistycznych o charakterze rewalidacyjnym i resocjalizacyjnym dla uczniów niedostosowanych społecznie. Uczniowie niepełnosprawni stają się więc osobami, które „potrzebują specjalnych warunków kształcenia” szczegółowo opisanych w orzeczeniach o potrzebie kształcenia specjalnego⁶. W dokumencie tym zespół specjalistów, w tym m.in. lekarz, psycholog oraz pedagog określają

⁴ 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 lub integracyjnych (Dz. U. Nr 228, poz. 1490). Rozporządzenie to zastąpiło rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 18 stycznia 2005 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. Nr 19, poz. 167).

⁵ Szerzej problematykę tę podejmuje Grzegorz Szumski w książce: *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*, wydanej nakładem Wydawnictwa Naukowego PWN w 2009 r.

⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 września 2008 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych (Dz. U. Nr 173, poz. 1072; dalej jako: rozporządzenie ws. orzeczeń poradni psychologiczno-pedagogicznych).



„rodzaj niepełnosprawności dziecka, w tym stopień upośledzenia umysłowego lub niedostosowanie społeczne, wymagające stosowania specjalnej organizacji nauki i metod pracy”⁷. Na tej podstawie zalecają zastosowanie wobec ucznia jednej z form kształcenia specjalnego: w szkole ogólnodostępnej, integracyjnej lub specjalnej. Formułują także wnioski odnoszące się m.in. do warunków realizacji potrzeb edukacyjnych, form stymulacji, rewalidacji, terapii, czy usprawniania danego ucznia. Tymczasem to system szkolny powinien krzewić ideę różnorodności w edukacji i przechodzić, zgodnie z postulatem Deklaracji Madryckiej⁸: *od koncentrowania się na indywidualnych uszkodzeniach i zaburzeniach [osób niepełnosprawnych] – do usuwania barier, rewidowania norm społecznych, polityki i wzorców kulturowych oraz promowania wspierającego i dostępnego środowiska dla wszystkich osób*.

Wiele do życzenia pozostawia również kwestia merytorycznego obniżania standardów egzaminacyjnych dla niesłyszących maturzystów, będąca jedną z propozycji Centralnej Komisji Egzaminacyjnej⁹. Przygotowanie łatwiejszego materiału językowego w arkuszach m.in. z języka polskiego dla osób niesłyszących nie stanowi dla nich realnego wyrównania szans edukacyjnych i nie zastąpi potrzeby dostępu do efektywnej edukacji, np. uwzględniającej polski język migowy¹⁰.

Różne kraje europejskie także przechodziły etap kształcenia integracyjnego, ale koncepcja ta była w nich silnie krytykowana ze względu na tworzenie roz-

⁷ Cytowany fragment pochodzi z załącznika nr 1 do rozporządzenia ws. orzeczeń poradni psychologiczno-pedagogicznych.

⁸ Deklaracja Madrycka to dokument z dnia 20-24 marca 2002 r. odnoszący się do nowoczesnego rozumienia niepełnosprawności.

⁹ Propozycja ta została sformułowana w *Komunikacie Dyrektora Centralnej Komisji Egzaminacyjnej z 31 sierpnia 2011 r. w sprawie sposobów dostosowania warunków i form przeprowadzania w roku szkolnym 2011/2012 egzaminu maturalnego do potrzeb absolwentów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie oraz zagrożonych niedostosowaniem społecznym*.

¹⁰ Badania przeprowadzone na Uniwersytecie Warszawskim prezentowane tamże na konferencji w dniu 26.06.2008 r. wyraźnie ukazały, że poziom matur dla osób niesłyszących należy uznać za zaniżony. Teksty dla osób niesłyszących nie dotyczą zagadnień problemowych, za to nieskomplikowanych zjawisk. Nie sprawdza się w nich umiejętności interpretacji tekstów oraz nie pojawia się w nich specjalistyczna terminologia. W trakcie dłuższej wypowiedzi pisemnej koniecznym jest odwołanie się tylko do jednego rozdziału tekstu źródłowego, podczas gdy dla osób słyszących – do trzech. Fragment tekstu źródłowego dotyczy najbardziej oczywistych problemów z kanonu lektur. Nie wybiera się tekstów poetyckich ani dramatów. Szerzej o koncepcji kształcenia osób głuchych/Głuchych uwzględniającego polski język migowy można przeczytać w artykule P. Kowalskiego, D. Nowak-Adamczyk, „Kształcenie osób głuchych/Głuchych i słabosłyszących – wyzwania dla systemu edukacji w Polsce”, który został zamieszczony w niniejszej publikacji.

wiązań specjalnie pod kątem uczniów niepełnosprawnych¹¹. Zdarzało się bowiem zbyt często, że w klasach integracyjnych spadał ogólny poziom nauczania i kojarzono to z obecnością osób niepełnosprawnych, a nie z brakami systemowymi w zakresie wsparcia edukacyjnego dla uczniów prowadzonego w taki sposób, aby poziom był równy w stosunku do innych klas. Wiele do życzenia pozostawiał także system wsparcia szkoleniowego dla nauczycieli, którzy mieli kształcić dzieci i młodzież z niepełnosprawnością¹².

Pojęcie integracji wrosło także w różnego rodzaju imprezy kulturalne, charytatywne i sportowe, które aranżuje się, kładąc nacisk na problem niepełnosprawności, często w sposób przesadzony i sztuczny, co zniechęca osoby pełnosprawne do uczestnictwa w nich. Z czasem przekształcają się one w imprezy stricte dedykowane gronu osób niepełnosprawnych i ich otoczeniu, a zatem nabierają charakteru segregacyjnego. Gloryfikowanie niepełnosprawności nie jest bowiem żadną drogą do naturalnej integracji, jest budowaniem muru po innej niż dotąd stronie. Niepełnosprawność nie powinna wyróżniać negatywnie ani pozytywnie. Jest po prostu cechą jedną z wielu, sposobem życia. Model integracyjny prowadzi więc ostatecznie do iluzorycznego kroku w przód, który zbyt często wywołuje konieczność postawienia dwóch kroków w tył, czyli w stronę segregacji.

Dlatego powstała alternatywa wobec dwóch powyższych koncepcji, a mianowicie tzw. **model społeczny**¹³ promowany m.in. przez Konwencję o Prawach Osób

¹¹ Tendencja do rozbudowywania *specjalnej pedagogicznej infrastruktury na terenie szkół ogólnodostępnych uznana jest za błąd strategii integracyjnej (...)* W krajach, które intensywnie wdrażały tę strategię bardzo wielu uczniów korzysta ze specjalnej pomocy niepotrzebnie, a nawet ze szkodą dla siebie (G. Szumski 2009, s. 24).

¹² Więcej o wadach koncepcji integracyjnej w rozmowie z Simoni Symeonidou z Uniwersytetu Cypryjskiego w Nikozji, zob. *Edukacja włączająca jako wyzwanie dla modelu społecznego* [w:] I. Biątek, M. Bylica, D. Nowak-Adamczyk, M. Perdeus (red.) „Biuletyn Biura ds. Osób Niepełnosprawnych Uniwersytetu Jagiellońskiego” nr 4/2011, s. 22. Wersja elektroniczna wydawnictwa dostępna pod adresem projektu DareLearning: www.darelearning.eu/pl/publikacje_i_materiały_do_pobrania.html

¹³ Model społeczny niepełnosprawności podkreśla fakt, iż niepełnosprawność jest wynikiem interakcji między osobą niepełnosprawną a otoczeniem. Oznacza to ulokowanie źródła niepełnosprawności poza daną osobą, czyli w społeczeństwie oraz akcentowanie podmiotowości osoby niepełnosprawnej. Podejście to przedstawiane jest w literaturze przedmiotu w opozycji do modelu medycznego uznającego niepełnosprawność jako tragedię osobistą. Umożliwienie osobie niepełnosprawnej funkcjonowania w społeczeństwie możliwe jest, w myśl ujęcia medycznego, wyłącznie poprzez dostosowanie osoby niepełnosprawnej do normy za pomocą oddziaływań specjalistycznych, a nie – jak w modelu społecznym – poprzez zmianę warunków w środowisku. (zob. C. Barnes, G. Mercer, T. Shakespeare, *The social model of disability* [w:] A. Giddens, P. W. Sutton (red.), *Sociology: Introductory readings*, Polity Press, Cambridge 2010; materiały edukacyjne dla nauczycieli akademickich wypracowane przez konsorcjum europejskiego projektu DARE: www.DareProject.eu),



Niepełnosprawnych ONZ¹⁴. Najbardziej interesuje nas w tym momencie podejście do zagadnienia edukacji, które definiuje art. 24 Konwencji. To edukacja włączająca, a więc taka, która zakłada pełne przygotowanie szkolnictwa otwartego na przyjęcie dzieci, uczniów czy studentów niepełnosprawnych¹⁵, które nie będzie reformą edukacji specjalnej, a restrukturyzacją głównego nurtu kształcenia¹⁶. Ta ambitna koncepcja oznacza jednak, że system edukacji powszechnej należy bardzo gruntownie do niej przygotować. W przeciwnym wypadku również i ta idea legnie w gruzach. Model społeczny, a w nim edukacja włączająca i pełna partycypacja osób niepełnosprawnych w życiu społecznym to pojęcia, które stanowią fundament nowoczesnego państwa dbającego na równi o wszystkich swoich obywateli. Innymi słowy państwa zakładającego duży stopień różnorodności społeczeństwa i organizującego jego życie w taki sposób, aby z góry przewidywać potrzeby mniejszości, wśród których największą, zwykle ok. 10%, stanowią osoby niepełnosprawne.

Takie przewidywanie można jasno pokazać na przykładzie nowoczesnego budynku użyteczności publicznej. Jeśli projektujemy taką budowlę, to chcemy, aby uwzględniała ona możliwie najszerzej wszelkie potrzeby przyszłych użytkowników. Należą do nich m.in. osoby starsze, matki z dziećmi i osoby niepełnosprawne. Ważne jest, aby założyć, iż ci wszyscy użytkownicy nie są tylko i wyłącznie biorcami przekazywanych w takim budynku treści, ale mogą być ich dawcami. Łatwo tego nie uwzględnić, ponieważ buduje się wiele budynków np. auli uniwersyteckich, w których widzimy przystosowane miejsca dla studentów, ale katedry pozostają niedostępne i prowadzą do nich schody. Te schody na katedrze są symboliczne, bo pokazują gdzie wciąż jeszcze istnieje mur pomiędzy osobami niepełnosprawnymi a resztą społeczeństwa. Schody takie można potraktować jako granicę podziału pomiędzy modelami – segregacyjnym lub integracyjnym a społecznym. To oczywiście jest bariera mentalna – osoba niepełnosprawna może już słuchać wykładu lub innych przekazywanych treści, tak, to zaczęło się mieścić w naszej percepcji i aprobujemy taki stan rzeczy. Osoba niepełnosprawna jeszcze natomiast nie wykląda i nie przekazuje żadnych treści, bo nie przewidzieliśmy dla niej miejsca na katedrze. Kiedy to miejsce przewidzimy, usuniemy barierę fizyczną i mentalną jednocześnie

¹⁴ Mowa tu o Konwencji o Prawach Osób Niepełnosprawnych ONZ z dnia 13 grudnia 2006 r., która została podpisana przez Polskę dnia 30 marca 2007 r.

¹⁵ Zob. T. Loreman, J. Deppeler, D. Harvey, *Inclusive Education. A practical guide to supporting diversity in the classroom*, Routledge, London 2005.

¹⁶ Zob. D. Kerzner Lipsky, A. Gartner, *Inclusive education: a requirement of a democratic society* [w:] H. Daniels, P. Garner, *Inclusive education: supporting inclusion in education system*, Kogan Page Limited, London 1999.



i wówczas model społeczny zaistnieje w pełni swego blasku. Planowania w zakresie konstrukcji takiego budynku, przewidywania potrzeb użytkowników i wdrażania rozwiązania pozbawionego schodków na katedrze możemy też użyć jako metafory w przypadku systemu edukacji i wsparcia edukacyjnego dla osób niepełnosprawnych oraz nauczycieli kształcących te osoby¹⁷.

Model integracyjny, którego początki sięgają w Polsce lat 80-tych XX wieku¹⁸, nie spełnia pokładanych w nim nadziei m.in. z tego powodu, że szkolnictwo otwarte nie było na to przygotowane, bo budowano na fundamentach wcześniejszej koncepcji segregacyjnej. Nie zadziałał system podejmowania decyzji, bo decydenci nie dysponowali wystarczającą wiedzą na temat niepełnosprawności. Spadał poziom nauczania, bo nauczyciele nie mieli możliwości poszerzania kwalifikacji zawodowych w zakresie efektywnego kształcenia osób niepełnosprawnych. Rodzice dzieci sprawnych nie chcieli posyłać do szkoły swoich dzieci z dziećmi niepełnosprawnymi, bo nikt im nie tłumaczył specyfiki niepełnosprawności i tego, że ich dzieci nie tylko nie straciłyby na tym, ale dużo mogłyby zyskać w zakresie empatii, otwarcia na innych ludzi i ogólnie pojętej tolerancji, a tego nigdy za wiele. To, co się w edukacji integracyjnej nie udało, automatycznie wskazuje na to, co należałoby zrobić, aby zrealizować koncepcję edukacji włączającej.

Na początku decydenci muszą zapoznać się z tematyką niepełnosprawności i korzystać ze wsparcia ekspertów. Nie wystarczy bowiem podpis pod jakąś sumą pieniędzy na budowę systemu. Wcześniej trzeba być pewnym, że cel, na jaki przeznaczamy środki finansowe, jest społecznie użyteczny i realny do wykonania, a także że system został przygotowany na przyjęcie pieniędzy i wydatkowanie ich zgodnie z założonymi priorytetami. Urzędnicy niższego szczebla także muszą być świadomi co do założonego celu, ale najważniejszym ogniwem są tu sami nauczyciele. Argumentują oni, że nie są przygotowani na przyjęcie do zwykłej szkoły i klasy osoby niepełnosprawnej i mają rację. Nauczyciele szkół specjalnych z kolei twierdzą, że integracja się nie udała i dlatego dzieci powinny wracać (i faktycznie wracają) do szkół specjalnych. Niczego nieświadomi decydenci obchodzą problem z daleka i stawiamy w ten sposób dwa kroki do tyłu, czyli w kierunku segregacji. Ustawia to Polskę w sprzeczności do polityki europejskiej i standardów wyrażonych w art. 24 wspomnianej Konwencji.

¹⁷ Odpowiedzialność za kształcenie osób niepełnosprawnych w systemie edukacji włączającej spoczywa w głównej mierze na nauczycielach prowadzących zajęcia. Ich właściwe przygotowanie do takiej pracy powinno stanowić integralną część programu studiów (zob. G.L. Porter, *Critical elements for inclusive schools* [w:] S. J., Pijl, C.J.W. Meijer, S. Hegarty (red.), *Inclusive Education. A global agenda*, Routledge, London 1997.).

¹⁸ W 1989 r. założono w Warszawie pierwszą przedszkolną grupę integracyjną (www.szkolnictwo.pl).



Dlaczego nie założyć, że skoro wiemy z jakich powodów nie udała się integracja, to na podstawie przeanalizowanych błędów nie zaaranżować procesu budowy edukacji włączającej? Jeśli zawala się budynek, to zazwyczaj buduje się nowy, lepszy, o mocniejszych fundamentach, a nie udowadnia się, że lepiej mieszkać w szałasie. To zatem ponownie kwestia barier mentalnych, to nasze schody na katedrze, trzeba odważyć się je zlikwidować całkowicie w umysłach wszystkich, którzy są ważni w przygotowywaniu fundamentów funkcjonowania systemu edukacji w Polsce.

Wróćmy zatem do planowania. Osobom biorącym udział we wdrażaniu edukacji włączającej potrzebne jest „know how” i wyraźne określenie celu, jaki chcą osiągnąć. Następnie powinniśmy zdefiniować grupy naszego oddziaływania. Są to decydenci niższego i wyższego szczebla oraz nauczyciele. Kolejnym etapem jest stworzenie adekwatnego do celu budżetu działań z założeniem, że wszyscy wiedzą, jak dobrze pożytkować dedykowane środki finansowe. Ostatni etap zadania to realizacja celu w praktyce. Wszystko to powinno być odpowiednio rozłożone w czasie. Tak musi powstawać nasza budowla bez barier, którą jest edukacja włączająca, pozbawiona także symbolicznych schodów prowadzących na katedrę. Nie jest to cel zbyt romantyczny, ani nierealny do wykonania, tak jak nie jest celem zbyt romantycznym założenie sobie, że wszystkie budynki, które powstają w Polsce, od początku powinny być pozbawione jakichkolwiek barier, włącznie ze schodami na katedrę – to przecież kwestia dobrego projektu i dobrych architektów. Dlatego trzeba wykształcić architektów i opracować projekt budowli. Jeśli przygotujemy decydentów i nauczycieli, napiszemy wspólnie dobry projekt i znajdziemy odpowiednich wykonawców, to i budowla zwana edukacją włączającą nie zawali się tak jak integracja, której nie projektowali fachowcy. A jeśli się nie zawali, to będzie użytkowana, wejdzie w krwioobieg społeczny i przekona do siebie większą liczbę użytkowników. To dobrze, bo droga ku zmianom tworzącym „społeczeństwo jutra”¹⁹ wiedzie właśnie poprzez edukację. Dlatego trzeba nam konstrukcji o wyjątkowo solidnych fundamentach.

¹⁹ Koncepcja „społeczeństwa jutra” została przedstawiona w rozmowie z Gerardem Lefrancem, zob. *Menedżerowie jutra. Wywiad z Gerardem Lefrancem, dyrektorem Mission Insertion, działu zajmującego się problematyką niepełnosprawności w firmie Thales* [w:] I. Biątek, M. Bylica, D. Nowak-Adamczyk, M. Perdeus (red.) „Biuletyn Biura ds. Osób Niepełnosprawnych Uniwersytetu Jagiellońskiego” nr 4/2011, s. 37. Wersja elektroniczna wydawnictwa dostępna na portalu edukacyjnym projektu DareLearning: www.darelearning.eu/pl/publikacje_i_materiały_do_pobrania.html

**Wybrane regulacje prawne:**

- Deklaracja Madrycka z dnia 20-24 marca 2002 r.,
- art. 24 Konwencji ONZ o Prawach Osób Niepełnosprawnych,
- 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 specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach* (Dz. U. Nr 228, poz. 1489),
- 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 lub integracyjnych* (Dz. U. Nr 228, poz. 1490),
- rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 września 2008 r. *w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych* (Dz. U. Nr 173, poz. 1072),
- komunikat Dyrektora Centralnej Komisji Egzaminacyjnej z 31 sierpnia 2011 r. w sprawie sposobów dostosowania warunków i form przeprowadzania w roku szkolnym 2011/2012 egzaminu maturalnego do potrzeb absolwentów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie oraz zagrożonych niedostosowaniem społecznym.

Ireneusz Białek

Autor jest Pełnomocnikiem Rektora Uniwersytetu Jagiellońskiego ds. Osób Niepełnosprawnych, kierownikiem Biura ds. Osób Niepełnosprawnych UJ, członkiem Komisji Ekspertów ds. Osób z Niepełnosprawnością przy Rzeczniku Praw Obywatelskich.

Dagmara Nowak-Adamczyk

Autorka jest zastępczynią kierownika Biura ds. Osób Niepełnosprawnych UJ, absolwentką surdopedagogiki Akademii Pedagogicznej w Krakowie oraz doktorantką w Instytucie Socjologii Uniwersytetu Jagiellońskiego, a także członkinią Komisji Ekspertów ds. Osób z Niepełnosprawnością przy Rzeczniku Praw Obywatelskich.

FINANSOWANIE EDUKACJI UCZNIÓW Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIAMI

Aleksander Waszkielewicz

Współpraca: Kinga Dumnicka

Państwo polskie przeznaczają stosunkowo duże środki na finansowanie edukacji uczniów z niepełnosprawnościami, stanowią one 8,8% środków z budżetu centralnego na edukację oświatową (w 2010 r. 3 mld zł)²⁰.

Mechanizm finansowania

Mechanizm finansowania jest następujący (dla uproszczenia pominięto pewne szczegóły). Edukacja oświatowa jest realizowana przez samorządy, a finansowana z budżetu centralnego²¹ przez część oświatową subwencji ogólnej (dalej „subwencja oświatowa”). Jest ona dzielona między samorządy na podstawie liczby uczniów kształconych na terenie danego samorządu. W praktyce bierze się pod uwagę tak zwanych uczniów przeliczeniowych, których liczbę wylicza się na podstawie liczby uczniów powiększoną z zastosowaniem odpowiednich wag z tytułu wyższych kosztów kształcenia. W szczególności dla uczniów niepełnosprawnych dodatkowe wagi stanowią 1,4-9,5 ucznia przeliczeniowego²². Z tego punktu widzenia kształcenie uczniów niepełnosprawnych jest dochodowe dla samorządów, gdyż przychody z nimi związane mogą być nawet kilka razy większe niż w przypadku uczniów pełnosprawnych. Następnie środki te są przekazywane przez samorządy szkołom z ich terenu.

Mechanizm ten mógłby sugerować, że „pieniądz idzie za uczniem (niepełnosprawnym)”. Niestety, byłby to wniosek nieprawidłowy. Subwencja jest jedynie naliczana na podstawie liczby uczniów przeliczeniowych, a nie jest już tak dys-

²⁰ Na kształcenie uczniów niepełnosprawnych przeznaczono w 2010 r. 3 005 044 tys. zł (wagi P2-P6, P28, P36 z rozporządzenia, o którym mowa w przypisie 22) z subwencji oświatowej (34 118 216 tys. zł). Dane Ministerstwa Edukacji Narodowej otrzymane za pośrednictwem Stowarzyszenia Pomocy Dzieciom z Ukrytymi Niepełnosprawnościami im. Hansa Aspergera „Nie-Grzeczne Dzieci”.

²¹ Samorządy finansują samodzielnie edukację przedszkolną za wyjątkiem kształcenia niepełnosprawnych przedszkolaków, które jest finansowane z budżetu centralnego.

²² Kwestię tę rokrocznie reguluje rozporządzenie. W 2011 r. było to rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 grudnia 2010 r. w sprawie sposobu podziału części oświatowej subwencji ogólnej dla jednostek samorządu terytorialnego w roku 2011 (Dz. U. Nr 249, poz. 1659).

trybuowana. Samorządy autonomicznie realizują swoje zadania, w szczególności subwencją oświatową wykorzystują zgodnie ze swoimi potrzebami i priorytetami (które mogą być odległe od edukacji, w tym edukacji osób niepełnosprawnych)²³, a nie z celami, które odzwierciedla sposób naliczania dotacji. W najlepszym przypadku część subwencji naliczana na kształcenie uczniów niepełnosprawnych wspiera kształcenie uczniów pełnosprawnych. Przy podziale subwencji oświatowej na szkoły dominuje podejście sprawdzone przez samorządy od lat.

Uczniowie niepełnosprawni w szkolnictwie segregacyjnym

Historycznie uczniowie niepełnosprawni byli kształceni w szkolnictwie zamkniętym (specjalnym), w nikłym stopniu w szkolnictwie otwartym. Później utworzono tak zwane szkolnictwo integracyjne – klasy integracyjne w szkołach masowych, w których koncentruje się uczniów niepełnosprawnych, oferując w zamian mniejszą liczbę uczniów oraz nauczyciela wspomagającego. Jest to rozwiązanie tylko częściowo udane. Sukcesem jest wyciągnięcie części dzieci ze szkolnictwa specjalnego. Wad jest więcej.

Po pierwsze, jest to nadal podejście segregacyjne. Po drugie, dochodzi do integracji w ramach klasy integracyjnej, natomiast uczniowie niepełnosprawni w dalszym ciągu są mało akceptowani przez resztę uczniów spoza klas integracyjnych²⁴. Po trzecie, rodzice uczniów pełnosprawnych często nie chcą posyłać ich do klas integracyjnych, obawiając się stygmatyzacji i gorszego poziomu nauczania. I taka postawa rodziców (niechęć do udziału w szkolnictwie segregacyjnym) rzeczywiście powinna prowadzić do obniżenia wyników kształcenia. Po czwarte, szkolnictwo integracyjne zaczyna przypominać szkolnictwo specjalne – niektóre większe gminy tworzą szkoły „integracyjne”, w których dominują klasy integracyjne. Każda forma segregacji, specjalnego traktowania naraża dzieci niepełnosprawne na wykluczenie społeczne oraz ogranicza potencjał integracji, być może nawet bardziej po stronie pełnosprawnych uczniów (i nauczycieli).

²³ Wynika to z art. 7 ust. 3 ustawy z dnia 13 listopada 2003 r. *o dochodach jednostek samorządu terytorialnego* (Dz. U. z 2010 r. Nr 80, poz. 526 ze zm.), który stanowi, że „O przeznaczeniu środków otrzymanych z tytułu subwencji ogólnej decyduje organ stanowiący jednostki samorządu terytorialnego”.

²⁴ Opinie wielokrotnie wyrażane przez nauczycieli klas integracyjnych podczas szkoleń realizowanych przez Fundację Instytut Rozwoju Regionalnego w 2008 r. Wzięło w nich udział ok. 200 przedstawicieli systemu oświaty.



Uczniowie niepełnosprawni w szkolnictwie ogólnodostępnym

Tymczasem obecność niepełnosprawnych uczniów w szkolnictwie masowym sprawia mnóstwo problemów²⁵. Po pierwsze, należy pokonać obawy nauczycieli i rodziców. Jedni i drudzy nie mieli lub prawie nie mieli osobistego kontaktu z osobami niepełnosprawnymi. Nauczyciele nie mają przygotowania w zakresie pedagogiki specjalnej²⁶. Po drugie, nie stworzono narzędzi, które mogłyby efektywnie wesprzeć merytorycznie grono pedagogiczne w zakresie pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Po trzecie, jest to rozwiązanie droższe, gdyż nauczyciel wspomagający przypadający na 5 uczniów (jak w klasie integracyjnej) jest dużo tańszy (w przeliczeniu na ucznia niepełnosprawnego) niż na 1 ucznia (jak w klasie ogólnodostępnej). Ponadto subwencja oświatowa przewiduje dodatkowe wagi (czyli środki) dla uczniów w klasach integracyjnych. Po czwarte, dyrektor szkoły nie ma żadnej gwarancji, że otrzyma z samorządu dodatkowe środki związane z edukacją ucznia niepełnosprawnego, a doświadczenie i ogólna praktyka oświatowa uczy go, że ich nie dostanie.

Pieniądz idzie za nauczycielem

Samorządy, korzystając z wolności w wydatkowaniu subwencji oświatowej, stosują zasadę „pieniądz idzie za nauczycielem”²⁷, która jest optymalna ekonomicznie i politycznie. Priorytetowo traktują finansowanie kosztów stałych szkół, gdzie pensje nauczycielskie są główną pozycją. W kontekście edukacji uczniów niepełnosprawnych oznacza to, że najwięcej środków otrzymują szkoły specjalne, później szkoły z klasami integracyjnymi, a dopiero na samym końcu szkoły masowe. Zasada ta preferuje szkoły, w których przypada najwięcej uczniów niepełnosprawnych na nauczyciela (czyli kształcenie jest najtańsze), oraz uwalnia samo-

²⁵ Więcej na ten temat w: Waszkielewicz A., *Edukacja. Realizacja w Polsce Planu działań Rady Europy w celu promocji praw i pełnego uczestnictwa osób niepełnosprawnych w społeczeństwie*, 2011, s. 3-4, 6-7, http://firr.org.pl/uploads/file/aktualnosci/27-06-2011/Plan_Dzialan_RE_04_educacja.doc.

Wdówik P., *Dostęp do oświaty* [w:] Waszkielewicz A. M. (red.), *Polska droga do Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych ONZ*, Wyd. Fundacja Instytut Rozwoju Regionalnego, Kraków 2008, s. 127-129, http://firr.org.pl/uploads/file/nasze_publicacje/Czarna_ksiega_www.pdf.

²⁶ Art. 9c pkt 1 lit. b ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. *Prawo o szkolnictwie wyższym* (Dz. U. Nr 164, poz. 1365 ze zm.), który wszedł w życie 1 października 2011 r., zakłada uwzględnienie w standardach kształcenia przygotowującego do pracy nauczyciela przygotowanie do pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Zatem pierwszych absolwentów pedagogiki (spoza pedagogiki specjalnej) z takim przygotowaniem można oczekiwać najwcześniej w 2014 r.

²⁷ Termin zaczerpnięty z: *Bezdzusne praktyki decydentów oświatowych wobec niepełnosprawnych uczniów*, 2 października 2011 r., s. 3, <http://www.wszystkojasne.waw.pl/sites/default/files/Bezdzusne-praktyki-wobec-ON.pdf>.

rządy od trudności edukacji uczniów niepełnosprawnych w szkołach masowych. W konsekwencji wypycha uczniów niepełnosprawnych ze szkolnictwa otwartego do segregacyjnego²⁸ i prowadzi do wysokich kosztów społecznych.

Mechanizm finansowania zachęca samorządy do koncentrowania uczniów niepełnosprawnych w segregacyjnych formach kształcenia, co potwierdzają dane z Systemu Informacji Oświatowej²⁹. Wynika z nich, że sama tylko obecność szkół specjalnych na danym terenie powoduje, że kieruje się do nich uczniów – bez względu na ich rzeczywiste potrzeby i potencjał – i wdraża się zasadę „pieniądz idzie za nauczycielem”. W skali Polski 53% dzieci i młodzieży niepełnosprawnych uczęszcza do szkół specjalnych. Jednak w miastach powyżej 5 tys. mieszkańców, gdzie zlokalizowana jest większość szkół specjalnych, udział ten wzrasta do 61%. Zaś na terenach wiejskich z powodu mniejszej liczby szkół segregacyjnych dominuje podejście włączające i w szkolnictwie specjalnym uczestniczy tylko 28% uczniów niepełnosprawnych.

Dzięki takiej „optymalizacji” ekonomicznej „zaoszczędzone” środki na kształcenie uczniów niepełnosprawnych są wykorzystywane jako uzupełnienie części subwencji oświatowej naliczanej na pełnosprawnych uczniów lub na inne poza-edukacyjne cele samorządu.

Zasada ta jest akceptowana przez decydentów na poziomie centralnym i lokalnym³⁰, przez co ten stan rzeczy jest utrwalany. Ministerstwo Edukacji Narodowej

²⁸ Inne czynniki wspierające kształcenie segregacyjne przedstawiono w: Wdówik P., *Dostęp do oświaty*, op. cit., s. 127-129.

²⁹ Dudzińska A., *Uczniowie niepełnosprawni w Polsce 2010 wg danych Systemu Informacji Oświatowej 2010*, s.14-15, http://www.wszystkojasne.waw.pl/sites/default/files/uczniowie_niepelnosprawni_w_polsce_dane_sio_za_2010_r.pdf; tekst ten jest również częścią niniejszej publikacji.

³⁰ Potwierdzeniem takiej polityki zaniechań jest stosunek do prac Zespołu Ekspertów ds. Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych. Zespół ten został powołany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w celu stworzenia koncepcji zmian systemu edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Opracowane w 2010 r. rekomendacje są dostępne między innymi pod adresem: http://www.autyzm.wroclaw.pl/images/art_img/zespolekspertow_rekomendacje_men_do_upowszechniania.pdf. Jednak wskazówki Zespołu zostały pominięte i resort opracował własny, bardziej zachowawczy materiał, który spotkał się z krytyką, w tym ze strony Zespołu: <http://www.solidarnosc.org.pl/oswiata/index.php/component/content/article/190.html>.

Innym przykładem jest wypowiedź Pani Jolanty Lipszyc, dyrektor Biura Edukacji Urzędu m. st. Warszawy, która stwierdziła, że „(...) przygotowanie szkół do przyjęcia uczniów niepełnosprawnych wymaga wieloletnich działań, w tym rozwiązania problemu nauczycieli, którzy nie chcą uczyć takich dzieci oraz problemu rodziców uczniów zdrowych, którzy nie chcą by ich dzieci uczyły się z dziećmi niepełnosprawnymi. Podkreśliła, że nie widzi obecnie żadnego rozwiązania dla tych problemów”. Za skargą Rzecznika Praw Uczniów Niepełnosprawnych z 25 stycznia 2011 r., s. 1, http://www.wszystkojasne.waw.pl/sites/default/files/WJ2_Rz_1-skarga_na_dyr_BE.doc.



czyni wiele na rzecz poprawy edukacji dzieci niepełnosprawnych³¹, jednak nie przykłada należytej wagi do sposobu jej finansowania. Prawdą jest bowiem, że Ministerstwo przeznacza spore środki na uczniów niepełnosprawnych, tyle że nie ingeruje w sposób docierania tych środków do szkół³². Taka polityka nie promuje właściwych postaw ani nie potępia skutecznie nieprawidłowości.

To, że „pieniądz nie idzie za uczniem” ma też negatywne konsekwencje dla samorządów. Samorzady „gubią” dochodowych uczniów³³, to znaczy zgłaszają ich liczbę, ale nie wskazują już, że należne są dodatkowe wagi na przykład z tytułu niepełnosprawności. Nie robią tego, gdyż nie otrzymują takiej informacji od szkół. Można przypuszczać, że szkoły, do których nie trafiają środki dotyczące dodatkowych wag, nie są zmotywowane do rzetelnego raportowania.

Wybory rodziców

Co w takiej sytuacji mogą zrobić rodzice? W wybranej szkole ogólnodostępnej dowiedzą się zapewne, że:

- w tej szkole nie uczą się uczniowie niepełnosprawni,
- szkoła nie jest dostosowana, gdyż prowadzą do niej schody, a windy nie ma (bez względu na typ niepełnosprawności dziecka),
- szkoła nie ma odpowiedniej kadry,
- szkoła nie zapewnia opieki pielęgniarskiej³⁴,

³¹ Między innymi: (i) indywidualne programy edukacyjno-terapeutyczne we wszystkich typach placówek, a nie tylko specjalnych, (ii) zauważenie, że wsparcia mogą wymagać także uczniowie nieposiadający orzeczenia.

³² Siedlecka E., *Dzieci gorszego MEN-u*, wydanie internetowe Gazety Wyborczej z 3 sierpnia 2011 r., http://wyborcza.pl/1,75478,10052795,Dzieci_gorszego_MEN_u.html.

Odpowiedź Pana Zbigniewa Włodkowskiego, podsekretarza stanu w Ministerstwie Edukacji Narodowej – z upoważnienia ministra – na interpelację nr 22685 w sprawie trudnej sytuacji uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego, <http://orka2.sejm.gov.pl/IZ6.nsf/main/OAE812FE>.

³³ Bunda M., *Polska szkoła ważenia i mnożenia*, Polityka 38/2011 z 14 września 2011 r., <http://www.polityka.pl/kraj/analizy/1519452,2, kto-powinien-placic-za-edukacje-naszych-dzieci.read>.

³⁴ Ministerstwo Edukacji Narodowej z jednej strony promuje obecność dzieci przewlekłe chorych w otwartej edukacji, (http://men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=180%3Aqone-s-wrod-nasq-wsparcie-dla-dzieci-przewlekle-chorych-&catid=217%3AAksztacenie-i-kadra-specjalne-potrzeby-edukacyjne-informacje-dla-szko-przedszkoli-i-placowek&Itemid=275). Z drugiej strony nie zapewnia odpowiednich procedur, a zdaje się na dobrą wolę nauczycieli lub wysiłek rodziców, w tym prezentując zachowawcze stanowisko Ministerstwa Zdrowia, zresztą w formie niedostępnym dla części osób niepełnosprawnych (http://men.gov.pl/images/pdf/stanowisko_mz.pdf).

- szkoła nie ma środków na realizację specjalnych potrzeb edukacyjnych³⁵,
- są inne szkoły (szkolnictwo segregacyjne) przygotowane do edukacji osób niepełnosprawnych.

Jeśli rodzice nalegają, to dowiedzą się zapewne, że szkoła nie zapewni wsparcia, bo nie ma na to środków (co jest prawdą) i takie rozwiązanie może być szkodliwe dla edukacji dziecka (co w przypadku braku wsparcia może okazać się prawdą, choć z drugiej strony nauka w klasie otwartej może wspomóc rozwój społeczny).

Rodzice nie mogą liczyć na wsparcie ze strony nadzoru pedagogicznego ani innych organów oświatowych. Nadzór pedagogiczny praktycznie pomija kwestię edukacji uczniów z niepełnosprawnościami³⁶. Ponadto sformalizowana ewaluacja zewnętrzna to stosunkowo nowy mechanizm w oświacie (od 2009 r.) i samorządy jeszcze nie nauczyły się korzystać z jej wyników na potrzeby polityki edukacyjnej, mimo że doceniają jej znaczenie³⁷. Z kolei przypadki nierespektowania prawa do nauki dzieci i młodzieży niepełnosprawnych (w tym do edukacji włączającej) – chociaż nagłaśniane przez media – rzadko spotykają się z reakcją resortu edukacji czy innych uprawnionych ciał³⁸.

Rodzice w przypadku niepełnosprawności wiążącej się z dużymi potrzebami wsparcia edukacyjnego mają do wyboru:

- samodzielnie wspierać edukację dziecka, wyręczając szkołę,

³⁵ Często dyrektorzy szkół w ogóle nie znają mechanizmu naliczania subwencji i nie wiedzą, że na uczniów niepełnosprawnych, w tym uczących się w ich szkole, samorząd otrzymuje dodatkowe środki z subwencji oświatowej. Opinia często wyrażana przez przedstawicieli tego środowiska podczas szkoleń organizowanych w latach 2010-2011 przez Uniwersytet Warszawski, za pośrednictwem którego otrzymano tę informację.

³⁶ Obszary podlegające ewaluacji i wymagania wobec nich – określone w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz. U. Nr 168, poz. 1324) – są sformułowane stosunkowo ogólnie i nie odnoszą się bezpośrednio do edukacji uczniów niepełnosprawnych. Z kolei określane rokrocznie przez resort edukacji zadania z zakresu nadzoru pedagogicznego nie precyzują obszarów ewaluacji, natomiast obszary kontroli tylko minimalnie dotyczą edukacji dzieci i młodzieży niepełnosprawnych; dokument na rok szkolny 2011/2012 „Podstawowe kierunki realizacji przez kuratorów oświaty polityki oświatowej państwa, w tym zadania z zakresu nadzoru pedagogicznego” znajduje się pod adresem: http://www.men.gov.pl/images/stories/doc/2011-2012_podstawowe_kierunki.pdf.

³⁷ Raport dotyczący ewaluacji zewnętrznej jednostek oświatowych: *Ewaluacja ex-post procesu ewaluacji zewnętrznej. Raport z realizacji badania pilotażowego*, s. 7-8, 69-70, <http://www.npseo.pl/data/documents/2/172/172.pdf>.

³⁸ Przykładem może być systemowy plan Urzędu Miasta Nowego Sącza niedopuszczania dzieci autystycznych do klas integracyjnych i koncentrowania ich w szkole specjalnej: Szpunar O., Wantuch D., *Nowy Sącz: miasto oszczędzi na dzieciach autystycznych*, dodatek krakowski Gazety Wyborczej z 8 listopada 2011 r., http://krakow.gazeta.pl/krakow/1,44425,10606400,Nowy_Sacz_miasto_oszczedzi_na_dzieciach_autystycznych.html.



- zdać się na wybitną inteligencję i hart ducha dziecka, które będą kompensować niepełnosprawność,
- wybrać szkolnictwo segregacyjne.

W niektórych przypadkach rodzice akceptują brak wsparcia w zamian za możliwość rozwoju w otwartym środowisku, a nawet w ogóle nie informują szkoły o specjalnych potrzebach edukacyjnych dziecka czy orzeczeniu. Sytuacja jednak się powoli zmienia, gdyż rodzice wspierani przez organizacje pozarządowe zaczynają domagać się swoich praw na drodze formalnej.

Źródło problemu

Problem nieuwzględniania specjalnych potrzeb edukacyjnych niepełnosprawnych uczniów i ich dyskryminacji nie ma podłoża ekonomicznego. Napięcia budżetowe występują zawsze, a w przeszłości, kiedy system oświaty obejmował więcej dzieci, sytuacja nie była lepsza. Problem ten ma charakter świadomościowy.

Decydenci, nauczyciele i rodzice są członkami naszego społeczeństwa, które na wiele sposobów izoluje i dyskryminuje osoby niepełnosprawne. Z tego powodu nie mają codziennego, osobistego kontaktu z osobami niepełnosprawnymi, co tłumaczy ich postawy i decyzje. Stąd ich priorytetem są raczej remonty szkół, budowy sal gimnastycznych czy basenów niż wydatki na realizację specjalnych potrzeb edukacyjnych. Łatwiej pominąć stereotypowo słabszych, niż podejmować trudne decyzje o racjonalizacji kosztów, w tym etatów (potencjalny konflikt z nauczycielami), czy optymalizować sieć szkół (potencjalny konflikt z mieszkańcami).

Tak długo, jak działania wobec osób niepełnosprawnych będą specjalne, a nie będą częścią programów uniwersalnych, tak długo będzie utrzymywać się gettoizacja osób niepełnosprawnych – na poziomie fizycznym, świadomościowym i społecznym. Mówi się: my i osoby niepełnosprawne, co odzwierciedla traktowanie osób niepełnosprawnych jako innych, odmiennych. A przecież nikomu nie przychodzi do głowy formułować wypowiedzi typu: my i kobiety (lub my i mężczyźni) czy my i ludność wiejska, choć kiedyś udział kobiet w życiu społecznym był bardzo mocno ograniczony. Zatem rozwiązania powinny ewoluować w kierunku zmiany postrzegania osób niepełnosprawnych.

Wpływ ograniczeń ekonomicznych

Chociaż czynnik ekonomiczny nie ma – zdaniem autora – decydującego znaczenia dla finansowania edukacji uczniów niepełnosprawnych, to trudna sytuacja budżetowa pogłębia problem. Około 60% samorządów dopłaca do subwencji

oświatowej z dochodów własnych, dla 20% gmin wydatki na oświatę są wyższe niż ich dochody³⁹. Zatem władze samorządowe nie tylko zastanawiają się, jak dystrybuować środki subwencji oświatowej do szkół, ale mają również dylemat, czy finansować edukację kosztem innych potrzeb lokalnych. Niski priorytet problemów osób niepełnosprawnych odciska swe piętno także na edukacji.

Po pierwsze, nie realizuje się już w pełni zasady „pieniądz idzie za nauczycielem”, która preferowała szkolnictwo segregacyjne. Ogranicza się już wsparcie także w szkolnictwie segregacyjnym⁴⁰, co tym gorzej wróży edukacji uczniów niepełnosprawnych w szkolnictwie masowym.

Po drugie, samorządy, gdy dopłacają do edukacji, preferują szkolnictwo „pełnosprawne”, czyli proporcjonalnie więcej środków przekazują na uczniów bez niepełnosprawności⁴¹.

Po trzecie, przy okazji „optymalizacji” wydatków często poszkodowani są uczniowie niepełnosprawni i przewlekle chorzy⁴².

Podsumowując, środki przeznaczone na edukację uczniów niepełnosprawnych służą w dużej mierze finansowaniu edukacji większości niemającej specjalnych potrzeb edukacyjnych.

³⁹ Bunda M., *op. cit.*

⁴⁰ Przykładem może być dzielnica Warszawa Praga-Północ, gdzie samorząd próbował zlikwidować etaty specjalistów wspierających niepełnosprawnych uczniów: Siedlecka E., *op. cit.* Zubik M., *Dzielnica oszczędza na specjalistach. Ucierpią dzieci?*, wydanie internetowe dodatku warszawskiego Gazety Wyborczej z 31 maja 2011 r., http://warszawa.gazeta.pl/warszawa/1,34887,9695433,Dzielnica_oszczedza_na_specjalistach__Ucierpia_dzieci_.html. Pierwsza z tych publikacji spotkała się z polemiką samorządu: http://wyborcza.pl/1,76842,10071067,Komentarz_Wlodzimierza_Paszynskiego.html i odpowiedzią na nią organizacji pozarządowej: http://wyborcza.pl/1,76842,10071049,Niepelnosprawny_system_wspierania_uczniow_niepelnosprawnych.html.

⁴¹ Przykładowo samorząd warszawski do subwencji oświatowej (w wysokości 1 100 mln zł) dokłada 127% środków własnych (1 400 mln zł), przy czym do środków subwencji dotyczącej uczniów niepełnosprawnych (170 mln zł) dokłada 35% (60 mln zł), zaś do pozostałej („pełnosprawnej”) (930 mln zł) dokłada 144% (1 340 mln zł). Obliczenia własne na podstawie: Paszyński W., *Komentarz Włodzimierza Paszyńskiego*, wydanie internetowe Gazety Wyborczej z 5 sierpnia 2011 r., http://wyborcza.pl/1,76842,10071067,Komentarz_Wlodzimierza_Paszynskiego.html.

⁴² Złe praktyki ilustrują działania dotyczące edukacji przedszkolnej. W szczególności samorządy uzależniają dotację dla niepublicznych przedszkoli od czasu pobytu dziecka w placówce (im krócej, tym mniej). Z tego powodu często chorujące dziecko jest „droższe” dla przedszkola, dla którego większość kosztów to koszty stałe, niezależne od obecności dziecka. Gdyby przedszkola chciały przenosić te koszty na rodziców, to z powodów finansowych wypychałoby to dzieci o gorszym stanie zdrowia z systemu oświaty. Jest to forma dyskryminacji ze względu na stan zdrowia i niepełnosprawność. Przykładem jest uchwała nr VI/17/2011 Rady Gminy Zielonki z dnia 14 kwietnia 2011 r. w sprawie trybu udzielania, rozliczania, kontrolowania dotacji oraz ustalenia stawek dotacji dla niepublicznych przedszkoli i niepublicznych szkół zakładanych i prowadzonych na terenie gminy Zielonki przez podmioty nie należące do sektora finansów publicznych, <http://www.wrotamalopolski.pl/NR/rdonlyres/4119E67C-0130-4293-8400-C4EB8FDC5D3C/819035/URGNRV11711.pdf>.



Inne wady mechanizmu finansowania

Nawet gdyby udało się wdrożyć zasadę „pieniądz idzie za uczniem (niepełnosprawnym)”, to i tak mechanizm finansujący nie jest pozbawiony wad.

Po pierwsze, wagi w rozporządzeniu w sprawie podziału subwencji oświatowej nie uwzględniają wszystkich rodzajów specjalnych potrzeb edukacyjnych. Wagi – jak się wydaje – są pochodną definicji uczniów niepełnosprawnych⁴³ (i systemu orzecznictwa oświatowego) – skoro definicja nie wymienia danego źródła specjalnych potrzeb edukacyjnych, to nie ma też odpowiadającej mu wagi. Pominęci zostali uczniowie z wadą mowy⁴⁴, przewlekłe choroby⁴⁵ czy dyslektycy. Zatem subwencja oświatowa nie jest naliczana na podstawie liczby wszystkich uczniów niepełnosprawnych.

Po drugie, subwencja dotyczy wyłącznie orzeczonych uczniów niepełnosprawnych lub uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, o ile ci ostatni uczą się w szkolnictwie specjalnym. Nie wszyscy rodzice chcą orzekać swoje dzieci w poradniach psychologiczno-pedagogicznych, gdyż obawiają się stygmatyzacji oraz wiedzą, że raczej nie mogą liczyć na zapewnienie ich dzieciom wsparcia⁴⁶. Z kolei inni rodzice – mimo, że ich dzieci mają orzeczenia – z tych samych powodów nie okazują ich szkołom. Zatem dziecko nieorzeczone może otrzymać wsparcie dzięki

⁴³ Definicja uczniów niepełnosprawnych została zawarta w rozporządzeniu 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 lub integracyjnych (Dz. U. Nr 228, poz. 1490):

„§ 1. Rozporządzenie określa warunki organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych: niesłyszących, słabosłyszących, niewidomych, słabowidzących, z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją, z upośledzeniem umysłowym, z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera i z niepełnosprawnościami sprzężonymi, zwanych dalej „uczniami niepełnosprawnymi” (...).” Sama definicja zakłada więc, że nie wszystkie dzieci i młodzież niepełnosprawni są traktowane jako uczniowie niepełnosprawni (a jedynie grupy enumeratywnie wymienione).

⁴⁴ W wyżej wymienionym rozporządzeniu (i analogicznie w rozporządzeniu 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 specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach (Dz. U. Nr 228, poz. 1489)) traktuje się afazję jako rodzaj niepełnosprawności ruchowej. Należy jednak wyrazić obawę, że afazja jako niepełnosprawność ruchowa nie wyczerpuje wszystkich rodzajów wad wymowy.

⁴⁵ Uczniowie chorzy przewlekłe byli traktowani dawniej jako uczniowie niepełnosprawni, obecnie już tak nie jest. Waga z tego tytułu dotyczy tylko tych uczniów przewlekłe chorych, którzy posiadają ważne orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydane na mocy uprzednich przepisów.

⁴⁶ Zdarza się, że potrzeba wsparcia ucznia jest ewidentna i szkoła jest skłonna zapewnić je, o ile będzie mogła wnioskować o dodatkowe środki na podstawie orzeczenia. Brak wsparcia nie tylko szkodzi temu uczniowi, ale może utrudniać prowadzenie zajęć całej klasie. Jednak rodzice, obawiając się stygmatyzacji, nie chcą przyznać, że ich dzieci mają specjalne potrzeby edukacyjne i nie występują o wydanie stosownego orzeczenia.

subwencji tylko w szkolnictwie specjalnym, co jest kolejną blokadą dla integracji w edukacji. Stwarza to problem ekonomiczny, gdyż jeśli uczeń wymaga pomocy psychologiczno-pedagogicznej, to należy jej udzielić na mocy nowych przepisów⁴⁷, nawet jeśli uczeń nie ma orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego.

Po trzecie, subwencja jest przyznawana na lata kalendarzowe (które rozpoczynają się w roku szkolnym), zaś potrzeba wsparcia może pojawić się nagle. Ze względu na harmonogram raportowania szkół może zdarzyć się, że subwencja naliczona na ucznia trafi do samorządu w ciągu 15 miesięcy od momentu udostępnienia orzeczenia szkole.

Pieniądz idzie za uczniem

Należy nadmienić, że szereg jednostek oświatowych już obecnie otrzymuje środki subwencji oświatowej zgodnie z zasadą „pieniądz idzie za uczniem”. Są to: placówki publiczne nieprowadzone przez jednostki samorządu terytorialnego, placówki niepubliczne oraz placówki z terenów samorządów, które wdrożyły bony edukacyjne⁴⁸.

Efekty są interesujące. Przedszkola i szkoły tego typu początkowo z obawą podchodzą do dzieci niepełnosprawnych. Jednak zdarza się, że z czasem dochodzą do wniosku, że wdrożenie kształcenia specjalnego nie jest szczególnie trudne, a po uwzględnieniu dodatkowych kosztów nawet opłacalne ze względu na wysokość subwencji na kształcenie dzieci niepełnosprawnych. W efekcie są otwarte na niepełnosprawnych uczniów, a ci ostatni otrzymują wsparcie, ucząc się w otwartym szkolnictwie⁴⁹. Obecnie nie można jednak stwierdzić, że jest to postawa powszechna, można ją za to potraktować jako pozytywny prognostyk na przyszłość.

Finansowanie podręczników⁵⁰

Na koniec warto podnieść problem podręczników dostosowanych do potrzeb uczniów z niepełnosprawnościami wzroku, słuchu lub intelektualną. Są one dofinansowywane z budżetu państwa na mocy przepisów ustawy o systemie oświaty⁵¹.

⁴⁷ 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, poz. 1487), w tym § 19 ust. 2 pkt 2 oraz dalsze paragrafy.

⁴⁸ Ideę bonów edukacyjnych przedstawiono w części poświęconej rekomendacjom.

⁴⁹ Opinie wyrażane przez rodziców, między innymi na forum Gazety.pl eDziecko / Pielęgnacja i zdrowie / Zaburzenia słuchu i mowy, http://forum.gazeta.pl/forum/w,16350,126895932,subwencja_oswiato-wa.html?v=2

⁵⁰ Szerzej o tym problemie pisze P. Wdówik w dalszej części niniejszego opracowania.

⁵¹ Art. 71 d ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 ze zm.).



Prawo korzystania z podręczników w alfabecie Braille'a przez uczniów z dysfunkcją wzroku jest realizowane w stopniu niewystarczającym⁵² – w październiku 2011 r. dostępne były 133 pozycje⁵³.

Ponadto Ministerstwo Edukacji Narodowej literalnie interpretuje przepisy i stoi na stanowisku, że jest zobowiązane tylko do dofinansowania tego typu materiałów edukacyjnych, nie jest natomiast odpowiedzialne za ich powstawanie i dostępność. Zdaniem resortu jego rolą jest dopuszczanie podręczników do użytku, zaś sama dostępność zależy wyłącznie od inwencji autorów podręczników i wydawców⁵⁴. Należy uwzględnić inne przepisy ustawy o systemie oświaty, które zobowiązują ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania do koordynacji i realizacji polityki oświatowej państwa, na którą składa się między innymi realizacja prawa każdego obywatela Rzeczypospolitej Polskiej do kształcenia się. Zatem jeśli podręczników brakuje, to Ministerstwo powinno stymulować ich powstawanie⁵⁵.

Rekomendacje działań

Wskazanie propozycji konkretnych zmian w istniejących aktach prawnych lub propozycje nowych rozwiązań prawnych

Jak wskazano wyżej, problem nie ma charakteru finansowego ani prawnego, tylko świadomościowy. Do zmiany świadomości mogą prowadzić także środki prawne. Przykładem może być uchwalona w Stanach Zjednoczonych ustawa o Amerykanach z niepełnosprawnościami, która w ciągu 21 lat znacząco zmieniła postawę wobec osób niepełnosprawnych.

Po pierwsze należy postulować wdrożenie Konwencji ONZ o Prawach Osób Niepełnosprawnych.

Po drugie, warto wprowadzić rozwiązania, które przybliżą zasadę „pieniądz idzie za uczniem”. Można wskazać co najmniej dwie drogi. Pierwsza

⁵² Wdówick P., *Zaopatrzenie uczniów niewidomych i słabo widzących w podręczniki* [w:] Waszkielewicz A. M. (red.), *op. cit.*, s. 129-130. Zadrożny J., *Informacja i komunikacja. Realizacja w Polsce Planu Działań Rady Europy w celu promocji praw i pełnego uczestnictwa osób niepełnosprawnych w społeczeństwie*, 2011, s. 3, <http://firr.org.pl/konferencje/prawa-osob-niepelnosprawnych-w-polsce.html>.

⁵³ Wykaz dostępnych pozycji znajduje się pod adresem <http://www.adaptacje.ore.edu.pl/>. W ciągu roku liczba ich wzrosła ponad 2 razy. Są wśród nich także wydawnictwa sprzed kilku lat, które mogą tracić na aktualności,

⁵⁴ Odpowiedź Pana Zbigniewa Włodkowskiego, podsekretarza stanu w Ministerstwie Edukacji Narodowej – z upoważnienia ministra – na interpelację nr 11607 w sprawie dostępności podręczników spełniających wymogi w zakresie nowej podstawy programowej dla uczniów upośledzonych intelektualnie oraz niesłyszących, <http://orka2.sejm.gov.pl/IZ6.nsf/main/44892634>.

⁵⁵ Więcej na ten temat w: Waszkielewicz A., *op. cit.*, s. 8-9.

to wprowadzenie bonów edukacyjnych, zwanych także oświatowymi. Ideę tę wprowadził Milton Friedman, laureat Nagrody Nobla w dziedzinie ekonomii. W uproszczeniu szkoła za każdego ucznia otrzymuje kwotę średnich kosztów kształcenia w danym typie szkół, z uwzględnieniem wyższych kosztów w przypadku specjalnych potrzeb edukacyjnych, terenów wiejskich, małej liczby uczniów itp. Wprowadzenie bonów edukacyjnych obiecał Premier Donald Tusk w exposé w 2007 r.⁵⁶, potem jednak rząd się z tego wycofał⁵⁷. Koncepcja ta jest krytykowana jako sposób na urynnowienie edukacji. Nagradza szkoły doceniane przez uczniów i ich rodziców, karze szkoły źle zarządzane. Bony ograniczyłyby władzę samorządów nad szkołami, gdyż nie miałyby obecnych narzędzi ingerowania w budżety szkół. Niezależnie od tej krytyki niektóre samorządy oddolnie wprowadziły bony edukacyjne. Do 2005 r. bony wprowadziło 15 powiatów, czyli 4% wszystkich⁵⁸.

Druga droga to wprowadzenie zasady „pieniądz idzie za uczniem”, ale tylko dla uczniów niepełnosprawnych. Zakładał to poselski projekt ustawy o zmianie ustawy o systemie oświaty, który nie zdążył zostać rozpatrzony w kadencji 2007-2011⁵⁹. Projekt ten, inspirowany przez Stowarzyszenie Pomocy Dzieciom z Ukrytymi Niepełnosprawnościami im. Hansa Aspergera „Nie-Grzeczne Dzieci”, zakładał również monitorowanie dystrybucji środków do szkół przez samorządy oraz egzekwowanie zaleceń z orzeczeń, zwłaszcza o potrzebie kształcenia specjalnego.

Efekt ten można osiągnąć przez zmianę charakteru środków na kształcenie uczniów niepełnosprawnych z subwencji na dotacją celową. Pozwoliłoby to krótko- i średnioterminowo na udostępnienie narzędzia rodzicom niepełnosprawnych dzieci oraz władzom szkół do przewyżczenia barier mentalnych i finansowych,

⁵⁶ Tekst exposé z fragmentem dotyczącym bonów edukacyjnych: <http://www.rp.pl/artukul/71439.htm?p=14>.

⁵⁷ Wypowiedź Pani Krystyny Szumilas, sekretarz stanu w Ministerstwie Edukacji Narodowej podczas posiedzenia sejmowej Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży 9 października 2009 r., <http://orka.sejm.gov.pl/Biuletyn.nsf/0/51501D75961B9F58C125766500369B09?OpenDocument>.

⁵⁸ Rozmus A., Nowakowska J., *Bon edukacyjny w Polsce. Stan i perspektywy*, Wyższa Szkoła Informatyki i Zarządzania z siedzibą w Rzeszowie, czerwiec 2005, s. 9. http://www.wsiz.rzeszow.pl/pl/Dokumenty_WSliz/Uczelnia/Wydzialy/ZBnSW/raporty/Bon_educacyjny_w_Polsce_stan_i_perspektywy.doc.

Przykładowy mechanizm działania bonów opisano w uchwale nr 156/32/11 Zarządu Powiatu w Goleniowie z dnia 12 sierpnia 2011 r. w sprawie zmiany uchwały dotyczącej wprowadzenia Powiatowego Systemu Bonów Oświatowych dla szkół i placówek, dla których organem prowadzącym jest Powiat Goleniowski, http://spow.goleniow.ibip.pl/public/get_file.php?id=226280. Więcej na temat bonów edukacyjnych można znaleźć pod adresem <http://www.bonedukacyjny.pl/>.

⁵⁹ Druk nr 4474 z 4 lipca 2011 r.

[http://orka.sejm.gov.pl/Druki6ka.nsf/0/5E3AD311552A16E1C12578D90047F1EB/\\$file/4474.pdf](http://orka.sejm.gov.pl/Druki6ka.nsf/0/5E3AD311552A16E1C12578D90047F1EB/$file/4474.pdf).



co wydaje się obecnie priorytetem. W dłuższej perspektywie jednak należy myśleć o uniwersalnym podejściu do edukacji i unikaniu odmiennego traktowania edukacji osób niepełnosprawnych w kontekście zadań samorządu czy finansowania.

Po trzecie, niezależnie od powodzenia planów wymienionych powyżej konieczne trzeba wprowadzić obowiązek raportowania działań szkół w zakresie kształcenia specjalnego oraz monitorowania takich działań.

Po czwarte, obszary podlegające nadzorowi pedagogicznemu powinny explicitie obejmować edukację uczniów niepełnosprawnych, w tym: dostępność szkolnictwa otwartego, zapewnienie wymaganego wsparcia czy jakość samej edukacji. Dodatkowo, warto wzmocnić współdziałanie między samorządami a organami prowadzącymi nadzór pedagogiczny, by te pierwsze mogły efektywnie korzystać z wyników nadzoru (samorzady finansują szkoły, prowadzą kontrolę finansową, jednak nie zajmują się ewaluacją jakości edukacji; tę ostatnią prowadzą obecnie przede wszystkim kuratoria, które z kolei nie mają wpływu na finansowanie oświaty).

Po piąte, należy oczekiwać, że przypadki dyskryminacji uczniów niepełnosprawnych przez szkoły lub samorzady będą się spotykać z natychmiastową i przeciwdziałającą im reakcją nadzoru pedagogicznego, resortu edukacji oraz innych uprawnionych podmiotów, by takie sytuacje wyeliminować z praktyki i skutecznie do nich zniechęcić.

Po szóste, należy umożliwić szkołom otrzymywanie środków w momencie wystąpienia specjalnych potrzeb edukacyjnych, a nie uzależniać ich dostępność od zgłoszenia z dużym wyprzedzeniem. Wystarczyłoby wyrównanie przy okazji wypłaty subwencji oświatowej w kolejnym roku.

Po siódme, należy rozszerzyć narzędzia wsparcia dla uczniów nieorzeczonych. Dziś tacy uczniowie mogą otrzymać pomoc psychologiczno-pedagogiczną (niewymagane orzeczenie ani inicjatywa rodzica), nie mogą jednak liczyć na opracowanie indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego.

Po ósme, należy uzupełnić wagi w rozporządzeniu w sprawie podziału subwencji oświatowej, by uwzględnić wszystkie rodzaje specjalnych potrzeb edukacyjnych.

Po dziewiąte, należy liczyć koszty ciągnięte (alternatywne) preferowania kształcenia segregacyjnego osób niepełnosprawnych. „Oszczędności” czynione na spychaniu w izolację na poziomie oświaty skutkują później niskim poziomem aktywności społecznej i zawodowej, wysokimi kosztami pomocy społecznej itd. oraz podzielonym społeczeństwem, czego efektów obecnie doświadczamy.

Po dziesiąte, należy ewaluować jakość kształcenia także na podstawie wskaźników względnych takich jak edukacyjna wartość dodana (przyrost wiedzy i umie-



jętności uczniów). Wtedy może okazać się, że nauczyciele pracujący z uczniami niepełnosprawnymi osiągają nie gorsze lub lepsze wyniki niż nauczyciele pracujący z uczniami najzdolniejszymi, którzy siłą rzeczy uzyskują najlepsze wyniki na egzaminach końcowych (wskaźniki bezwzględne).

Wskazanie propozycji innych działań

Najważniejszą kwestią jest propagowanie integracji osób niepełnosprawnych w społeczeństwie, jak i edukacji włączającej (pojęcie edukacji integracyjnej zostało „zawłaszczane” przez naukę w klasach integracyjnych, która jest formą edukacji segregacyjnej)⁶⁰.

Większość pozytywnych zmian dokonała się pod naciskiem rodziców niepełnosprawnych dzieci. Dalsze wzmocnienie społeczeństwa obywatelskiego, inicjatyw oddolnych, organizowanie się rodziców, wsparcie dla organizacji pozarządowych wydają się najlepszą receptą na wprowadzanie zmian. Monitoring społeczny jest efektywnym uzupełnieniem kontroli formalnej sprawowanej przez uprawnione organy.

Inną propozycją są działania organizacji pozarządowych i innych podmiotów dla wypracowania linii orzeczniczej w przypadku dyskryminacji niepełnosprawnych uczniów.

Promocja dobrych praktyk w zakresie edukacji może być atrakcyjnym narzędziem, także do wykorzystania w kampaniach informacyjnych.

Skutki proponowanych rozwiązań

Skutki finansowe

Wprowadzenie zasady „pieniądz idzie za uczniem (niepełnosprawnym)” powinno zrationalizować wydatki szkół i doprowadzić do podniesienia jakości edukacji. Nie zwiększą się koszty edukacji osób niepełnosprawnych, środki zostaną połączone z celami, którym mają służyć. Spowoduje to jednak pośrednio zmniejszenie środków na szkolnictwo „pełnosprawne”, które było finansowane ze środków na kształcenie specjalne. W efekcie potrzeby finansowe będą większe⁶¹.

⁶⁰ Wdówik P., *Dostęp do oświaty*, *op. cit.*, s. 126-127, 129.

⁶¹ Uzasadnienie dla projektu poselskiego zakładu, że wysokość subwencji oświatowej nie zmieni się. Nie wyczerpuje natomiast kwestii skutków dla finansów samorządów (druk nr 4474 z 4 lipca 2011 r., *op. cit.*, s. 7).



Monitoring i raportowanie powinny zracjonalizować wydatki i zwiększyć ich skuteczność. Można oczekiwać, że efekt będzie neutralny lub bliski zerowego dla finansów publicznych. Poddanie systemu edukacji uczniów niepełnosprawnych wielopoziomowej ocenie oraz efektywne współdziałanie w zakresie finansowania i ewaluacji edukacji pozwoliłyby na lepsze adresowanie środków. Efekt finansowy powinien być pozytywny lub neutralny przy podniesieniu jakości oświaty. Możliwość otrzymania środków w momencie pojawienia się ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych byłaby neutralna finansowo. Wprowadzenie wsparcia dla uczniów nieorzeczonych (co już się dokonało w przypadku pomocy psychologiczno-pedagogicznej) oznacza zwiększone wydatki. Średnio- i długoterminowe skutki są jednak zdecydowanie pozytywne dla finansów publicznych, gdyż ograniczają koszty społeczne i wydatki publiczne takie jak pomoc społeczna, świadczenia rentowe, jednocześnie zwiększając dochody państwa z podatków i pośrednio ze świadczenia pracy, wyższej konsumpcji itd.

Skutki społeczne

Segregacja dzieci niepełnosprawnych na poziomie edukacji i brak wsparcia w szkolnictwie masowym mają fatalne skutki dla całego społeczeństwa. Oznacza to: (i) gorsze wyniki edukacyjne, (ii) szybkie „wypadanie” z systemu edukacji formalnej, (iii) niskie szanse na podjęcie pracy, (iv) wzmacnianie postawy roszczeniowej, (v) kreowanie klientów pomocy społecznej, (vi) wykluczanie ze społeczeństwa, (vii) izolację w życiu społecznym, także osób pełnosprawnych w stosunku do osób niepełnosprawnych.

Włączenie dzieci i młodzieży niepełnosprawnych do edukacji likwiduje lub ogranicza wszystkie te negatywne zjawiska. Prowadzi – zgodnie z prawidłem „czym skorupka za młodu nasiąknie...” – do stworzenia otwartego społeczeństwa, w którym osoby niepełnosprawne nie są izolowane i są pełnoprawnymi partnerami reszty społeczeństwa. Równocześnie edukacja włączająca wzmacnia kapitał społeczny, dla którego rozwoju wczesne doświadczenia takie jak przedszkolne czy szkolne są bardzo ważne⁶².

⁶² Brzezińska A. I., Kaczan R., Piotrowski K., Rycielski P., *Uwarunkowania aktywności zawodowej osób z ograniczeniami sprawności: kapitał osobisty i społeczny*, Nauka 2/2008, s. 131, http://www.portalwiedzy.pan.pl/images/stories/pliki/publikacje/nauka/2008/02/N_208_07_Brzejnska.pdf

Wybrane regulacje prawne:

- art. 5 a, rozdział 7 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 ze zm.),
- art. 7 ust. 3 ustawy z dnia 13 listopada 2003 r. o *dochodach jednostek samorządu terytorialnego* (Dz. U. z 2010 r. Nr 80, poz. 526 ze zm.),
- 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, poz. 1487),
- 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 specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach* (Dz. U. Nr 228, poz. 1489),
- 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 lub integracyjnych* (Dz. U. Nr 228, poz. 1490),
- rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 grudnia 2010 r. w sprawie *sposobu podziału części oświatowej subwencji ogólnej dla jednostek samorządu terytorialnego w roku 2011* (Dz. U. Nr 249, poz. 1659).

Aleksander Waszkielewicz

Autor jest prezesem zarządu i ekspertem Fundacji Instytut Rozwoju Regionalnego. Fundacja zajmuje się rzecznictwem praw osób niepełnosprawnych. Autor jest również członkiem Komisji Ekspertów ds. Osób z Niepełnosprawnością przy Rzeczniku Praw Obywatelskich.

Kinga Dumnicka

Autorka jest specjalistką ds. edukacji w Fundacji Instytut Rozwoju Regionalnego.

STAN EDUKACJI OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ W POLSCE

Lidia Klaro-Celej

Osoby z niepełnosprawnością intelektualną stanowią największą liczbę wśród uczniów z niepełnosprawnościami. Zgodnie z obowiązującym prawem oświatowym, uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, umiarkowanym, znacznym, mają możliwość, tak jak pozostali uczniowie niepełnosprawni, do nauki w szkole ogólnodostępnej, integracyjnej czy specjalnej.

Odrębną grupę stanowią osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim, które realizują obowiązek szkolny i obowiązek nauki, uczestnicząc w zajęciach rewalidacyjno-wychowawczych, organizowanych w różnych placówkach.

Niepełnosprawność intelektualna to zaburzenie o charakterze globalnym – oznacza to, że wszystkie procesy i funkcje rozwijają się wolniej i nie osiągają pełnej dojrzałości. Uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną natrafiają na szereg trudności w uczeniu się i przyswajaniu wiedzy. Należy pamiętać o bardzo dużych różnicach w możliwościach psychofizycznych uczniów w zależności od stopnia tej niepełnosprawności. Również możliwości edukacyjne tej grupy uczniów są mocno zróżnicowane w zależności od stopnia niepełnosprawności intelektualnej. Ich funkcjonowanie poznawcze, proces myślenia oraz podejmowana działalność praktyczna są ograniczone. Widoczne są trudności w przechodzeniu z niższego poziomu rozwoju na wyższy. Zmiany te uwarunkowane są przede wszystkim nieprawidłowym funkcjonowaniem struktur anatomicznych mózgu. U tych uczniów często występują wady i dysfunkcje narządów zmysłów, dominuje uwaga mimowolna, pamięć jest nietrwała, głównie mechaniczna, przeważa myślenie konkretno-obrazowe, brak jest zdolności dokonywania operacji logicznych i występują trudności w tworzeniu pojęć abstrakcyjnych. Uczniowie bardzo często mają zaburzoną komunikację werbalną, wielu z nich musi być użytkownikami AAC (porozumiewanie się przy użyciu alternatywnych i augmentatywnych metod). Często rozwój somatyczny jest opóźniony i nieharmonijny. Współistnienie wrodzonych wad rozwojowych i różnorodnych chorób pogłębia deficyty wzrastania.

Ze względu na swoje ograniczenia, możliwości psychofizyczne, specyficzne potrzeby i zachowania nie wszyscy uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną (zwłaszcza z umiarkowanym, znacznym i głębokim upośledzeniem) mogą



uczyć się w szkołach ogólnodostępnych lub integracyjnych – szczególnie w modelu edukacji, który jest obecnie w Polsce. To ta grupa uczniów wśród osób niepełnosprawnych, nad którą trzeba się szczególnie pochylić, którą szczególnie trzeba otoczyć specjalistycznym wsparciem i której należy stworzyć odpowiednie warunki, aby edukacja przebiegała prawidłowo.

Wśród nich należy wymienić:

- Konieczność nawiązania pozytywnego kontaktu emocjonalnego nauczycieli z uczniem, co jest podstawowym warunkiem efektywnej pracy.
- Konieczność organizacji działalności szkoły, która przygotuje środowisko do przyjęcia osób niepełnosprawnych intelektualnie, ich zaakceptowania i udzielenia im pomocy (zniesienie barier architektonicznych i barier mentalnych). Bardzo częstym problemem jest samotność tych osób, odrzucenie przez grupę, zdarzają się też przypadki wyszydzania czy agresji wobec nich.
- Konieczność znaczącej adaptacji podstawy programowej dla uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną, a dla uczniów z niepełnosprawnością w stopniu umiarkowanym lub znacznym – realizacji odrębnej podstawy programowej kształcenia ogólnego.
- Konieczność, od najmłodszych lat, przygotowywania osób z niepełnosprawnością intelektualną do maksymalnej samoobsługi, autonomii, zaradności życiowej, radzenia sobie w różnych sytuacjach społecznych, rozumienia i uznawania norm społecznych, opanowania różnych czynności pracy. Nie może się to odbywać dopiero na poziomie kształcenia ponadgimnazjalnego.
- Konieczność opracowania i realizacji skoordynowanego specjalistycznie indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego dla każdego ucznia. Program ten musi powstać w oparciu o zalecenia zawarte w orzeczeniach poradni psychologiczno-pedagogicznej, diagnozę pedagogiczną dokonaną w szkole, zalecenia lekarskie, wywiad z rodzicami. Opracowany program edukacyjny musi podlegać systematycznej modyfikacji, w zależności od zmian, zachodzących w rozwoju psychofizycznym ucznia. Program powinien być realizowany przez wszystkich nauczycieli i specjalistów pracujących z uczniem.
- Konieczność dokonywania przez zespół nauczycieli i specjalistów wielospecjalistycznej, kompleksowej oceny poziomu funkcjonowania ucznia.
- Konieczność wprowadzenia innej organizacji lekcji (uczniowie często nie wytrzymują 45-minutowych lekcji, istnieje więc konieczność zapewnienia uczniom miejsca do odpoczynku, czy do podjęcia innej aktywności).



- Konieczność zorganizowania zajęć rewalidacyjnych – wspomagających rozwój ucznia, a zalecanych przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne oraz wynikających z wielospecjalistycznej oceny rozwoju ucznia (np. zajęcia terapii mowy, logorytmika, zajęcia korekcyjno-kompensacyjne, trening społeczny, rehabilitacja ruchowa, muzykoterapia, arteterapia itd.).
- Konieczność wykorzystywania zróżnicowanych form pracy z dominacją wycieczek dydaktycznych, praktycznego działania, obserwacji. Osoby niepełnosprawne intelektualnie rozwijają się, gdy mogą doświadczać bezpośrednio kontaktu z otaczającym światem, z realnymi sytuacjami, z ludźmi. Nie można poznawać świata tylko przez ilustracje, wykresy, mapy, filmy, słowa.
- Konieczność innego planowania przez nauczyciela pracy z tą grupą uczniów.
- Konieczność stosowania pomocy dydaktycznych, dostosowanych do możliwości psychofizycznych uczniów (najlepiej realne przedmioty i sytuacje).
- Konieczność zapewnienia nauki w mniejszej liczebnie klasie.
- Konieczność dostosowania czasu zajęć i przerw do możliwości psychofizycznych uczniów.
- Konieczność wykorzystywania podczas lekcji specjalnych metod i technik pracy.
- Konieczność współpracy z rodziną ucznia, wspierania jej w trudach wychowywania niepełnosprawnego dziecka. Rodzice dzieci niepełnosprawnych intelektualnie mają prawo uczestniczyć w posiedzeniach zespołów nauczycieli i specjalistów, dokonujących diagnozy ucznia i ustalających programy edukacyjno-terapeutyczne, a także mogą realizować fragmenty indywidualnego programu edukacyjnego w domu.

Uwagi ogólne

Poniższy materiał został napisany w oparciu o raport „Kierunki Zmian w systemie edukacji dzieci i młodzieży o specjalnych potrzebach rozwojowych i edukacyjnych” opracowany przez dwudziestoczteroosobowy zespół ekspertów ds. specjalnych potrzeb edukacyjnych, powołany przez minister Katarzynę Hall w październiku 2008 roku, który w ciągu roku bezinteresownie zredagował ww. raport.

Zmiany w kształceniu uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, wprowadzone przez MEN od 1 września 2011 roku tylko częściowo uwzględniały koncepcję ekspertów. Zaproponowane przez MEN zmiany, nie uwzględniają, absolutnie, działań międzyresortowych.



Aktualny system edukacji, opieki i pomocy nie zapewnia odpowiednich warunków rozwoju dzieciom i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną.

Najczęściej wymieniane mankamenty to:

- Brak w naszym kraju skoordynowanego instytucjonalnie systemu wsparcia osób z niepełnosprawnością intelektualną od urodzenia do późnej dorosłości. Jest to największy błąd popełniany wobec osób z niepełnosprawnościami. Każdy resort, instytucja działają odrębnie, rzadko ze sobą współpracują, co skutkuje często powielaniem pomocy, jej rozproszeniem, nadużyciami i tym, że system zamiast pomagać – znacznie utrudnia życie rodzinom oraz utrwała wzorce postępowania zakłócające rozwój dziecka (wiele różnych terapii w różnych miejscach, rodzic podróżujący z dzieckiem do różnych specjalistów, których działań nikt nie koordynuje, chaotyczne i niespójne działania terapeutyczne).
- Brak systemu rzetelnego informowania rodziców o potrzebie i możliwości kompleksowego wsparcia dziecka i rodziny od chwili wykrycia niepełnosprawności.
- Brak spójnej oferty i standardów pomocy dla dziecka i rodziny w poszczególnych regionach kraju.
- Wąski zakres i niska jakość usług w wielu regionach – dominuje wciąż medyczny model wspomagania dziecka aż do rozpoczęcia nauki szkolnej, późne trafiające dzieci do specjalistów niemedycznych, brak zespołów specjalistycznych zdolnych kompleksowo określać potrzeby dziecka i rodziny oraz projektować sposób ich zaspokajania.
- Słaba dostępność wsparcia, zwłaszcza dla dzieci z małych miast i wsi.
- Brak monitorowania opieki i edukacji osób z niepełnosprawnością intelektualną, brak ciągłości pomocy zwłaszcza przy przechodzeniu na kolejne etapy systemu edukacji i przyszłego dorosłego życia. Dorosłość osób niepełnosprawnych intelektualnie to ogromny problem. Często osoby te trafiają do przypadkowych placówek (w których jest akurat wolne miejsce) lub po zakończeniu edukacji siedzą w domach.
- Brak współpracy szkół z miejscami, w których osoby niepełnosprawne mogą być w przyszłości zatrudnione, czy z takimi placówkami dla dorosłych jak: środowiskowe domy samopomocy, warsztaty terapii zajęciowej, dzienne centra aktywności itp.
- Brak pomocy i wsparcia dla nauczycieli przedszkoli i szkół, do których trafia dziecko niepełnosprawne intelektualnie. W doświadczeniach innych krajów eu-



ropejskich widać, że w większości z nich, edukacja osób niepełnosprawnych intelektualnie, charakteryzuje się skoordynowanymi działaniami, dużą autonomią szkół i ogromną elastycznością, szukaniem najlepszych rozwiązań dla każdego ucznia.

1. Orzeczenia towarzyszące dziecku z niepełnosprawnościami

Obecnie, aby korzystać ze wszystkich odpowiednich świadczeń i usług resortów zdrowia, edukacji i pomocy społecznej każde dziecko o specjalnych potrzebach rozwojowych/edukacyjnych musi uzyskać trzy odrębne dokumenty: orzeczenie lekarza specjalisty, orzeczenie o niepełnosprawności, opinię o potrzebie wczesnego wspomaganie lub orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego. Jest to uciążliwe dla rodziców i skutkuje ograniczeniami w dostępności świadczeń. Z założenia powoduje rozbieżności w usługach wobec dziecka na resorty, podczas gdy zgodnie z najnowszą wiedzą działania te muszą być zintegrowane i spójne.

2. Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka i terapii rodziny

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie organizowania wczesnego wspomaganie rozwoju dzieci⁶³, określa warunki organizowania wczesnego wspomaganie rozwoju dzieci, mającego na celu pobudzanie psychoruchowego i społecznego rozwoju dziecka od chwili wykrycia niepełnosprawności do podjęcia nauki w szkole.

Rozporządzenie to określa, że opinia o potrzebie wczesnego wspomaganie rozwoju, a tym samym udział w odpowiednich zajęciach przysługuje dzieciom od momentu wykrycia niepełnosprawności. Wiele placówek uprawnionych do wydawania opinii traktuje ten przepis dosłownie i nie wydaje opinii dzieciom, u których nie stwierdzono niepełnosprawności odpowiednim orzeczeniem.

W obecnych warunkach poza systemem pomocy znajdowały się wszystkie dzieci, u których nie można było jednoznacznie stwierdzić niepełnosprawności, a jednak wiele czynników wskazywało na to, że ich rozwój jest zagrożony nieprawidłowościami (wcześnieactwo i niska waga urodzeniowa, dzieci z obciążonym wywiadem okołoporodowym i powikłaniami natury neurologicznej, dzieci z obciążonym wywiadem psychiatrycznym, dzieci z trudnych środowisk, dzieci rodziców uzależnionych od alkoholu i narkotyków itp.). U dzieci z tej grupy pozostawionych

⁶³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 lutego 2009 r. w sprawie organizowania wczesnego wspomaganie rozwoju dzieci (Dz. U. Nr 23, poz. 133).



bez odpowiednich oddziaływań i wsparcia z dużym prawdopodobieństwem zaobserwowane opóźnienia w rozwoju zaczną się pogłębiać, prowadząc do dysharmonii rozwojowych lub przekształcając się w nieodwracalne zaburzenia.

Trafianie dzieci do wczesnego wspomagania rozwoju zagwarantuje im pomoc w najlepszym okresie, kiedy najłatwiej skompensować trudności. **Dzieci te mają szansę z sukcesem podjąć edukację szkolną po zakończeniu procesu terapeutycznego.**

Rozporządzenie określa również liczbę godzin wsparcia w ramach wczesnego wspomagania rozwoju (4-8 godzin miesięcznie). Doświadczenie przekazane przez instytucje organizujące wczesne wspomaganie pokazuje, że tak ujęty zakres godzin nie jest odpowiedni dla wielu dzieci, które trafiają do tej formy pomocy. Dla części dzieci ograniczenie godzin do 2 w tygodniu skutkuje niemożnością zorganizowania specjalistycznych oddziaływań. Tak dzieje się na przykład, gdy zgodnie z rozporządzeniem organizatorzy proponują dziecku i rodzinie regularne, cotygodniowe uczestnictwo w małej grupie dzieci lub w tzw. grupie matki z dzieckiem, co wyczerpuje przyznaną pulę godzin. Zakres godzin określony w rozporządzeniu jest także zbyt mały na zorganizowanie stosownych oddziaływań dzieciom ze złożoną niepełnosprawnością, z autyzmem i wieloma innymi problemami rozwojowymi. Istnieje też grupa dzieci, która potrzebuje raczej regularnych konsultacji niż cotygodniowych oddziaływań. W ich przypadku można by obniżyć liczbę przyznaných godzin.

3. Przedszkole

W związku z tym, że dziecko niepełnosprawne powinno otrzymać jak najwcześniejszą specjalistyczną pomoc, a sieć przedszkoli jest nierównomierna (zwłaszcza w obszarach wiejskich) i liczba przedszkoli specjalnych w Polsce jest niewielka, powinna być zapewniona możliwość prawna dowozu dzieci niepełnosprawnych, które mają znaczne utrudnienia w przemieszczaniu się i transporcie, jeśli przedszkole mieści się dalej niż 2 kilometry od miejsca zamieszkania dziecka. Wprowadzenie takiego przepisu umożliwi udzielenie pomocy i zmobilizuje do organizacji dowozu do przedszkoli lub alternatywnych form edukacji przedszkolnej. Istotne jest również danie pierwszeństwa dzieciom niepełnosprawnym przy przyjmowaniu do przedszkoli. Ważne jest również tworzenie oddziałów specjalnych w przedszkolach ogólnodostępnych oraz przedszkoli specjalnych dla dzieci z umiarkowaną i znaczną niepełnosprawnością intelektualną i dla dzieci ze sprzężonymi niepełnosprawnościami.



4. Szkoła

Orzeczenia poradni psychologiczno-pedagogicznej

Orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego dla dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu umiarkowanym, znacznym, głębokim wydawane są od trzeciego roku życia. Dzieciom upośledzonym w stopniu lekkim orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego można wydać dopiero wtedy, gdy rozpocznie realizację obowiązku szkolnego.

Uczniowie niepełnosprawni intelektualnie korzystają z możliwości „trzech ścieżek edukacyjnych”, rodzic jednak często nie wie, która szkoła (ogólnodostępna, integracyjna czy specjalna) jest najlepsza dla jego dziecka, specjaliści z poradni, którzy diagnozują dziecko wcale nie potrafią dobrze doradzić rodzicowi (kierują się bardzo często „własnym przekonaniem”), a władze oświatowe i samorządowe naciskają na edukację integracyjną, włączającą, (bo jest tańsza i modna).

Realizacja podstawy programowej i ocenianie uczniów z niepełnosprawnością intelektualną

Uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, zgodnie z obowiązującym prawem realizują tę samą podstawę programową kształcenia ogólnego, są tak samo oceniani, mają takie same przedmioty nauczania jak ich rówieśnicy z normą intelektualną. Niestety nie zawsze jest to dla nich korzystne i nie zawsze sprzyja ich rozwojowi. Obowiązujące aktualnie przepisy obligują nauczycieli do jednego systemu oceniania (skala ocen 1–6) i do realizowania tej samej podstawy programowej – poza uczniami upośledzonymi umysłowo w stopniu umiarkowanym i znacznym. Uczni z niskimi możliwościami intelektualnymi mimo dostosowania wymagań i dużego wysiłku wkładanego w pracę, ma niewielkie szanse na uzyskanie ocen dobrych i bardzo dobrych. W konsekwencji dzieci z niskimi i wysokimi możliwościami intelektualnymi są oceniane wg jednakowych kryteriów. W przepisach prawa oświatowego tylko uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym otrzymują na wszystkich etapach kształcenia ocenę opisową, pozostali uczniowie od klasy czwartej – otrzymują oceny wyrażone stopniem, analogicznie jak ich pełnosprawni rówieśnicy.

Uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim muszą realizować te same treści nauczania, co ich pełnosprawni koledzy. Obowiązujące prawo mówi o adaptacji podstawy programowej i dostosowaniu programów



nauczania do możliwości uczniów. Nie oznacza to jednak możliwości rezygnacji z części treści nauczania, co jest dużym błędem. Uczniowie z lekkim upośledzeniem umysłowym często uczą się rzeczy kompletnie dla nich niedostępnych i niepotrzebnych im w ich przyszłym, dorosłym życiu.

Uelastycznianie ramowych planów nauczania dla uczniów

Nowe ramowe plany nauczania zostały opracowane dla szkół podstawowych i dla gimnazjów. Określona została minimalna ogólna liczba godzin, które należy przeznaczyć na realizację podstawy programowej z poszczególnych obowiązkowych zajęć edukacyjnych w całym cyklu kształcenia. Wprowadzenie nowych ramowych planów nauczania jest niewątpliwie krokiem do przodu polskiej oświaty, niestety nie uwzględniają one potrzeb uczniów niepełnosprawnych intelektualnie, zwłaszcza uczących się w szkołach ogólnodostępnych.

Uczniowie z lekką niepełnosprawnością intelektualną w ramowym planie mają zapewnioną bardzo małą liczbę godzin na zajęcia techniczne, co nie jest dla nich korzystne, szczególnie w aspekcie ich dalszego kształcenia najczęściej w zasadniczych szkołach specjalnych, w których bardzo istotna jest ich sprawność w zakresie motoryki małej.

Nauka języków obcych dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim

Uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim zobligowani są do nauki języka obcego na każdym etapie edukacyjnym. Wymóg nauki nawet jednego języka obcego należy rozważyć w kontekście uczniów, którzy nie posługują się mową, lub używają jej w szczątkowej postaci. Mają oni poważne trudności w ekspresji językowej w pierwszym, ojczystym języku lub w ogóle się nim nie posługują. W lepszej sytuacji są ci, u których odpowiednio wcześniej wprowadzono język alternatywny (symbole, piktogramy, znaki manualne), jednak i oni na początku drugiego etapu edukacyjnego często ciągle nie osiągnęli jeszcze poziomu poprawnej, rozwiniętej wypowiedzi. Co za tym idzie – wielu z tych uczniów ma poważne problemy z osiągnięciem umiejętności czytania i pisanie. W takich warunkach nauka języka obcego jest zagadnieniem drugoplanowym. Uczniowie ci winni być wspierani w osiągnięciu zadowalających umiejętności komunikacji z otoczeniem z użyciem języka alternatywnego. Można w tym przypadku uznać go za pierwszy nauczany język obcy.



Asystent ucznia niepełnosprawnego

Obecnie system edukacyjny nie ma propozycji w tym zakresie. Są jedynie prowizoryczne rozwiązania w poszczególnych szkołach na zasadzie oddelegowania pracownika obsługi do wsparcia w czynnościach pielęgnacyjnych, w przemieszczaniu się. Czynności te często wykonują też wolontariusze, osoby zatrudniane przez organizacje pozarządowe lub zmuszani są do tego rodzice.

Zajęcia rewalidacyjne

Ustawa o systemie oświaty w art. 1 pkt. 5a stanowi: „system oświaty zapewnia w szczególności – opiekę nad uczniami niepełnosprawnymi przez umożliwienie realizowania zindywidualizowanego procesu kształcenia, form i programów nauczania oraz zajęć rewalidacyjnych”. Rozporządzenie o ramowych planach nauczania wyjaśnia co to są zajęcia rewalidacyjne, ale bardzo nieprecyzyjnie, co powoduje dowolną ich interpretację.

Tylko w szkołach specjalnych te zajęcia pełnią faktycznie funkcje rewalidacyjne, szczególnie, że prowadzą je specjaliści z zakresu danej pedagogiki specjalnej z dodatkowymi kwalifikacjami. W szkołach ogólnodostępnych i integracyjnych w większości są to zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze prowadzone przez nauczyciela przedmiotu lub pedagoga specjalnego, niestety bardzo często posiadającego uprawnienia do pracy z uczniami o innym rodzaju niepełnosprawności. Zamiast rewalidować, nauczyciel powtarza bądź utrwała treści przedmiotowe. Dzieci niepełnosprawne i młodzież niepełnosprawna intelektualnie potrzebuje jednak przede wszystkim rewalidacji. Niestety, obecnie bardzo często zajęcia rewalidacyjne prowadzone są przez nauczycieli bez kwalifikacji w tym zakresie, w ramach godzin dodatkowych, zgodnie z artykułem 42 Karty Nauczyciela⁶⁴.

Przygotowanie kadry o odpowiednich kwalifikacjach

Cały czas podnoszona jest sprawa jak najlepszych kwalifikacji nauczycieli pracujących z uczniami o SPE. Nauczyciele ustawicznie doksztalcają się w tym zakresie, jednak wielu z nich i nie chce, i boi się pracować z tą grupą uczniów.

Organizowanych jest bardzo dużo szkoleń, kursów kwalifikacyjnych, studiów podyplomowych z tego zakresu, jednak często o niskiej jakości edukacyjnej, w oparciu o stare standardy kształcenia nauczycieli (np. program kursu kwalifikacyjnego z oligofrenopedagogiki jest z 1991 roku, mimo że na zlecenie MEN,

⁶⁴ Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. *Karta Nauczyciela* (Dz. U. z 2006 r. Nr 97, poz. 674 ze zm.).



zostały w roku 2005 w ówczesnym CMPP-P, opracowane nowe programy kursów kwalifikacyjnych z oligofrenopedagogiki, surdopedagogiki, tyflopädagogiki, terapii pedagogicznej). Niektórzy nauczyciele nie chcą podnosić swoich kompetencji zawodowych.

Przygotowanie nauczycieli do pracy z uczniami z poważnymi zaburzeniami w komunikowaniu się jest dodatkowym problemem. Szczególnie, gdy chodzi o dzieci i młodzież, którzy nie porozumiewają się werbalnie lub ich sposób komunikacji nie wystarcza do porozumiewania się gwarantującego efektywne uczenie się. W pracy z tymi uczniami nieodzownym narzędziem jest posługiwanie się formami wspomagającymi albo alternatywnymi w stosunku do mowy – AAC. Obecnie w polskim systemie edukacji kompetentne stosowanie AAC jest wciąż rzadkością. Nauczyciele podejmując pracę z uczniami niemówiącymi, wciąż potrzebują wsparcia i konsultacji. Niektóre uczelnie zauważyły już konieczność wprowadzenia AAC do programów studiów na pedagogice specjalnej i logopedii, jednak wciąż nie jest to praktyka powszechna.

Szkoły ponadgimnazjalne dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną

a) Szkoły przysposabiające do pracy dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym.

Uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym po ukończeniu gimnazjum mają prawo do edukacji w szkole ponadgimnazjalnej. Większość z nich trafia do trzyletnich Specjalnych Szkół Przysposabiających do Pracy (SPdP). Celem tej edukacji jest przygotowanie osób niepełnosprawnych intelektualnie do życia w dorosłości, w tym przygotowanie do pracy na otwartym/chronionym rynku. Daje im to szansę na w miarę możliwe samodzielne funkcjonowanie społeczne, a nawet na pewną niezależność ekonomiczną. Jednak część uczniów ze względu na specyfikę swojego rozwoju psychofizycznego, może trafić do takich instytucji jak: Warsztaty Terapii Zajęciowej, Domy Pomocy Społecznej, Środowiskowe Domy Samopomocy, Dienne Centra Aktywności, Ośrodki Wsparcia itp.

Bez względu na ograniczenia rozwojowe osób niepełnosprawnych, bariery, możliwości edukacyjne, SPdP powinna przygotować młodzież do samodzielności w każdym miejscu ich przyszłego dorosłego życia. Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym, znacznym oraz dla uczniów z niepełnosprawnościami sprzężonymi (Rozpo-



ządzenie MEN z 23.XII 2008⁶⁵), a także ramowy plan nauczania dla tych szkół ocenia się pozytywnie. Jednak doświadczenie kilku lat funkcjonowania SPdP uzasadnia wprowadzenie niewielkich korekt w prawie oświatowym, które podniosą jakość i celowość kształcenia ponadgimnazjalnego dla tej grupy uczniów.

- W większości szkół realizacja przysposobienia do pracy, odbywa się jedynie na bazie warsztatów i pracowni znajdujących się w danej szkole, brak wizyt studyjnych, praktyk w zakładach pracy chronionej czy na otwartym rynku pracy. Mimo że w tych szkołach są już dorośli ludzie, często infantylizuje się ich edukację.
- Uczestnictwo ucznia w życiu społecznym jest aranżowane przez nauczyciela w sposób zaplanowany i kontrolowany w sytuacjach często przewidywalnych, co nie przekłada się na praktyczne zastosowanie nabytych umiejętności.
- Uczniowie nie są w SPdP przygotowywani do samodzielnego poruszania się środkami komunikacji miejskiej (szkoła-dom-szkoła). Nauczyciela ogranicza lęk przed pełną odpowiedzialnością za bezpieczeństwo ucznia, brak jest również współpracy z rodziną ucznia w tym zakresie.
- Uczniowie kończący SPdP nie są dostatecznie przygotowani do samodzielności, do pełnienia określonych ról w dorosłym życiu. W dalszym ciągu w przeważającej większości są zależni od swoich opiekunów, nie potrafią dokonywać samodzielnie wyborów, nie potrafią zaplanować swojego wolnego czasu, nie mają kolegów poza szkołą, są bierni i czekają aż ktoś za nich zaplanuje ich życie.
- Zbyt małą uwagę przywiązuje się w szkole do kształtowania kompetencji społecznych, niezbędnych w dorosłym, samodzielnym życiu. Brak procesu ewaluacyjnego nabywania tych kompetencji społecznych.
- W wielu szkołach nie monitoruje się losów absolwentów, nie przygotowuje się ich do kolejnego etapu życia w dorosłości.
- Nauczyciele nie wiedzą, do jakiej placówki trafi uczeń po ukończeniu szkoły, brak współpracy szkół z miejscami pobytu osób niepełnosprawnych po ukończeniu edukacji.

Wiadomo, że nie każdą osobę z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym, znacznym czy z niepełnosprawnościami sprzężonymi można przysposobić do samodzielności, do pracy, z pewnością jednak obecnie nie wykorzystuje się potencjału danej osoby, brak jest stosownej diagnozy i praktycznych

⁶⁵ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2009 r. Nr 4, poz. 17).



działań w kształtowaniu takich postaw, które skutecznie włączyłyby osoby niepełnosprawne w nurt życia społecznego. Absolwenci szkół przysposabiających do pracy stają się beneficjentami opieki społecznej, generując kolejne szeregi osób bezrobotnych, których należy wspierać przez całe ich życie. Nie jest to godna dla nich przyszłość. Skazuje się te osoby na wykluczenie społeczne.

b) Szkoły zawodowe dla uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną

Problemem w tych szkołach są takie same treści nauczania, jakie obowiązują w szkołach dla uczniów z normą, duża liczba przedmiotów ogólnokształcących (w tym fizyka, chemia), a także taki sam egzamin zawodowy, jak dla uczniów pełnosprawnych (jedynie wydłużony jest czas egzaminu). Powoduje to często rezygnację uczniów z egzaminu lub porażkę na nim, zwłaszcza na egzaminie teoretycznym. Brak również propozycji kształcenia ustawicznego. W konsekwencji powoduje to wykluczenie większości absolwentów z rynku pracy. Trzeba przemyśleć w przyszłości organizację kursów zawodowych, skierowanych właśnie do tej grupy osób (wolniejsze tempo pracy, inne przetwarzanie informacji werbalnych, myślenie konkretno-obrazowe).

5. Osoby głęboko niepełnosprawne intelektualnie

Obecnie osoby (nie uczniowie) z upośledzeniem umysłowym w stopniu głębokim, zgodnie z Rozporządzeniem MEN z dnia 30 stycznia 1997 r.⁶⁶, za spełnianie obowiązku szkolnego uznawany mają udział w zajęciach rewalidacyjno-wychowawczych indywidualnych lub zespołowych. Tą formą zajęć zostały objęte osoby w przedziale wiekowym od 3 do 25 lat. Niestety zajęcia te najczęściej odbywają się w formie zajęć indywidualnych w domach rodzinnych, bez odpowiedniego zaplecza i nie zawsze są prowadzone przez kadre z odpowiednim przygotowaniem i kompetencjami do pracy z dzieckiem z głęboką niepełnosprawnością intelektualną. Poradnie psychologiczno-pedagogiczne zbyt szybko i pochopnie przesadzają o kierowaniu dzieci i młodzieży z tej grupy do nauczania indywidualnego, często nie posiadając dostatecznych obserwacji i wiedzy o poziomie ich funkcjonowania.

⁶⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 1997 r. w sprawie zasad organizowania zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży upośledzonych umysłowo w stopniu głębokim (Dz. U. Nr 14, poz. 76).



W przypadku realizacji edukacji w zespołach rewalidacyjno-wychowawczych, najczęściej osoba taka trafia do danej placówki w wieku 3 lat i opuszcza ją w wieku 25 lat.

REKOMENDACJE:

1. Opracować rządowy program na rzecz dzieci i uczniów niepełnosprawnych i zintegrować działania w tym zakresie resortu polityki społecznej, zdrowia i edukacji. Konieczne jest uporządkowanie i zintegrowanie działań wokół osoby z niepełnosprawnością intelektualną, jej rodziny i placówek, do których ta osoba trafia.
2. Stworzyć sieć regionalnych centrów edukacyjno-terapeutycznych (lub koordynacji działań) wraz z ośrodkiem o charakterze krajowym. W każdym powiecie powinno znajdować się co najmniej jedno centrum, a jego powołanie powiązać należy z liczbą mieszkańców na danym terenie. Docelowo tworzenie centrów powinno stać się obowiązkowym zadaniem własnym powiatu. Aktualnie należy utworzyć centra na bazie istniejących już placówek specjalistycznych, poradni, ośrodków, szkół specjalnych, które spełniają pożądane warunki administracyjne i merytoryczne. Przez centrum aktualnie rozumiemy placówkę oświatową realizującą określoną listę nowych zadań, a nie nową instytucję. Docelowo należy rozważyć stworzenie sieci takich placówek na bazie poradni, ośrodków doskonalenia i doradztwa metodycznego – zintegrować działania, zasoby i środki, aby odpowiadały i służyły dziecku, uczniowi, nauczycielom i rodzicom. Model takich centrów został przedstawiony MEN w ww. raporcie ekspertów.
3. Dążyć do opracowania procedury zintegrowanej diagnozy potrzeb dziecka przez przedstawicieli resortu zdrowia, edukacji i pomocy społecznej oraz wydawania jednego, wspólnego dokumentu – zastępującego obecnie wydawane orzeczenia – zawierającego opis problemów dziecka i określenie jego potrzeb. Dokument upoważniałby do korzystania ze świadczeń i usług każdego z wymienionych resortów i mógłby przyjąć postać **Karty Potrzeb i Świadczeń**. Karta ta towarzyszyłaby osobom niepełnosprawnym przez większość życia i byłaby modyfikowana w zależności od aktualnych potrzeb i zmieniającej się sytuacji w życiu osób niepełnosprawnych. W karcie znalazłyby się informacje nie tylko o rodzaju placówki, w której mogłaby znaleźć się osoba z niepełnosprawnością, ale także o koniecznych specjalistycznych zajęciach, o potrzebie posiadania asystenta, o koniecznym oprzyrządowaniu, koniecz-



nym dowozie do placówki (dowóz to kolejna kontrowersyjna sprawa – niektóre osoby go nie potrzebują, a mają ją zapewnioną do 21. roku życia, a osoby, które uczą się w szkołach ponadgimnazjalnych, już pracujące czy korzystające z WTZ, ŚDS, mimo konieczności, tego dowozu nie mają) itp. Opracowanie procedur współpracy pozwoli ograniczyć obciążenie rodziców w pozyskiwaniu dokumentów i zwiększyć współpracę urzędników odpowiedzialnych za poszczególne zadania. Pozwoli to na jednoznaczność i jasność dokumentu.

4. Przeznaczyć zajęcia wczesnego wspomaganie dla dzieci, które urodziły się chore lub niepełnosprawne lub są zagrożone niepełnosprawnością. W związku z tym do przepisu w rozporządzeniu, określającego dla kogo jest organizowane wczesne wspomaganie rozwoju, powinno być dopisane także sformułowanie: od chwili wykrycia zagrożenia niepełnosprawnością.
5. Zmienić liczbę godzin przysługujących dzieciom kierowanym na wczesne wspomaganie rozwoju z 8 w miesiącu na 2 do 16 (w zależności od rzeczywistych potrzeb dziecka – to też powinno się znaleźć w Karcie Potrzeb i Świadczeń).
6. Wskazać na konieczność współpracy ze służbą zdrowia (wyznaczenie poradni ZOZ współpracującej z Ośrodkiem Wczesnego Wspomaganie Rozwoju Dziecka).
7. Wpisać pierwszeństwo dzieci niepełnosprawnych podczas rekrutacji do przedszkoli publicznych jako drugie kryterium po pierwszeństwie dzieci 5-6 letnich (które wynik z obowiązku rocznego przygotowania przedszkolnego).
8. Wprowadzić do ustawy o systemie oświaty przepis o obowiązku dowożenia dzieci wraz z ich opiekunami na zajęcia terapeutyczno-edukacyjne w zespołach wczesnego wspomaganie rozwoju, w przedszkolach lub alternatywnych formach wychowania przedszkolnego, jeśli:
 - odległość od ich miejsca zamieszkania do miejsca prowadzenia wymienionych form wspomaganie i edukacji jest większa niż 2 kilometry
 - rodziny mają znaczne utrudnienia komunikacyjne i nie mogą zapewnić dziecku dowozu.
9. Zmniejszyć liczebność grup w przedszkolu ogólnodostępnym, do których uczęszczają dzieci z niepełnosprawnością intelektualną (nie więcej niż 20 dzieci).
10. Zachować trzy ścieżki edukacyjne: uczeń z niepełnosprawnością intelektualną może uczęszczać do: szkoły ogólnodostępnej (pełne włączenie), szkoły bądź klasy integracyjnej, szkoły lub klasy specjalnej. Wybór szkoły, a tym



samym wybór modelu kształcenia, należy pozostawić rodzicom dziecka, ale trzeba profesjonalnie wspomóc go w wyborze szkoły najlepszej dla aktualnego poziomu rozwoju dziecka.

Należy:

- Przeszkolić specjalistów z poradni psychologiczno-pedagogicznych diagnozujących dziecko w zakresie niesienia pomocy rodzicowi w wyborze szkoły. Należy skonstruować właściwe narzędzie do badania tzw. dojrzałości integracyjnej (na którą składają się: szeroko rozumiana samodzielność dziecka i jego potrzeby terapeutyczno-edukacyjne oraz to, czy dziecko w danym momencie chce i może być w grupie zdrowych rówieśników i jest tym zainteresowane). Należy dla ucznia wybrać: szkołę ogólnodostępną (są uczniowie wysoko funkcjonujący, dla których najlepszą rzeczą jest włączenie), szkołę integracyjną (są uczniowie, którzy najlepiej będą czuli się i funkcjonowali w klasie integracyjnej ze wsparciem osobowym drugiego nauczyciela lub asystenta) lub specjalną (są uczniowie, dla których najlepszą, ale także jedyną możliwą jest szkoła specjalna). Przede wszystkim należy przestrzegać zasady, by szkoła była jak najbliżej miejsca zamieszkania dziecka i w tej szkole rozważyć wszystkie możliwe modele edukacji.
- W Karcie Potrzeb i Świadczeń zaznaczać nie tylko najlepszą szkołę, ale także najlepszy model integracji – tym samym należy rozreklamować, że istnieje także integracja częściowa (klasy specjalne w szkołach ogólnodostępnych, możliwość stosowania takiej organizacji nauki w szkołach, iż część zajęć niektórzy uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi mają razem z pełnosprawnymi rówieśnikami, a drugą część osobno, a także to, że szkoły specjalne realizują integrację częściową i okazjonalną, a model „zawsze i wszystko dzieci pełnosprawne i niepełnosprawne robią razem w takim samym wymiarze czasu” nie jest jedynym rozumieniem integracji).
- Należy ułatwić możliwość bardziej elastycznego przechodzenia z jednego rodzaju szkoły do innej, poprzez monitorowanie realizacji zaleceń umieszczanych na Karcie Potrzeb i Świadczeń (ci, którzy wydają orzeczenie i wpisują zalecenia do karty nie mogą „puszczać dziecka” w świat, raz w roku lub w określonym czasie należy sprawdzić, czy wszystkie zalecenia w karcie, także te dotyczące wyboru odpowiedniej szkoły i modelu integracji, są właściwe, a ich realizacja pozytywnie wpływa na pełny rozwój dziecka).



- W odniesieniu do uczniów niepełnosprawnych, w tym z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, wprowadzić zmiany w zakresie podstaw programowych – wprowadzenie nauczania zróżnicowanego z podziałem na poziomy, np. podstawowy (A), średni (B) i rozszerzony (C) i związanego z nim systemu oceniania.

Przy zachowaniu jednej skali ocen w zależności od realizowanego poziomu uczeń może otrzymywać same pozytywne oceny odpowiednio sygnowane np. język polski – 5/C, matematyka – 5/B, chemia – 4/C. Kwalifikowanie do określonego poziomu następuje po wyznaczonym czasie obserwacji postępów ucznia – dokonuje tego nauczyciel w uzgodnieniu z rodzicami i samym uczniem. System jest elastyczny – możliwe jest płynne przechodzenie między poziomami, oczywiście po spełnieniu określonych, z góry znanych wszystkim, warunków. Takie rozwiązanie przyjęto w wielu krajach UE.

Ponadto proponuje się wprowadzenie dodatkowej, obligatoryjnej oceny opisowej, jako dodatkowej – załącznik do oceny właściwej, od klasy IV – dla każdego ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w której można zawrzeć konkretne informacje o tym, co dokładnie kryje się za oceną wyrażoną stopniem, będącą jednocześnie informacją o sposobie i możliwościach uczenia się ucznia danego przedmiotu.

W odniesieniu do uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym, którzy pracują zgodnie z konstruowanymi dla nich indywidualnymi programami edukacyjno–terapeutycznymi zgodnie z podstawą programową przewidzianą dla tej grupy uczniów należy ww. podstawę pozostawić bez zmian lub dokonać niewielkich korekt dotyczących przede wszystkim wprowadzenia zagadnień edukacji seksualnej i przygotowywania do pracy już na poziomie gimnazjum.

Należy jednak zmienić przepis dotyczący ocen bieżących, śródrocznych i rocznych w edukacji tych uczniów. Wprowadzić ustęp mówiący, iż „ocenianie bieżące rozwoju ucznia niepełnosprawnego intelektualnie w stopniu umiarkowanym lub znacznym, dokonuje się na systematycznych spotkaniach zespołu nauczycieli i specjalistów pracujących z uczniem” oraz wprowadzić przepis mówiący, iż klasyfikacja śródroczna (roczna) ucznia niepełnosprawnego intelektualnie w stopniu umiarkowanym lub znacznym polega na okresowym (rocznym) podsumowaniu jego rozwoju, z uwzględnieniem wszystkich sfer tego rozwoju.



11. Wprowadzić większą elastyczność ramowych planów nauczania szczególnie dla szkół specjalnych. Dyrektorzy tego typu szkół powinni w większym stopniu decydować o liczbie godzin przeznaczonych na poszczególne przedmioty nauczania.

Ramowe plany nauczania dla uczniów z umiarkowaną lub znaczną niepełnosprawnością intelektualną nie wymagają zmian, choć patrząc na doświadczenia innych krajów UE, gdzie dla tego typu szkół nie ma żadnych ramowych planów nauczania, a istotna jest tylko realizacja indywidualnych programów edukacyjnych, uwzględniających wszystkie sfery rozwoju ucznia (komunikację, rozwój poznawczy, uspołecznienie, motorykę małą, motorykę dużą, samoobsługę) może warto przedyskutować możliwość rezygnacji z ramowych planów nauczania na rzecz planów układanych przez szkoły, zgodnie z rzeczywistymi potrzebami uczniów.

12. Powierzyć dyrektorowi i radzie pedagogicznej podjęcie decyzji, o tym jak zagospodarować godziny przeznaczone na język obcy w klasach, w których uczą się uczniowie niemówiący i niemówiący ze sprzężoną niepełnosprawnością. Godziny te powinny być wykorzystane na naukę językowego komunikowania się – w języku ojczystym w formie alternatywnej lub w języku obcym.
13. Można zmniejszyć wymiar godzin nauki języka obcego zastępując część z nich nauką komunikacji alternatywnej. Nie należy całkowicie rezygnować z nauki języka obcego. Można zapewnić uczniom kontakt z jego elementami na innych zajęciach (informatyka, technika, plastyka).
14. Wprowadzić na teren placówki oświatowej, szczególnie tam, gdzie realizowana jest edukacja włączająca i integracyjna, asystenta osoby niepełnosprawnej, w zależności od rzeczywistych potrzeb ucznia (informacja powinna być w Karcie Potrzeb i Świadczeń).
15. Wprowadzić do prawa oświatowego przepis: „dla każdego ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych organizuje się zajęcia wspomagające rozwój”.
16. Wprowadzić przedmiot typu „praca z uczniem z niepełnosprawnościami” na wszystkich kierunkach nauczycielskich i pedagogicznych, a także umożliwić studiowanie nauczania danego przedmiotu pod kątem pracy z takimi uczniami,
17. Zapewnić studentom wszystkich kierunków nauczycielskich i pedagogicznych praktyki z uczniami niepełnosprawnymi (w powołanych ponownie tzw. szkołach ćwiczeń).



18. Przeszkolić wszystkich nauczycieli przedmiotów co najmniej przez udział w krótkim kursie nt. pracy z uczniami niepełnosprawnymi.
19. Zrezygnować z segregacyjności pod względem rodzaju niepełnosprawności na studiach pedagogiki specjalnej. Absolwent pedagogiki specjalnej powinien być w stopniu podstawowym wyszkolony w pracy z uczniem z każdym rodzajem niepełnosprawności, natomiast obowiązkowo powinien posiadać specjalizację z jednego rodzaju tej niepełnosprawności – stworzyć nowy standard kształcenia pedagoga specjalnego.
20. Zadbać o to, by każdy logopeda, psycholog i pedagog specjalny mieli podstawową wiedzę o wspomagającej i alternatywnej komunikacji, zaś metodykę AAC włączyć jako przedmiot lub blok tematyczny do programów studiów z zakresu pedagogiki specjalnej, logopedii, wczesnego wspomagania rozwoju i psychologii o specjalności defektologia jako przedmiot obligatoryjny.
21. Obowiązkowo włączyć do awansu zawodowego problematykę dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (ze szczególnym uwzględnieniem awansu na stopień nauczyciela mianowanego i dyplomowanego – obowiązkowe wykazanie się umiejętnością rozpoznawania i rozwiązywania problemów edukacyjnych, wychowawczych lub innych powinien dotyczyć także ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi).
22. Powrócić do tzw. „szkół ćwiczeń”, w których studenci odbywaliby praktyki.
23. Szkoła Przygotowująca do Pracy powinna obligatoryjnie przygotowywać ucznia do działań praktycznych w naturalnych warunkach poprzez staże lub praktyki wspierane w zakładach pracy na otwartym/chronionym rynku, w WTZ, ŚDS, DPS. Organizacją praktyk/staży powinien zajmować się doradca zawodowy.
24. Monitorować losy absolwentów. Do świadectwa ukończenia szkoły przygotowującej do pracy powinien być przygotowany suplement, w którym zawarte będą informacje takie jak: kompetencje społeczne i zawodowe ucznia, jego zdolności i zainteresowania, rodzaj wsparcia, jeśli tego wymaga.
25. Zweryfikować system zawodowych egzaminów zewnętrznych dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną.
26. Dać możliwość szkołom zawodowym dla lekko upośledzonych, znaczącego dostosowania programów nauczania do potrzeb uczniów lub ewentualnej rezygnacji z niektórych treści nauczania.



27. Przygotować systemową ofertę kształcenia ustawicznego dla osób niepełnosprawnych w celu podtrzymywania i utrwalania nabytej w szkole wiedzy i umiejętności.
28. Zalecić tworzenie zespołów rewalidacyjno-wychowawczych dla osób z głębokim upośledzeniem umysłowym dostosowanych do wieku uczniów: dziecięcych, nastolatków i dorosłych. Inicjowanie powstawania placówek dla określonych grup wiekowych uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim.
29. Realizacja obowiązku szkolnego tej grupy uczniów powinna odbywać się przede wszystkim w zespołach rewalidacyjno-wychowawczych organizowanych w szkołach i innych placówkach (prowadzonych również przez organizacje pozarządowe i inne podmioty prawne). Rozwiązania powinny iść w kierunku przekształcania istniejących zespołów w ośrodki rewalidacyjno-wychowawcze (do 10 h pobytu tych osób w placówce), by rodzice mogli bez przeszkód podjąć pracę zawodową.
30. Należy również maksymalnie ograniczać liczbę tych osób kierowanych do indywidualnych zajęć rewalidacyjno-wychowawczych, realizowanych w domu.
31. Wskazane jest obligatoryjne zmienianie placówki przynajmniej raz w ciągu całej realizacji obowiązku szkolnego i obowiązku nauki. Podyktowane to jest przeciwdziałaniem przebywaniu tej grupy uczniów w skrajnych przypadkach, przez 22 lata w jednej placówce, w grupach niedostosowanych do wieku uczniów.

Wybrane regulacje prawne:

- art. 5 a, rozdział 7 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o *systemie oświaty* (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 ze zm.),
- rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 lutego 2009 r. w *sprawie organizowania wczesnego wspomaganie rozwoju dzieci* (Dz. U. Nr 23, poz. 133),
- rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 12 lutego 2002 r. w *sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych* (Dz. U. Nr 15, poz. 142),
- rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w *sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształ-*



cenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2009 r., Nr 4, poz. 17),

- rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 1997 r. *w sprawie zasad organizowania zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży upośledzonych umysłowo w stopniu głębokim* (Dz. U. Nr 14, poz. 76),

Lidia Klaro-Celej

Autorka jest profesorem oświaty, doradcą metodycznym m. st. Warszawy w zakresie kształcenia specjalnego w Warszawskim Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń, wykładowcą na wyższych uczelniach, nauczycielem w Zespole Placówek Szkolno-Wychowawczo-Rewalidacyjnych Nr 1 w Warszawie, była wiceprzewodniczącą zespołu ekspertów MEN ds. specjalnych potrzeb edukacyjnych.

DOŚWIADCZENIA POLSKIEGO STOWARZYSZENIA NA RZECZ OSÓB Z UPOŚLEDZENIEM UMYSŁOWYM W ZAKRESIE EDUKACJI UCZNIÓW Z GŁĘBSZĄ NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ

Barbara Ewa Abramowska

Blisko 61 tysięcy uczniów szkół podstawowych w Polsce stanowią uczniowie z różnego rodzaju niepełnosprawnościami, co stanowi 2,8% ogółu uczniów na poziomie podstawowym. W tej populacji niemal równo połowa kształci się w szkołach specjalnych; druga połowa – w szkołach ogólnodostępnych i integracyjnych.

Dzieci z upośledzeniem umysłowym w różnym stopniu oraz ze sprzężonymi niepełnosprawnościami stanowią 88% uczniów kształcących się w podstawowych szkołach specjalnych; w roku szkolnym 2009/2010 była to liczba 21.794 (na ogólną liczbę uczniów podstawowych szkół specjalnych 24.807)⁶⁷. Wśród nich najliczniejszą grupę (41%) stanowią dzieci ze zdiagnozowanym lekkim stopniem upośledzenia umysłowego.

Polskie Stowarzyszenie na Rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym (PSO-UU) prowadzi 64 placówki, w których realizowany jest obowiązek szkolny i obowiązek nauki przez dzieci i młodzież z głębokim stopniem upośledzenia umysłowego oraz w wyjątkowych przypadkach z umiarkowanym i znacznym stopniem upośledzenia umysłowego i sprzężeniami. Są to Ośrodki Rehabilitacyjno-Edukacyjno-Wychowawcze (OREW). Placówki te mają status niepublicznych specjalnych ośrodków wychowawczych dla dzieci i młodzieży wymagających stosowania specjalnej organizacji nauki, metod pracy i wychowania, a także umożliwiające dzieciom i młodzieży z głębokim stopniem upośledzenia umysłowego⁶⁸ oraz dzieciom i młodzieży z upośledzeniem umysłowym i z niepełnosprawnościami sprzężonymi realizację obowiązku szkolnego i obowiązku nauki. OREW-y pracują w oparciu o przepisy prawa oświatowego i własny statut (zgodny z ramowym statutem opracowanym przez Stowarzyszenie).

⁶⁷ Opracowanie OŚWIATA I WYCHOWANIE W ROKU SZKOLNYM 2009/2010, GUS, Departament Badań Społecznych, ISSN 1506-056X, <http://www.stat.gov.pl>

⁶⁸ Udział dzieci i młodzieży, o których mowa w art.16 ust.7 ustawy z dnia 7 września 1991r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r., Nr 256, poz.2572 ze zm.) w zajęciach rewalidacyjno-wychowawczych jest spełnianiem obowiązku szkolnego.



Specyfika pracy z dziećmi z głębszym upośledzeniem umysłowym wymaga opracowywania indywidualnych, kompleksowych planów rozwoju i edukacji, ich ciągłej ewaluacji i dostosowywania do potrzeb i możliwości uczniów, ze stałą współpracą rodziny. Dlatego w OREW-ach uczniowie zgrupowani są w małych, maksymalnie czterosobowych grupach terapeutycznych, a większość pracy edukacyjnej ma charakter zindywidualizowany. Dzieci mają zapewnioną również odpowiednią rehabilitację medyczną i społeczną oraz wszelkie inne potrzebne formy wsparcia w rozwoju. Wymaga to zaangażowania nauczycieli i innych specjalistów (psychologowie, oligofrenopedagodzy, logopedzi, neurologopedzi, fizjoterapeuci, terapeuci zajęciowi) o wysokich kwalifikacjach, a także zapewnienia odpowiednich pomocy terapeutycznych i sprzętu rehabilitacyjnego. W OREW-ach prowadzonych przez PSOUU nauką i opieką objętych jest 1.243 dzieci i młodzieży; pracuje w nich 2.726 osób (w przeliczeniu na pełny wymiar czasu pracy – 2.181,03)⁶⁹.

Dlaczego, pomimo coraz większej w ostatnich latach liczby dzieci niepełnosprawnych uczących się w szkołach ogólnodostępnych, liczba dzieci w OREW-ach nie zmniejsza się a rośnie? Przede wszystkim dlatego, że ośrodki te są wysoce specjalistycznymi placówkami, mają zapewnione finansowanie na wysokim poziomie i zajmują się dziećmi z najpoważniejszymi problemami rozwojowymi: głęboką niepełnosprawnością intelektualną, sprzężeniami dotyczącymi aparatu ruchu, uszkodzeń wzroku, słuchu, z epilepsją, schorzeniami układu pokarmowego i wielu, wielu innymi. Indywidualne, poważne dysfunkcje każdego ucznia i wychowanka OREW wyzwalają u nauczycieli i innych specjalistów autentyczną twórczą inwencję w zakresie metod edukacji i rehabilitacji oraz wzmacniania potencjału rozwojowego.

Rodzice takich dzieci, jeśli mieszkają w okolicy OREW-u, dla dobra swojego dziecka nie wybierają szkoły ogólnodostępnej lub nawet integracyjnej, gdzie nie ma nawet części tych możliwości wspierania dziecka w procesie edukacji i rehabilitacji medycznej jakie posiada ośrodek. Integracja i włączanie społeczne w tych przypadkach stają się dla rodziny sprawą mniejszej wagi, niż zapewnienie ciągłej rehabilitacji, terapii i edukacji w jednym miejscu, co przekłada się na rozwój i komfort głęboko niepełnosprawnego dziecka oraz realne wsparcie, często całej rodziny.

Nie oznacza to jednak, że wszystkie dzieci ze zdiagnozowanym umiarkowanym lub znacznym stopniem upośledzenia umysłowego i sprzężonymi niepełno-

⁶⁹ Dane ze sprawozdania merytorycznego PSOUU za rok 2010 (stan na 31.12.2010 r.).



sprawnościami nie odnalazłyby się np. w szkole ogólnodostępnej z oddziałami integracyjnymi czy specjalnymi lub w szkole prowadzącej autentyczną edukację włączającą, pod warunkiem zapewnienia dodatkowo tym uczniom odpowiedniej do stanu ich zdrowia rehabilitacji medycznej.

Jeżeli tak się nie dzieje, zawdzięczamy to co najmniej dwóm przyczynom. Problemami podnoszonymi przez rodziców są alienacja w szkole ogólnodostępnej (odrzućanie przez grupę rówieśniczą) oraz brak sukcesów szkolnych dziecka z niepełnosprawnością intelektualną – jako efekt złego przygotowania kadry pedagogicznej do pracy z grupą uczniów o diametralnie różnych możliwościach i potrzebach. Dodatkowym, choć należącym do podstawowych życiowych problemów rodzin z dziećmi niepełnosprawnymi jest brak programów rehabilitacji medycznej dla uczniów ze sprzężonymi niepełnosprawnościami. A to już jest efektem polityki „Polski resortowej”, czyli problemów z koordynacją działań z zakresu edukacji, ochrony zdrowia i pomocy społecznej, odczuwanych przez wszystkie rodziny osób z niepełnosprawnościami i przez wszystkie placówki dla tych osób prowadzone przez organizacje pozarządowe.

Polskie Stowarzyszenie na Rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym zdobywa wiedzę z zakresu edukacji włączającej już od wielu lat. W 2004 roku, a więc na ponad 2 lata przed uchwaleniem przez ONZ Konwencji o Prawach Osób z Niepełnosprawnością, w której zapisano prawo do edukacji włączającej, na zaproszenie PSOUU odwiedziła Polskę prof. Diane Lee Ryndak z Uniwersytetu Florydy Stanów Zjednoczonych, pedagog i znawca systemów oświatowych. Już wtedy, przedstawiając drogę do edukacji włączającej (którą wtedy wszyscy nazywaliśmy „edukacją integracyjną”), jaką odbyli uczniowie niepełnosprawni w USA mówiła na konferencji: *„Są pewne okręgi szkolne, które prowadzą swoje własne, oddzielne szkoły dla dzieci z upośledzeniem. Jednakże liczba szkół, które właśnie tak funkcjonują zdecydowanie maleje w naszym kraju, dlatego że doszliśmy do dwóch wniosków. Po pierwsze – w miarę jak zmieniamy nasze usługi, w taki sposób, o jakim tutaj mówimy, to wszystkie działania są bardziej efektywne; dla dzieci z upośledzeniem umysłowym rezultaty są o wiele bardziej korzystne. Z drugiej strony mamy takie same, o ile nie lepsze wyniki, jeżeli chodzi o dzieci bez upośledzenia. [Po drugiej:] Okazuje się także, że to wszystko jest mniej kosztowne.”*⁷⁰

⁷⁰ Diane Lee Ryndak, Integracja dzieci – po amerykańsku (2), Społeczeństwo dla Wszystkich nr 1-2 (19-20) czerwiec 2005 r.

Pani profesor prognozowała także zmiany w polskim systemie edukacji: „*Jedną z podstawowych trudności jaka na pewno będzie Państwa udziałem, to jest to, że będziecie Państwo musieli określić co zrobić, żeby usługi, które świadczyacie w tych odrębnych, specjalnych szkołach, były jak najbardziej efektywne, skuteczne, żeby osiągnąć te cele, te rezultaty, na których Wam zależy. I mam tutaj pewną obawę. Kiedy patrzymy na wyniki badań przeprowadzonych w naszym kraju wobec różnego rodzaju usług świadczonych w różnych okolicznościach, to tak naprawdę zupełnie jasne i oczywiste staje się to, że integracja dzieci jest najlepsza – zarówno jeżeli chodzi o poziom skuteczności, jak i o efektywność finansową.*”⁷¹

Wcześniej opisany bardzo wysoki poziom działań świadczonych w Ośrodkach Rehabilitacyjno-Edukacyjno-Wychowawczych, PSOUU zawdzięcza m.in. subwencji oświatowej i przelicznikom (wagom) związanym z niepełnosprawnością. Na przykład, do standardowej, bazowej subwencji oświatowej na 1 ucznia, placówka otrzymuje dodatkowo dofinansowanie na ucznia z upośledzeniem umysłowym w stopniu głębokim lub z upośledzeniem w stopniu umiarkowanym i znacznym ze sprzężeniami z mnożnikiem 9,50 (waga P5), co sumuje się w znaczące kwoty budżetu placówki.

W przypadku szkół ogólnodostępnych i integracyjnych to zwiększone dofinansowanie uczniów niepełnosprawnych ginie w całej kwocie subwencji przekazywanej dla szkoły. Tam uczniowie niepełnosprawni są zazwyczaj tylko jednostkami lub nieliczną grupką w całej dużej populacji uczniów. W OREW-ach wszystkie dzieci są specjalne.

Ponad 3 lata temu, dr Ewa Wapiennik z Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie oddelegowana przez PSOUU na międzynarodową konferencję dotyczącą edukacji włączającej do Grazu w Austrii (zorganizowaną przez organizację Inclusion Europe, której członkiem jest PSOUU), tak m.in. relacjonowała udział w tym przedsięwzięciu:

„Na uwagę zasługuje fakt, że obok rodziców uczniów z niepełnosprawnością, na rzecz rozwoju edukacji włączającej w Styrii bardzo aktywnie działali i działają również nauczyciele, którzy są przecież często oceniani jako grupa, która nie jest zbyt przychylna edukacji włączającej. Walter Eigner⁷² powiedział zresztą w jed-

⁷¹ *Op.cit.*

⁷² Prezes Lebenshilfe Vienna, organizacji pozarządowej reprezentującej interesy osób z niepełnosprawnością intelektualną i ich rodzin, jednej z ośmiu regionalnych oddziałów w Austrii, które prowadzą różnego rodzaju formy pracy z osobami z niepełnosprawnością intelektualną w każdym wieku. Lebenshilfe jest członkiem Inclusion Europe.



*nym ze swoich wniosków na zakończenie seminarium, że nie należy czekać „aż zmienią się postawy nauczycieli; nauczyciele nigdy nie będą gotowi na edukację włączającą; staną się gotowi tylko wówczas, kiedy będą musieli zmierzyć się z tym wyzwaniem”.*⁷³

Odwiedzona przez autorkę artykułu Styria, jeden z ośmiu krajów związkowych w Austrii, jest wyjątkowa nawet jak na sytuację edukacji w tym państwie: aż 85% dzieci z niepełnosprawnościami uczęszcza do klas 1-9 w zwykłych szkołach, pozostałe 15% w szkołach specjalnych (średnio w całej Austrii jest to po ok. 50%). Dotyczy to także uczniów ze znaczną niepełnosprawnością i sprzężeniami. Jeźli rodzice zdecydują się na edukację dziecka w szkole ogólnodostępnej, szkoła zapewnia pełne indywidualne wsparcie, z uwzględnieniem jego potrzeb i mocnych stron. *„Były klasy, gdzie nauczyciel wspierający pracował tylko kilka godzin w tygodniu, ale również i takie, gdzie pracowało dwóch, a nawet trzech nauczycieli wspierających, a dodatkowo na część zajęć przyjeżdżał nauczyciel ze szkoły specjalnej, by pomagać jednemu z uczniów niepełnosprawnych.”*⁷⁴

Odnośząc się do przywołanych wcześniej przewidywań prof. Diane Lee Ryndak co do przyszłości finansowania edukacji dzieci z niepełnosprawnością w Polsce, można przypuszczać, że w bliżej nieokreślonej przyszłości również nasi decydenci w zakresie oświaty wymuszą na zarządzających ogólnodostępnymi placówkami szkolnymi ściśle określanie kosztów i faktyczne świadczenie indywidualnego wsparcia dzieciom z różnymi niepełnosprawnościami. Wtedy też dopiero będzie można myśleć o prawdziwej edukacji włączającej, również uczniów z najpoważniejszymi problemami rozwojowymi. Wtedy też wysoko wykwalifikowana kadra merytoryczna placówek specjalnych będzie musiała zmienić formy organizacyjne swojej pracy, świadcząc usługi wspierania uczniów w szkołach masowych lub służąc pedagogom z tych szkół swoją wiedzą i doświadczeniem. Dopóki to nie nastąpi, dla dzieci z upośledzeniem umysłowym w stopniu głębokim i z różnorodnymi sprzężeniami, placówki specjalne będą miejscem najbardziej odpowiednim.

⁷³ Ewa Wapiennik, Edukacja dla wszystkich!, Społeczeństwo dla Wszystkich nr 2 (32) czerwiec 2008.

⁷⁴ Op.cit.

**Wybrane regulacje prawne:**

- art. 16 ust. 77 września 1991 r. o *systemie oświaty* (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 ze zm.),
- art. 7 ustawy z dnia 19 sierpnia 1994 r. o *ochronie zdrowia psychicznego* (Dz. U. z 2011 r. Nr 231, poz. 1375 ze zm.),
- 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 specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach* (Dz. U. Nr 228, poz. 1489),
- 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 lub integracyjnych* (Dz. U. Nr 228, poz. 1490),
- rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 września 2008 r. w *sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych* (Dz. U. Nr 173, poz. 1072).
- rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 1997 r. w *sprawie zasad organizowania zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży upośledzonych umysłowo w stopniu głębokim* (Dz. U. Nr 14, poz. 76).

Barbara Ewa Abramowska

Autorka jest Dyrektorem Biura Zarządu Głównego Polskiego Stowarzyszenia na Rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym (PSOUU). Z wykształcenia organizator przemysłu oraz dziennikarka. Redaguje kwartalnik pt. „Społeczeństwo dla Wszystkich”, a także wiele innych publikacji wydawanych przez PSOUU, w tym opracowania w tekście łatwym do czytania i zrozumienia, przeznaczone dla osób z niepełnosprawnością intelektualną. Jest autorką książki „Taka dobra historia” (PSOUU, 2003). W latach 2008 -2010 w Polskim Forum Osób Niepełnosprawnych odpowiadała m.in. za projekty promujące Konwencję Narodów Zjednoczonych o Prawach Osób z Niepełnosprawnością. Członkini Komisji Ekspertów ds. Osób z Niepełnosprawnością przy Rzeczniku Praw Obywatelskich.

KSZTAŁCENIE OSÓB GŁUCHYCH I SŁABOSŁYSZĄCYCH – WYZWANIA DLA SYSTEMU EDUKACJI W POLSCE

Piotr Kowalski

Dagmara Nowak-Adamczyk

Jeśli komunikacja i język są kluczowe dla naszego istnienia (...) nasze instytucje, nasze prawo, nasza Konstytucja muszą także dostrzegać te wartości. Nasza demokracja domaga się naszej wolności, a nasza wolność zależy od swobodnego przepływu informacji, od wymiany myśli poprzez język.

(Lawrence M. Siegel, s. 19, 2002)⁷⁵

Zapewnienie możliwie najbardziej efektywnego procesu uczenia się i nauczania dzieci słabosłyszących oraz głuchych/Głuchych⁷⁶ wymaga uwzględnienia ich różnorodnych potrzeb i potencjałów w programach kształcenia, tak by dzieci te miały pełne prawo do zdobywania wiedzy o świecie⁷⁷. Realizacja tego prawa wiąże się z wyborem odpowiednich dla każdego dziecka metod nauczania, które pozwolą maksymalnie wykorzystać jego potencjał do kształcenia językowego oraz – w konsekwencji – zwiększyć aktywność poznawczą. Konieczne jest, by wybór ten

⁷⁵ Zob. L. M. Siegel, *The human right to language. Communication access for deaf children*, Gallaudet University Press, Washington DC 2008.

⁷⁶ Słowo *Głuchy* pisane dużą literą odnosi się do osób, które urodziły się głuche lub straciły słuch we wczesnym dzieciństwie i dla których języki migowe, społeczności i kultury Głuchych stanowią ich pierwsze doświadczenia (zob. P. Ladd, *Understanding Deaf culture. In search of Deafhood*, Multilingual Matters, Clevedon 2007). Więcej na temat idei dotyczącej kultury Głuchych można znaleźć m.in. w publikacjach:

– Padden C., Humphries T., *Inside Deaf culture*, Harvard University Press, Cambridge 2006.

– Parasnis I., *Cultural and Language Diversity: Reflections on the Deaf Experience*, Cambridge University Press, New York 1996.

⁷⁷ W dalszej części artykułu posługiwać się będziemy następującą terminologią: **osoby Głuche** pisane dużą literą to te, którzy urodziły się głuche lub straciły słuch we wczesnym dzieciństwie i dla których języki migowe, społeczności i kultury Głuchych stanowią ich pierwsze doświadczenia. **Osoby głuche** pisane małą literą to osoby, dla których głuchota jest pierwszym, audiologicznym doświadczeniem. Najczęściej są to osoby, które straciły całkowicie lub częściowo słuch w wieku późniejszym i które zazwyczaj nie życzą sobie kontaktu ze społecznością osób Głuchych (zob. P. Ladd, *Understanding Deaf culture. In search of Deafhood*, Multilingual Matters, Clevedon 2007). W Polsce podział na osoby głuche/Głuche wciąż nie jest bardzo rozpowszechniony, a w edukacji mowa jest o uczniach/studentach niesłyszących/głuchych mając na myśli przedstawicieli obydwu w/w grup. Z tego względu niniejszy artykuł poświęci tym zagadnieniom nieco więcej uwagi.



uwzględniał indywidualne różnice między dziećmi słabosłyszącymi oraz głuchymi/Głuchymi, wynikające z różnych czynników, m.in. z przyczyn i stopnia utraty słuchu, środowiska rodzinnego (rodzice słyszący lub głusi/Głusi) oraz związanych z nim doświadczeń językowych i kulturowych⁷⁸. W ślad za tym dokonywany jest wybór sposobu porozumiewania się dziecka zazwyczaj w oparciu o trzy główne metody:

- mowę ustną (informacje przekazywane za pomocą języka mówionego odbierane są poprzez aparat słuchowy/implant ślimakowy; ich dopełnienie stanowi odczytywanie mowy z ruchu warg. Wypowiedzi formułowane są często przy użyciu języka mówionego). Zwykle preferują ją osoby słabosłyszące, posługują się nią również osoby głuche;
- język migowy⁷⁹;
- dwujęzyczność (język migowy oraz pisemna forma języka narodowego)⁸⁰.

W przypadku dzieci, które urodziły się głuche (czyli dzieci Głuchych) lub straciły słuch (w konkretnym stopniu) w dzieciństwie wyboru języka dokonują za nie rodzice lub inni prawni opiekunowie. Doświadczenia amerykańskie, a także wielu innych krajów pokazują, że rodzice Głusi preferują komunikację w języku migowym ze swoimi Głuchymi dziećmi. Stanowi on dla nich naturalną formę porozumiewania się. To język migowy, wykorzystany w strategii edukacji dwujęzycznej, bezpośrednio przyczynia się do wyższego poziomu rozwoju umiejętności dziecka niezbędnych do biegłego czytania i pisania w porównaniu do kształcenia za pomocą metody ustnej⁸¹. Ponadto język migowy nabywany jest przez dziecko Głuche wcześniej niż język foniczny⁸² i może stanowić szkielet do nauki języka narodowego⁸³. Rodzicom słyszącym dzieci Głuchych proponuje się również ko-

⁷⁸ Zob. M. Marschark, P. C. Hauser, *How deaf children learn. What parents and teachers need to know*, Oxford University Press, New York [2012].

⁷⁹ Termin *język migowy* odnosi się do naturalnego języka migowego (np. polskiego języka migowego, PJM), a nie do sztucznego systemu językowo-migowego (SJM), który często mylony jest z językiem migowym. Różnica między PJM a SJM zostanie bardziej szczegółowo wyjaśniona w dalszej części artykułu.

⁸⁰ Materiał pochodzi z niepublikowanego podręcznika dla nauczycieli akademickich wypracowanego przez konsorcjum międzynarodowego projektu DARE w latach 2007–2009.

⁸¹ Więcej na ten temat można przeczytać w artykule: R.B. Wilbur, *The Use of ASL to Support the Development of English and Literacy* [w:] *Journal of Deaf Studies and Education*, 5:1/2000.

⁸² Motoryka dziecka rozwija się wcześniej niż jego narządy artykulacyjne.

⁸³ Zob. M. Marschark, P.C. Hauser, *How deaf children learn. What parents and teachers need to know*, Oxford University Press, New York [2012]. Warto również wiedzieć, że wykorzystanie języka migowego w procesie nauczania dzieci słyszących przyspiesza ich rozwój nauki języka fonicznego: zob. M. Czajkowska-Kisil, *Dwujęzyczne nauczanie głuchych w Polsce* [w:] *Szkoła specjalna* 4/2006.



munikację w języku migowym, jako jedną ze skutecznych form porozumiewania się z nimi⁸⁴.

Jeśli chodzi o wybór języka przez rodziców – najczęściej słyszących – współpracują oni często z doradcami zajmującymi się tzw. wczesną interwencją wzbogaconą o programy wsparcia dla rodziców (głównie dzieje się to w przypadku dziecka głuchego/Głuchego). Zakres działań tych programów pozwala na znalezienie właściwych strategii wzmacniających rozwój dziecka, umożliwiających komunikację z nim we właściwym języku. Programy wsparcia dla rodziców zazwyczaj są tak zaprojektowane, by brać pod uwagę potrzeby dziecka od urodzenia aż do wieku przedszkolnego⁸⁵, co ma kluczowy wpływ na późniejsze efekty edukacyjne dziecka.

Utrata słuchu w wieku dorosłym, np. wśród studentów, sprawia, że decyzje o sposobach dalszej komunikacji podejmują zwykle samodzielnie wybierając najczęściej dotychczasowy sposób porozumiewania się, czyli mowę ustną.

Zgodnie z obecnym stanem wiedzy wynikającej z teorii, jak i z praktyki edukacyjnej koncepcja kształcenia dwujęzycznego dzieci Głuchych (w języku migowym jako pierwszym oraz w pisemnej formie języka narodowego jako drugiej) sprawdziła się – jak dotąd najlepiej – w wielu krajach (zwłaszcza skandynawskich) czy w Stanach Zjednoczonych i stanowi doświadczenie, którego nie należy pomijać projektując efektywny system kształcenia dzieci i młodzieży Głuchych w Polsce. Warto wspomnieć również, że edukacja uwzględniająca język migowy w Stanach Zjednoczonych stała się możliwa dzięki badaniom lingwistycznym zainicjowanym w 1960 roku na Uniwersytecie Gallaudeta w Waszyngtonie⁸⁶. Stanowiły one

⁸⁴ W związku z wyłączeniem kanału słuchowego dziecko głuche nie może uczestniczyć w naturalnym procesie nabywania języka, który nigdy nie będzie dla niego językiem pierwszym: zob. M. Świdziński, *Języki migowe* [w:] T. Gałkowski, E. Szeląg, G. Jastrzębowska (red.), *Podstawy neurologopedii*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2005.

⁸⁵ Zob. M. Marschark, *Raising and educating a deaf child. A comprehensive guide to the choices, controversies, and decisions faced by parents and educators*, Oxford University Press, New York 2007, s. 22.

⁸⁶ Kształcenie z uwzględnieniem języka migowego (w tym wypadku amerykańskiego języka migowego – ASL) stało się możliwe dzięki badaniom lingwistycznym nadającym mu status języka. Wyniki badań Williama Stokoe dostarczyły wiedzy lingwistycznej na temat struktury ASL i zapoczątkowały kolejne badania w tym obszarze. Stały się one fundamentalnymi argumentami dającymi podstawy do wykorzenia doktryny oralizmu panującej w edukacji osób głuchych/Głuchych od 1880 r. mocą decyzji ustanowionych na Międzynarodowym Kongresie Surdopedagogów w Mediolanie. Filozofia oralizmu przez ponad 100 lat promowała audytywno-werbalne sposoby komunikowania się osób głuchych/Głuchych obejmując zasięgiem cały świat. Udziału w Kongresie Mediolańskim zabroniono osobom głuchym/Głuchym kierując się przekonaniem, że jako *odchylone od normy* nie mają prawa decydować o własnym losie, ani o losie swoich bliskich: zob. P. Ladd, *Understanding Deaf culture. In search of Deafhood*, Multilingual Matters, Clevedon 2007.



przełom w stosunku do dominującej metody, której celem było opanowanie mowy dźwiękowej przez dzieci Głuche. Dzięki uznaniu języka migowego za pierwszy język dzieci Głuchych mających rodziców Głuchych (10% populacji osób z trudnościami w słyszeniu) oraz dzieci Głuchych słyszających rodziców (90%)⁸⁷ stopniowo rozpoczęto włączanie go do polityki edukacyjnej jako filozofię dwujęzyczności – dwukulturowości. Poprzez naukę języka migowego jako pierwszego oraz języka dźwiękowego w formie pisemnej jako drugiego pozwala ona uznać osoby głucho-słyszące także za Głuche kulturowo⁸⁸. To uznanie języka migowego wyzwoliło w środowisku osób Głuchych ruch emancypacyjny zmierzający do przyznania im pełnych praw w dostępie do życia społecznego, zwłaszcza do edukacji uwzględniającej język migowy, jak również obecność w niej Głuchych nauczycieli.

Polska perspektywa

W naszym kraju kwestia edukacji dzieci i młodzieży słabosłyszących oraz głucho-słyszących/Głuchych zawęża się do środowiska specjalistów, zwłaszcza pedagogów specjalnych, których koncepcja kształcenia ściśle wiąże się z koniecznością postępowania *rewalidacyjnego (naprawczego) w stosunku do tych osób*. Jego cele ukierunkowane są na *przywracanie sprawności uszkodzonego zmysłu słuchu poprzez umożliwienie korzystania z posiadanych resztek słuchowych drogą odpowiednich ćwiczeń bądź pobudzanie nerwu słuchowego i centralnego układu nerwowego przez zastosowanie wszczepu ślimakowego i rewalidację*⁸⁹. Podejście to jest dalekie od koncepcji nowoczesnego (społecznego)⁹⁰ myślenia o niepełnosprawności, jak również idei różnorodności (*diversity*). Zamiast nich koncentruje się na deficytach danej osoby i konieczności dostosowania jej do szeroko pojętej normy, jaką jest słyszenie.

⁸⁷ W literaturze zazwyczaj podaje się, iż około 10% stanowią rodziny, w których dzieci Głuche mają Głuchych rodziców. Pozostały odsetek (90%, w niektórych źródłach nawet 95%) to dzieci Głuche rodziców słyszających. Zob. M. Marschark, *Raising and education a deaf child. A comprehensive guide to the choices, controversies, and decisions faced by parents and educators*, Oxford University Press, New York 2007, s. 6.

⁸⁸ Dwukulturowość to kombinacja dwóch kultur – w tym przypadku kultury osób Głuchych i Słyszających. Dwujęzyczność polega tu na opanowaniu i używaniu zarówno języka mniejszości (język migowy), jak i języka dominującej większości w jego formie pisemnej oraz czasami mówionej czy nawet miganej: zob. F. Grosjean, *Studying Bilinguals*, Oxford University Press, New York 2008.

⁸⁹ Zob. U. Eckert, *Pedagogika niesłyszących i niedosłyszących – surdopedagogika* [w:] W. Dykciak (red.), *Pedagogika specjalna*, Wydawnictwo Naukowe, Poznań 2009, s. 167.

⁹⁰ Więcej na temat tej koncepcji można przeczytać w jednym z artykułów niniejszej publikacji: I. Białek, D. Nowak-Adamczyk, *Edukacja włączająca – budowa o mocnych fundamentach* oraz m.in. w książce: C. Barnes, G. Mercer, *Niepełnosprawność*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2008.



W praktyce edukacyjnej dzieci i młodzieży słabosłyszących oraz głuchej stosowane jest podejście bazujące na nauce mowy dźwiękowej, a w przypadku osób Głuchych (zdarza się, że też głuchych) – kształcenie przy pomocy języka polskiego fonicznego, tzw. metodą oralno-migową (bimodalną) opracowaną w Polsce przez prof. dra hab. Bogdana Szczepankowskiego⁹¹. Stosowanie tej ostatniej metody (systemu językowo-migowego – SJM), a także praktykowany oralizm, czy też totalna komunikacja⁹² w stosunku do osób Głuchych powoduje, że jako absolwenci szkół w niewystarczającym stopniu opanowują język polski pisany⁹³. Należy w tym miejscu podkreślić, iż wiele dzieci Głuchych, np. między sobą, i tak porozumiewa się w polskim języku migowym (PJM), czyli naturalnym języku osób Głuchych. Języku, który posiada własną, odrębną od języka polskiego, gramatykę, tzw. gramatykę pozycyjno-przestrzenną. (Koncepcja deficytu, a nie językowej różnorodności, zgodnie z ideą dwujęzyczności, nie znajduje zastosowania w przypadku tej grupy osób). Podczas posługiwania się przez osoby Głuche językiem polskim w piśmie powielane są bardzo często błędy gramatyczne wynikające ze stosowania gramatyki PJM oraz mieszania gramatyki języka polskiego fonicznego i PJM. Powoduje to trudności w komunikacji, w poznawaniu nowych treści i tekstów. Rozwiązaniem jest stosowanie zasady dwujęzyczności, czyli nauka polskiego języka migowego jako pierwszego języka, a języka polskiego fonicznego (w piśmie) jako języka drugiego. Dzięki temu będzie istniała możliwość lepszego poznania przez dziecko Głuche języka polskiego fonicznego, a także możliwość poznania i zrozumienia kultury polskiej. Wprowadzenie takiej metody w naszym kraju wymagałoby bez wątpienia szeregu zmian. Od modyfikacji polegającej na

⁹¹ Metoda ta została wprowadzona do polskich szkół w latach osiemdziesiątych XX wieku. Podstawowym sposobem komunikowania jest tutaj mowa (w języku polskim fonicznym) wspomagana znakami migowymi i daktylografią (czyli miganiem liter). Metoda ta nazwana została systemem językowo-migowym (SJM). Obecnie, w Stanach Zjednoczonych oraz w Wielkiej Brytanii, a także w innych krajach SJM traktowany jest jako jedna z możliwych form porozumiewania się, która została sukcesywnie wyparta przez język migowy.

⁹² Oralizm to podejście w edukacji osób głuchych, które koncentruje się na wykorzystywaniu mowy ustnej poprzez odczytywanie mowy ruchu z warg, czy mówienie zamiast języka migowego. Szerszy opis tej koncepcji można znaleźć m.in. w następującej literaturze: M. Blais, *La culture sourde. Quêtes identitaires Au coeur de la communication*, Les Presses de l'Université Laval, Canada 2006 ; D. C. Baynton, *Forbidden signs. American culture and the campaign against sign language*, The University of Chicago Press, Chicago 1998 ; H-Dirksen, L. Bauman (edit.), *Open your eyes. Deaf Studies Talking*, University of Minnesota Press, Minneapolis, London 2008.

⁹³ Obecnie nauka mowy nie ogranicza się jedynie do usprawniania narządów artykulacyjnych, a mimo to nie zawsze przynosi [dzieciom Głuchym] zamierzony efekt w postaci kompetencji komunikacyjnej, zob. M. Czajkowska-Kisil, *Dwujęzyczne nauczanie głuchych w Polsce [w:] Szkoła specjalna 4/2006*.

zmianie podstawy programowej (bez merytorycznego obniżania wymagań dla osób Głuchych)⁹⁴, do wprowadzenia lekcji języka migowego oraz podziału nauki języka polskiego fonicznego/pisanego na naukę języka i naukę o literaturze i kulturze polskiej (narodowej). Nauka języka polskiego pisanego/fonicznego przy pomocy SJM prowadzi dzisiaj paradoksalnie do sytuacji, gdy znaczna część absolwentów Głuchych po zakończeniu edukacji nie posługuje się w prawidłowy i wystarczający sposób żadnym językiem: ani polskim, ani migowym⁹⁵.

Wprowadzenie polskiego języka migowego do edukacji najlepiej w formie gruntownej zmiany zarówno prawa oświatowego, jak i przygotowania językowego oraz glottodydaktycznego⁹⁶ nauczycieli pozwoli w przyszłości lepiej przekazać materiał dydaktyczny oraz nauczyć języka polskiego w sposób umożliwiający swobodną komunikację⁹⁷. To ostatnie ma też bardzo ważny wymiar społeczny – w kontekście tworzenia relacji interpersonalnych w rodzinie, jak i psychologiczny – umożliwiający budowanie indywidualnego lub zbiorowego poczucia tożsamości językowo-kulturowej w oparciu o doświadczenia bycia osobą Głuchą. Trudno jest bowiem komunikować się dziecku Głuchemu z rodzicami, jeśli ci nie znają języka migowego (PJM) i są do niego uprzedzeni: *używanie przez dziecko głuche języka migowego jest odbierane przez słyszących rodziców, jako stygmatyzacja komunikacyjna*⁹⁸. W przypadku dzieci Głuchych zazwyczaj rodzice utrzymywani są przez lekarzy, a później pedagogów specjalnych w przekonaniu, że głuchota to wyłącznie problem medyczny, który da się wyleczyć stosując różnorodne zabiegi rewa-

⁹⁴ Badania przeprowadzone na Uniwersytecie Warszawskim w roku 2008 r. ukazały, iż poziom matur dla osób głuchych jest zaniżony w porównaniu do poziomu matur dla osób słyszących – zwłaszcza z języka polskiego. Wynika on m.in. z doboru tekstów, które dotyczą nieskomplikowanych zjawisk, zamiast zagadnień problemowych. Więcej na temat znajduje się w artykule I. Białka, D. Nowak-Adamczyk, *Edukacja włączająca – budowa o mocnych fundamentach*, zawartym w niniejszej publikacji.

⁹⁵ Zob. B. Ziarkowska-Kubiak, *O potrzebie zmian w programach i metodach nauczania Głuchych Polaków języka polskiego* [w:] E. Twardowska, M. Kowalska (red.), *Edukacja Niesłyszących*, Łódź 2011.

⁹⁶ Glottodydaktyka w tym kontekście odnosi się do metodyki nauczania języka obcego. Język polski – w przypadku osób Głuchych – traktowany jest jako język obcy.

⁹⁷ Zgodnie ze strategią dwujęzyczności język polski dla osoby Głuchej jest językiem obcym (zob. M. Czajkowska-Kisil, *Dwujęzyczne nauczanie głuchych w Polsce* [w:] *Szkoła specjalna* 4/2006); osoby Głuche wykazują również tendencję do uznawania siebie raczej za mniejszość językowo-kulturową niż grupę osób niepełnosprawnych.

⁹⁸ Zob. M. Czajkowska-Kisil, *Dwujęzyczne nauczanie głuchych w Polsce* [w:] *Szkoła specjalna* 4/2006, s. 265. Autorka wymienia również w tekście inne powody deprecjacji języka migowego:

- utożsamianie języka z procesem mowy,
- założenie, że pełna socjalizacja osoby głuchej jest możliwa tylko wtedy, gdy jest ona osobą mówiącą,
- traktowanie języka migowego jako subkodu języka polskiego (s. 266).



lidacyjne sprawiające, by dziecko mówiło, a to *nie zawsze przynosi zamierzony efekt w postaci kompetencji komunikacyjnej*⁹⁹. W świetle doświadczeń Europy Zachodniej oraz Stanów Zjednoczonych odejście od systemu językowo-migowego na rzecz wykorzystania języka migowego (PJM) w postaci edukacji dwujęzycznej dzieci i młodzieży Głuchych wydaje się obecnie jednym z bardzo kluczowych zadań, przed którym stoi polski system kształcenia.

Warto zaznaczyć, iż na Uniwersytecie Warszawskim rozpoczęte zostały w latach 90. badania lingwistyczne nad PJM, które pokazują, że PJM jest językiem (tzw. kompletnym systemem językowym)¹⁰⁰. Wykazują one również, że posługiwanie się PJM pozwala dziecku na zwiększenie jego aktywności poznawczej w zakresie zdobywania wiedzy o świecie¹⁰¹.

Mimo tych działań w sektorze edukacji dominuje podejście, które przynosi niskie efekty nauczania dzieci i młodzieży Głuchych skutkując wciąż stosunkowo niewielką liczbą *głuchej inteligencji*. System wczesnej interwencji nie zapewnia tym samym właściwego poradnictwa rodzicom i opiekunom dzieci Głuchych w zakresie organizowania im efektywnego wsparcia bazującego na języku migowym. Ponadto istnieje niezaprzeczalna potrzeba kształcenia nauczycieli w zakresie PJM¹⁰², ponieważ kadra dydaktyczna – głównie w szkołach dla osób głuchych/Głuchych – zasadniczo ogranicza się do komunikacji systemem językowo-migowym (SJM).

Dla zwiększenia liczby głuchej inteligencji w Polsce, na szczeblu ministerialnym opracowuje się koncepcje wyrównywania szans osobom głuchym/Głuchym¹⁰³ w dostępie do edukacji, bez uwzględniania w niej polskiego języka migo-

⁹⁹ Ibidem, s. 266.

¹⁰⁰ Zob. P. Tomaszewski, *Lingwistyczny opis struktury polskiego języka migowego* [w:] I. Kurcz, H. Okuniewska (red.), *Język jako przedmiot badań psychologicznych*, Wydawnictwo SWPS Academica, Warszawa 2011, s. 185.

Warto dodać również, że autorem pierwszego opracowania dotyczącego PJM jest Michael Farris.
¹⁰¹ Zob. P. Tomaszewski, A. Łukasiewicz, T. Gałkowski, *Rola gestów, znaków migowych w rozwoju twórczości językowej dziecka głuchego* [w:] M. Świdziński, T. Gałkowski (red.), *Studia nad kompetencją językową i komunikacją niesłyszących*, Zakład Graficzny UW, Warszawa 2003, s. 15.

¹⁰² Na Uniwersytecie Warszawskim prowadzone są studia podyplomowe *Polski Język Migowy*.

¹⁰³ Określenie *głuchy/[Głuchy]* w odniesieniu do osób niesłyszących budziło i wciąż budzi kontrowersje, zwłaszcza w środowisku osób słyszących. Jego pejoratywne zabarwienie i etymologiczny związek z wyrazem głupi, odnotowany przez Aleksandra Brücknera w *Słowniku etymologicznym języka polskiego* (1974, s. 145), obarcza negatywnym znamieniem nie tylko samo słowo *głuchy*, ale przede wszystkim osobę, którą określamy tym mianem. (Zob. B. Szczepankowski, *Niesłyszący – Głusi – Głuchoniemi. Wyrównywanie szans*, WSiP, Warszawa 1999). Dla osób Głuchych nie oznacza ono braku słyszenia, ale możliwość pozytywnego wyróżnienia się na tle osób słyszących: zob. H. Lane, *Maska dobroczynności – deprecjacja społeczności głuchych*, WSiP, Warszawa 1996.



wego. Centralna Komisja Egzaminacyjna od 2005 roku, przygotowuje formularze tzw. *nowych matur* w wersjach dostosowanych do potrzeb osób niesłyszących. Dotyczą one wybranych przedmiotów, takich jak: język polski, język obcy nowożytny, WOS, historia. Ich zmieniona treść, dobór prostszych tekstów oraz zadań w porównaniu do arkuszy dla osób słyszących w dalszym ciągu stanowią dużą barierę w dostaniu się na studia wyższe¹⁰⁴. Dostosowanie arkuszy na poziomie podstawowym niejednokrotnie nie wystarcza, by znaleźć się w gronie studentów, ponieważ o przyjęciu na studia decydują najczęściej najwyższe wyniki uzyskane na poziomie rozszerzonym. Uprozczone matury, a co za tym idzie uproszczona edukacja osób głuchych/Głuchych, nie jest dla nich realną korzyścią, ponieważ ogranicza im dostęp do głównego nurtu wiedzy o świecie. Zmiana systemu kształcenia, w postaci edukacji dwujęzycznej dzieci głuchych/Głuchych posługujących się językiem migowym, pozwoliłaby te szanse zwiększyć.

Wybór szkoły

Jednym z istotnym dylematów rodziców dzieci słabosłyszących, głuchych/Głuchych, zarówno w Polsce, jak i na świecie, jest znalezienie odpowiedzi na pytanie o rodzaj szkoły dla dziecka. Zwykle ten dylemat dotyczy wyboru placówki w głównym nurcie kształcenia, określonej formy¹⁰⁵ integracji czy szkoły specjalnej, i najbardziej dotyczy dzieci głuchych/Głuchych. Przyczyniają się do jego powstania różne kwestie, m.in. aktualne trendy w edukacji (tzw. edukacja włączająca) oraz w przypadku dzieci Głuchych – posługiwanie się językiem migowym. Zwolennicy idei edukacji włączającej podkreślają wartość wspólnoty, jaką mogliby tworzyć wszyscy uczniowie, niezależnie od rodzaju niepełnosprawności. Z kolei propagatorzy kształcenia w szkołach specjalnych dla dzieci Głuchych i młodzieży Głuchej zwracają uwagę na możliwość efektywnego rozwoju komunikacji w języku migowym, dzięki któremu dziecko Głuche może zdobywać wiedzę oraz budować poczucie tożsamości językowo-kulturowej związane ze społecznością osób Głuchych. Innym, ważnym argumentem w tej debacie jest kwestia związana z brakiem identyfikacji osób Głuchych – ze względu na posługiwanie się językiem migowym – ze statusem osób niepełnosprawnych.

¹⁰⁴ Więcej na temat znajduje się w artykule I. Białka, D. Nowak-Adamczyk, *Edukacja włączająca – budowa o mocnych fundamentach*, zawartym w niniejszej publikacji.

¹⁰⁵ Różne kraje mają różne systemy edukacji i nazewnictwo związane z konkretnymi formami kształcenia.



Obecnie w Polsce zaobserwować można tendencję do edukacji dzieci głuchych/Głuchych głównie w klasach integracyjnych. Środowiska osób Głuchych, jak i słyszących, którym bliska jest idea kształcenia w polskim języku migowym nie popierają tych tendencji podkreślając konieczność edukacji uwzględniającej język migowy. Przeciwstawiają się również dominującemu w społeczeństwie przekonaniu mówiącemu o tym, że szkoła specjalna jest dla osób gorszych, a co za tym idzie – często głębszych. Widoczny staje się również wysuwany przez część tych osób postulat mówiący o zmianie nazwy „specjalnego ośrodka szkolno-wychowawczego” na „specjalistyczny ośrodek szkolno-wychowawczy”, co mogłoby przyczynić się – ich zdaniem – do obniżenia stygmatu społecznego. Warto w tym miejscu wspomnieć, że w Polsce działa obecnie 36 placówek specjalistycznych zajmujących się kształceniem osób głuchych/Głuchych i słabosłyszących. W większości są to specjalne ośrodki szkolno-wychowawcze, w ramach których działają szkoły podstawowe, gimnazja, szkoły ponadgimnazjalne i szkoły policealne¹⁰⁶. W wielu ośrodkach działają internaty; sieć szkół rozłożona jest równomiernie. (Jedynie w województwie podlaskim nie ma żadnej placówki specjalistycznej zajmującej się kształceniem osób głuchych/Głuchych i słabosłyszących). Dzieci i młodzież uczą się także poza szkolnictwem specjalnym – obecnie ten trend ma tendencję wzrostową. W roku szkolnym 2009/2010 w tego typu szkołach uczyło się 5986 dzieci i młodzieży głuchych/Głuchych i słabosłyszących, podczas gdy w szkołach specjalnych były to 2622 osoby¹⁰⁷. W ciągu 12 lat liczba uczniów w szkołach specjalnych spadła o ponad 50%¹⁰⁸.

Tendencja ta powinna skłaniać do głębokiej refleksji nad systemem kształcenia, bowiem ilustruje ona również sytuację, w której okazuje się, że wiele dzieci Głuchych trafia do szkół dla osób głuchych/Głuchych po pewnym okresie nieudanej nauki w klasach integracyjnych. Zdarzają się również sytuacje w szkolnictwie specjalnym, gdzie dzieci głuche/Głuche łączone są w jednej szkole/ośrodku z dziećmi słabosłyszącymi, co stoi w sprzeczności z ich potrzebami edukacyjnymi. Taka praktyka ma wciąż miejsce w niektórych ośrodkach w Polsce. Warto zastanowić się również nad łączeniem w jednej klasie zarówno dzieci Głuchych,

¹⁰⁶ Więcej informacji na temat można znaleźć w publikacji: P. Kowalski (red.), *Katalog szkół 2011/2012*, Łódź 2011.

¹⁰⁷ GUS, Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2009/2010

¹⁰⁸ Więcej o powodach zmniejszania się liczby uczniów w szkolnictwie specjalnym: M. Sak, *W poszukiwaniu optymalnego modelu edukacji osób głuchych i słabosłyszących w Polsce* [w:] E. Twardowska, M. Kowalska (red.), *Edukacja Niesłyszących*, Łódź 2011.



jak i tych, które są dodatkowo osobami niepełnosprawnymi intelektualnie, tak aby w jak najefektywniejszy sposób wykorzystać potencjał wszystkich uczniów i zwiększyć ich korzyści wynikające z edukacji.

W obecnym systemie kształcenia specjalnego dla młodzieży głuchej/Głuchej zauważyć można swoiste trudności w funkcjonowaniu szkolnictwa zawodowego. Oferta edukacyjna placówek nie jest w pełni dostosowana do rynku pracy: w znacznej części szkoły przygotowują uczniów do zbyt niewielkiej liczby zawodów. Problemem wydaje się być również mobilność uczniów wpływająca na wybór konkretnej placówki: zdarza się, że podyktowany jest on nie ich planami, predyspozycjami, a lokalizacją danej szkoły. Realizacja projektu systemowego *4 kroki – wsparcie osób niesłyszących na rynku pracy II* pozwoliła zaobserwować to zjawisko¹⁰⁹. W związku z powyższym pojawiają się głosy ze środowiska osób głuchych/Głuchych o potrzebie zreformowania szkolnictwa dla osób głuchych/Głuchych, tak aby umożliwić szerszy rozwój zawodowy tym osobom głuchym/Głuchym, dla których ta ścieżka kształcenia byłaby odpowiednia.

Edukacja osób słabosłyszących jest mniej skomplikowana i kontrowersyjna. W dużej mierze prowadzona jest obecnie w głównym nurcie kształcenia i wymaga od nauczycieli nieznacznej modyfikacji sposobów nauczania, która umożliwiłaby uczniom jak najpełniejsze uczestnictwo w zajęciach lekcyjnych. Często są to rozwiązania indywidualnie dopasowane do potrzeb każdej osoby: techniczne (systemy FM, pętle induktofoniczne), jak również wskazówki związane z prowadzeniem zajęć, komunikacją, uwzględniające potrzebę odczytywania mowy z ruchu warg, jak i wykorzystywania słuchu. Efektywne wdrożenie tych wskazówek wiąże się z koniecznością posiadania przez nauczycieli wiedzy i świadomości dotyczących konsekwencji tej niepełnosprawności.

W świetle powyższych rozważań sformułowano wnioski i kluczowe rekomendacje jako wyzwania dla polskiego systemu edukacji.

Istotne jest:

1. Zwiększenie świadomości nauczycieli w zakresie konsekwencji edukacyjnych niepełnosprawności słuchowej na różnych poziomach edukacji, zgodnie ze społecznym modelem niepełnosprawności.

¹⁰⁹ Więcej o projekcie na stronie internetowej: www.pzg.lodz.pl. Warto podkreślić, że doświadczenia autora wynikające z realizacji projektu pokazują, iż wiele osób głuchych/Głuchych uczyło się konkretnego zawodu w pobliżu miejsca zamieszkania. Deklarowały one również, że były utwierdzane przez pracowników szkół w wyborze nietrafionej ścieżki edukacyjnej.



2. Wyposażenie nauczycieli w rzetelną wiedzę i umiejętności pozwalające na uwzględnianie różnorodnych potrzeb komunikacyjnych uczniów słabosłyszących, głuchych/Głuchych w procesie nauczania/uczenia się.
3. Umożliwienie nauki polskiego języka migowego i promocję tożsamości językowej społeczności osób Głuchych – zgodnie z art. 24 Konwencji Praw Osób Niepełnosprawnych ONZ.
4. Zagwarantowanie, by edukacja osób niepełnosprawnych, a w szczególności dzieci (...) głuchych/Głuchych odbywała się w językach i za pomocą środków komunikacji najbardziej odpowiednich dla danej osoby i w środowisku umożliwiającym maksymalny rozwój intelektualny i społeczny (zapis fragm. art. 24 ww Konwencji).
5. Poszerzenie świadomości wśród rodziców, uczniów, nauczycieli oraz doradców w zakresie polskiego języka migowego i jego roli w edukacji uczniów Głuchych.
6. Zmiana paradygmatu kształcenia nauczycieli osób Głuchych pod kątem możliwości realizowania strategii dwujęzyczności.
7. Wprowadzenie koncepcji kształcenia dwujęzycznego dzieci głuchych do polskiego systemu edukacji. Jej wdrożenie wymaga spełnienia poniższych warunków¹¹⁰:
 - język migowy musi być traktowany jako język pierwszy (macierzysty),
 - dziecko (głuche) uczy się tego języka od najbliższych,
 - języka narodowego, jako obcego, dziecko uczy się w szkole w oparciu o teksty pisane; ważne jest, aby nie były to teksty specjalnie dobierane;
 - analiza tekstu w języku narodowym odbywa się w oparciu o język migowy,
 - naukę gramatyki należy traktować jako uzupełnienie wiedzy w trakcie analizy tekstu,
 - nie wolno mieszać języków, tak jak ma to miejsce w SJM, gdzie łączy się gramatykę języka polskiego ze znakami języka migowego; dziecko musi mieć świadomość odrębności języka narodowego i migowego,
 - dziecko posiadające duże możliwości rozwoju mowy fonicznej szybciej rozwija sprawność mówienia dzięki swojej wiedzy o języku.

¹¹⁰ Warunki te zostały sformułowane przez M. Czajkowską-Kisil w jej artykule: *Dwujęzyczne nauczanie głuchych w Polsce* [w:] *Szkoła specjalna* 4/2006, s. 272.

**Wybrane regulacje prawne:**

- art. 1 pkt 5 i 5a, art. 71 b - 71 d ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 ze zm.),
- art. 8 ust. 1 pkt 1 ustawy z dnia 3 grudnia 2010 r. o wdrożeniu niektórych przepisów Unii Europejskiej w zakresie równego traktowania (Dz. U. Nr 254, poz. 1700),
- 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 specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach (Dz. U. Nr 228, poz. 1489),
- 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 lub integracyjnych (Dz. U. Nr 228, poz. 1490).

Piotr Kowalski

Autor jest kierownikiem projektu „4 kroki – wsparcie osób niesłyszących na rynku pracy II” realizowanego przez Oddział Łódzki Polskiego Związku Głuchych w partnerstwie z Państwowym Funduszem Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych. Jest członkiem Komisji ds. Osób z Niepełnosprawnością przy Rzeczniku Praw Obywatelskich.

Dagmara Nowak-Adamczyk

Autorka jest absolwentką surdopedagogiki Akademii Pedagogicznej w Krakowie, doktorantką w Instytucie Socjologii Uniwersytetu Jagiellońskiego. Przygotowuje rozprawę doktorską poświęconą kulturze Głuchych w Polsce. Od 2010 r. angażuje się w działalność Council of American Instructors of the Deaf, gdzie skupia się głównie na metodologii kształcenia osób głuchych/Głuchych; jest także słuchaczką studiów podyplomowych w zakresie polskiego języka migowego na Uniwersytecie Warszawskim. Jest członkinią Komisji Ekspertów ds. Osób z Niepełnosprawnością przy Rzeczniku Praw Obywatelskich.

WYBRANE PROBLEMY ORZECZNICTWA W ZAKRESIE POTRZEBY KSZTAŁCENIA SPECJALNEGO

Marta Lempart

Przez wiele lat dominowało w Polsce myślenie opiekuńcze, które szczególnie dyskryminowało rodziców dzieci niepełnosprawnych. Dyskryminacja ta, dziejąca się z tytułu niepełnosprawności dziecka, z którą rodzice z założenia sobie nie poradzą, powoduje czasem faktyczne pozbawienie ich prawa do podejmowania kluczowych decyzji w sprawach ich dzieci. System edukacji zmuszony jest do przynajmniej częściowego uwzględniania praw rodziców dzieci niepełnosprawnych, jako odpowiedzialnych za ich życie i szczęście. Jednym z najważniejszych praw wszystkich rodziców w tym obszarze jest prawo wyboru szkoły dla ich dziecka. W przypadku rodziców dzieci niepełnosprawnych powinni oni mieć prawo wyboru szkoły specjalnej, integracyjnej lub ogólnodostępnej. Niestety, system edukacji sprawia, że rodzice i specjaliści wspierający rodziny w realizacji ich praw zmuszeni są do wyboru tej placówki, którą to system uznaje za słuszną (w ostatnich latach są to placówki integracyjne, finansowane w sposób dyskryminujący placówki ogólnodostępne), lub całkowicie zrezygnować ze wsparcia należnego ich dziecku. Pomaga w tym orzecznictwo poradni psychologiczno-pedagogicznych skupione na badaniu deficytów dzieci, a nie ich potrzeb i potencjału oraz pomijanie obszaru, który powinien być kluczowy – tj. obszaru edukacji i jej wspierania, na rzecz obszaru terapii i rehabilitacji, co przekłada się na zatrudnianie specjalistów-terapeutów i rehabilitantów kosztem nauczycieli. Dyskusyjne przekonanie, że w przypadku dzieci niepełnosprawnych szkoła powinna przestać być **miejscem nauki**, a stać się skrzyżowaniem ośrodka rehabilitacyjnego z placówką opiekuńczą, świetlicą młodzieżową i domem kultury jest nadal mocno rozpowszechnione i ma wielu zwolenników.

Podstawy prawne

Obowiązujące w Polsce przepisy w zakresie orzekania do celów wspierania uczniów ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi¹¹¹ – bo w założeniu temu ów system ma służyć – w odniesieniu do wszystkich uczniów niepełnosprawnych po-

¹¹¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 września 2008 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych (Dz. U. Nr 173, poz. 1072, dalej jako: rozporządzenie).

sługują się określeniem „kształcenie specjalne”, anachronicznym i wprowadzającym dysonans pojęciowy. Nietrudno bowiem mieć wrażenie, że jest to pozostałość po czasach, kiedy jedynymi słusznymi placówkami edukacyjnymi dla dzieci niepełnosprawnych, w rozumieniu systemu, były szkoły specjalne. Idąc dalej, można uznać, że obecność dzieci niepełnosprawnych w placówkach integracyjnych i ogólnodostępnych jest niejako wyborem wtórnym i nienaturalnym (dlatego występuje kształcenie specjalne w szkołach specjalnych i kształcenie specjalne w innych szkołach), a nie równorzędnym i zależnym wyłącznie od woli świadomych i dobrze poinformowanych rodziców. Dodatkowo kontrowersyjnym określeniem jest dalsza część definicji, która zakłada, że dzieci i młodzież niepełnosprawni potrzebują „specjalnej organizacji nauki i metod pracy”. Należy się zastanowić, czy – w miejsce specjalnych narzędzi – dzieci i młodzież niepełnosprawni nie potrzebują raczej – po prostu – wsparcia mającego na celu wyrównanie ich szans w edukacji. W systemie edukacji wciąż jesteśmy na etapie budowy windy z tyłu budynku, żeby nie szpeciła nam całości przeznaczonych, co do zasady, dla sprawnej większości.

Pozostaje mieć nadzieję, że ratyfikacja Konwencji o Prawach Osób Niepełnosprawnych pozwoli także na pewne przemiany semantyczne, dzięki którym osią systemu stanie się podmiot (uczeń ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi), a nie przedmiot – narzędzie (kształcenie specjalne) – a w konsekwencji także na zmiany w mentalności.

Przepisy rozporządzenia dotyczącego orzekania do celów wspierania uczniów ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi wskazują na 4 kategorie orzeczeń wydawanych przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne. Są to:

- wspomniane już orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, na których skupia się niniejszy artykuł,
- orzeczenia o potrzebie indywidualnego obowiązkowego przygotowania przedszkolnego,
- orzeczenia o potrzebie indywidualnego nauczania,
- orzeczenia o potrzebie zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży upośledzonych umysłowo w stopniu głębokim.

Zastanawiający jest fakt połączenia przez normodawcę dwóch grup – dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz dzieci i młodzieży niedostosowanych społecznie. Wynika z tego, że niepełnosprawność i niedostosowanie społeczne mają, zdaniem Ministra Edukacji Narodowej, takie same skutki dla potencjału edukacyjnego. Jest to co najmniej dyskusyjne i nie wydaje się do końca przemyślane, zważywszy na fakt, że w placówkach koncentrujących uczniów posiadających



orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego (czyli specjalnych i integracyjnych) tworzą oni potem jedną grupę uczniowską, mimo że ich potrzeby już na pierwszy rzut oka są znacząco różne, w przypadku dzieci niepełnosprawnych dotyczą głównie wsparcia w edukacji, a w przypadku dzieci niedostosowanych – głównie wsparcia wychowawczego.

Orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego

Sposób konstrukcji wskazań, co do treści orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, wiele mówi o proporcjach, w jakich szkoła, zdaniem normodawcy, jest dla dziecka niepełnosprawnego placówką edukacyjną, a w jakich – placówką rehabilitacyjną. Otóż w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego, jeśli chodzi o potrzeby edukacyjne, wskazuje się tylko zalecane warunki ich realizacji (patrz: dalsza część niniejszego tekstu). Natomiast jeśli chodzi o obszar w ogóle niebędący przedmiotem działania szkół – katalog jest niezwykle obszerny. Orzeczenie ma bowiem wskazywać zalecane formy:

- stymulacji,
- rewalidacji,
- terapii,
- usprawniania,
- rozwijania potencjalnych możliwości i mocnych stron dziecka,
- innej pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Widać zatem, że szkoła, będąc, co do zasady, placówką edukacyjną, jest zdaniem specjalistów tworzących system edukacji dzieci o szczególnych potrzebach, najlepszym z możliwych miejscem zapewniającym pełną, wszechstronną, kompleksową, profesjonalną rehabilitację i terapię dzieciom niepełnosprawnym, na poziomie porównywalnym lub wyższym od tej, z jakiej do tej pory korzystało dziecko w rzeczywistości istniejących, profesjonalnych placówkach rehabilitacyjnych, a która umożliwiła mu podjęcie nauki jako takiej. To nieprawdziwe założenie można byłoby uznać za interesujące poznawczo, gdyby nie było ono szkodliwe, a jego konsekwencji nie ponosiły na co dzień dzieci, którym zapewnia się pomoc rzeszy zbędnych specjalistów zamiast faktycznego wsparcia. Konsekwencje tego założenia ponoszą także wspaniali, oddani dyrektorzy szkół i rozumni, wrażliwi nauczyciele, którzy narażając swoje kariery i swoje placówki udzielają rodzinom i dzieciom wsparcia rzeczywiście im potrzebnego, a w owych przepisach nieprzewidzianego.

Orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego ma również wskazywać najkorzystniejsze dla dziecka formy kształcenia specjalnego – m.in. w przedszkolu ogól-



nodostępnym, w tym z oddziałami integracyjnymi, integracyjnym lub specjalnym, szkole ogólnodostępnej, szkole integracyjnej lub oddziale integracyjnym, szkole specjalnej lub oddziale specjalnym. W praktyce z ową korzyścią dla dziecka bywa różnie. Tendencja ukrytego wspierania opcji, tj. kształcenia integracyjnego (placówki integracyjne, placówki z oddziałami integracyjnymi), wygodnej dla systemu zarówno ze względu na interesy kadry tego rodzaju placówek (liczba etatów), jak i ze względów poznawczych osób decydujących o treści zalecenia, skutkuje wywieraniem na rodziców dzieci niepełnosprawnych presji na podjęcie decyzji o wyborze takiej właśnie placówki – tak jak kiedyś wywierano presję na wybór placówki specjalnej. Praktyka ta ma daleko idące negatywne skutki społeczne, będąc usprawiedliwieniem dla niektórych dyrektorów szkół ogólnodostępnych w odmawianiu (czasami w skandalicznej formie) przyjęcia dziecka niepełnosprawnego do ich placówki („przecież jest dla niego/niej szkoła integracyjna niedaleko”) i bezczynności kuratoriów oświaty i resortu edukacji w takich sprawach, również przyjmujących założenie, że praktyki dyskryminacyjne tego rodzaju nie są aż tak bardzo szkodliwe i oburzające, skoro służą utrzymaniu wygodnego dla systemu porządku.

Bez wdrożenia mechanizmów zapewniających rzeczywistą równość placówek, bez likwidacji preferencji systemu dla określonego typu placówek, bez zapewnienia przestrzegania praw rodziców i ochrony przed presją funkcjonariuszy systemu, nie można mówić o efektywnych działaniach na rzecz wyrównania szans edukacyjnych dzieci niepełnosprawnych oraz o poszanowaniu praw ich i ich rodziców.

Realność uprawnień dzieci i rodziców

System orzekania do celów wspierania uczniów ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi, ze wszystkimi swoimi wadami, jest ściśle powiązany z zasadami organizacji nauki dla takich uczniów, które posiadają analogiczne wady. Jest nimi szczególnie dotknięty obszar regulacji dotyczący placówek ogólnodostępnych, ale nie tylko on.

Nie można w tym miejscu uniknąć pewnej kwestii semantycznej – rozporządzenie dotyczące wspierania uczniów niepełnosprawnych ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi w szkołach ogólnodostępnych¹¹² stwierdza, że kształcenie uczniów niepełnosprawnych w szkołach ogólnodostępnych odbywa się w „inte-

¹¹² 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 lub integracyjnych (Dz. U. Nr 228, poz. 1490).



gracji” z rówieśnikami. Jest to jeden z wielu przykładów na to, jak bardzo niepożądanym słowem dla systemu edukacji (promującego różnymi sposobami kształcenie integracyjne) jest określenie „edukacja włączająca”, którego unika się na wszelkie sposoby. Próbuje się także stawiać tezy, że określenia te są tożsame, lub że angielskie określenie „inclusion” (włączenie) na język polski tłumaczy się jako „integracja”.

Doskonałym przykładem systemowego działania ignorującego prawo dziecka i rodziców do adekwatnego wsparcia, mającego na celu wyrównanie szans edukacyjnych dziecka, jest właśnie wprowadzenie wspomnianych powyżej przepisów dotyczących wspierania dzieci w szkołach ogólnodostępnych. Mamy w nich bowiem – w miejsce planu udzielenia wsparcia adekwatnego do potrzeb edukacyjnych dziecka – indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny, który określa m.in.:

- rodzaj i zakres zintegrowanych działań rewalidacyjnych prowadzonych z uczniem przez nauczycieli i specjalistów. To, że uczeń może w ogóle nie potrzebować działań rewalidacyjnych, jest dla normodawcy bez znaczenia, a określenie zakresu tych niepotrzebnych działań – jest obowiązkowe;
- formy i metody pracy z uczniem. Nie idą za tym wskazania, że owe formy i metody mogą oznaczać zwiększoną liczbę godzin pracy nauczycieli – np. nauczycieli języków obcych, często potrzebną uczniom głuchym, co w chwili obecnej wiąże ręce dyrektorom szkół – ze względu na przepis, który będzie omawiany poniżej, a który wprost wskazuje uprawnienie do dodatkowych godzin, podczas gdy w odniesieniu do pracy edukacyjnej – owego wskazania zabrakło;
- formy, sposoby i okres udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz wymiar godzin, w których owe formy będą realizowane. Znow możliwość wystąpienia braku tego rodzaju potrzeb u ucznia jest dla normodawcy bez znaczenia;
- działania wspierające rodziców ucznia oraz zakres współdziałania z określonymi podmiotami zewnętrznymi. Zapis ten nie mówi jednak o obowiązkowym przygotowaniu nauczycieli do pracy z konkretnym uczniem w drodze przeszkolenia ich przez specjalistów dotychczas pracujących z dzieckiem i mających, po rodzicach, największą wiedzę o jego codziennym funkcjonowaniu, co jest nieodzowne dla wsparcia kadry szkoły w celu jak najlepszej adaptacji ucznia niepełnosprawnego w szkole ogólnodostępnej i powinno, jako doskonała praktyka, zostać wprost wskazane w przepisach;
- ponownie – zajęcia rewalidacyjne, resocjalizacyjne oraz – wreszcie! – inne zajęcia, w tym wynikające z potrzeb edukacyjnych dziecka niepełnosprawnego.



Dobry dyrektor szkoły, w dobrej szkole, korzysta z tej niewielkiej furtki, aby móc zapewniać, choćby skromne, ale adekwatne do potrzeb ucznia niepełnosprawnego wsparcie. Dyrektorowi przeciętnemu wystarczą traktowane przez normodawcę wyraźnie priorytetowo, choć nie zawsze potrzebne, działania specjalistyczne – rewalidacyjne, psychologiczne i pedagogiczne.

W konstrukcji opisanego powyżej systemu uderza jednocześnie brak wiary – brak wiary w dzieci, w rodziców, w specjalistów zajmujących się rehabilitacją – nie tylko w ich kompetencje i dotychczasowe osiągnięcia w rehabilitacji dziecka, ale i w zdrowy rozsądek przy podejmowaniu przez nich decyzji o wyborze placówki dla dziecka. Jednocześnie zwraca uwagę nadmierna wiara w możliwości szkoły ogólnodostępnej, która, stając się szkołą uczęszczaną przez ucznia niepełnosprawnego, ma się zmienić w profesjonalny ośrodek rehabilitacyjny, w którym edukacja jest na dalszym planie.

Tymczasem skoro celem uczęszczania dziecka do szkoły ogólnodostępnej (i każdej innej) jest nauka, to bezpośrednio potrzeby z nią związane są kluczowe, i na nich powinien się koncentrować system. Potrzeby te to np.:

- przygotowanie nauczycieli przedmiotowych i kadry niespecjalistycznej do funkcjonalnego wspierania ucznia (uwzględniania potrzeb dziecka głuchego – m.in. poprzez niemówienie stojąc tyłem czy pod światło; dziecka niedowidzącego – m.in. poprzez pilnowanie, aby przekaz werbalny był kompletny itd.),
- zapewnienie odpowiedniego sprzętu i wdrożenie jego używania przez cały czas pobierania nauki przez dziecko oraz ewentualnie usług asystenckich umożliwiających pobieranie nauki,
- zapewnienie dodatkowych godzin pracy z nauczycielami przedmiotowymi w odniesieniu do przedmiotów, z którymi dziecko może mieć problemy z powodu swojej niepełnosprawności,
- nawiązanie relacji i współpracy nauczycieli przedmiotowych (a nie pedagogów i psychologów) z rodzicami dziecka i zaufanymi specjalistami pracującymi dotychczas z rodziną, itp.

Interwencja specjalistyczna, tak promowana w obecnym systemie, powinna być fakultatywna, a nie uznawana za jego podstawę, a konieczność jej intensywnego stosowania na etapie szkolnym każdorazowo analizowana pod kątem poprawy istniejącego systemu rehabilitacji, tak aby lepiej przygotowywał dzieci do pójścia do szkoły, w której mają się **uczyć**, a nie rehabilitować.

Jest to tylko jeden z przykładów, ale dość znaczący.



Rekomendacje

Zagadnienie jest wciąż to samo – czy da się tak zmienić najpierw system diagnozowania szczególnych potrzeb edukacyjnych dzieci niepełnosprawnych, a potem sam system ich edukacji w Polsce, żeby służyły tymże dzieciom, zgodnie z ich potrzebami i wyborami ich rodziców, a nie samym sobie? Żeby obywateli się bez orzeczeń, które w chwili obecnej służą siłowemu kreowaniu rzeczywistości, a nie jej służebnemu odzwierciedlaniu? To nie są proste pytania, to są pytania o wolność, równość i godność, a takich pytań nie lubi żaden system.

Mimo wszystko należy je zadać, poddając pod rozagę następujące postulaty:

1. Ukierunkowanie edukacji dzieci i młodzieży niepełnosprawnych przede wszystkim na naukę, a szkół – na prawdziwe nauczanie (z uwzględnieniem wynikających z niepełnosprawności potrzeb w obszarze dostępu do efektywnej edukacji), a nie na specjalistyczną rehabilitację.
2. Opracowanie rzetelnego katalogu potrzeb w obszarze dostępu do efektywnej edukacji i odpowiadających im form wsparcia, z możliwym uelastycznieniem zasad ich stosowania, tak by najbardziej odpowiadały potrzebom uczniów, a nie strukturze zatrudnienia kadry w placówkach.
3. Rezygnacja z konstytutywnej roli orzekania o potrzebie kształcenia specjalnego i zastąpienie jej indywidualną ofertą wsparcia uzgadnianą przez szkołę z rodzicami i specjalistami, zajmującymi się dotychczas rehabilitacją dziecka, na podstawie opracowanego katalogu potrzeb i narzędzi wsparcia.
4. Realna oferta szkoleniowa dla nauczycieli szkół i pracowników administracyjnych i pomocniczych, dotycząca pracy z dzieckiem niepełnosprawnym i kontaktów z nim, pozwalająca na zlikwidowanie niepotrzebnego podziału funkcjonalnego na specjalistów szkolnych zajmujących się wyłącznie niepełnosprawnością dziecka i na nauczycieli zajmujących się wyłącznie nauczaniem, pozbawionych narzędzi i wiedzy pozwalających na efektywne nauczanie dziecka z niepełnosprawnością oraz kadry administracyjnej i pomocniczej, pozbawionej wsparcia szkoleniowego w kwestii zarządzania niepełnosprawnością w edukacji.



Wybrane regulacje prawne:

- rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 września 2008 r. *w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych* (Dz. U. Nr 173, poz. 1072),
- 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 lub integracyjnych* (Dz. U. Nr 228, poz. 1490).

Marta Lempart

Autorka jest prawniczką, wiceprezeską Towarzystwa Pomocy Głuchoniewidomym, ekspertką w zakresie rozwiązań prawnych dotyczących niepełnosprawności, legislatorką strony społecznej, była urzędniczką Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej oraz Państwowego Funduszu Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych. Jest członkinią Komisji Ekspertów ds. Osób z Niepełnosprawnością przy Rzeczniku Praw Obywatelskich

PODRĘCZNIKI I POMOCE DYDAKTYCZNE DLA UCZNIÓW Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIAMI

Paweł Wdówik

Brak prawidłowego zaopatrzenia uczniów z niepełnosprawnościami, w tym w szczególności z niepełnosprawnościami widzenia, w odpowiednie podręczniki oraz pomoce dydaktyczne i sprzęt specjalistyczny, jest w chwili obecnej jednym z głównych powodów faktycznego wykluczenia uczniów niepełnosprawnych z pełnego uczestnictwa w procesie dydaktycznym w szkołach ogólnodostępnych. Podstawowym powodem tego stanu rzeczy jest brak systemowych rozwiązań zapewniających właściwy dobór oraz wyposażenie w dostosowane pomoce dydaktyczne, odpowiedni sprzęt specjalistyczny, a także w podręczniki w formach alternatywnych.

Podręczniki

Kwestię zapewnienia uczniom z niesprawnością odpowiednich podręczników reguluje art. 71d ustawy o systemie oświaty, zgodnie z którym „*podręczniki szkolne i książki pomocnicze do kształcenia specjalnego dla uczniów z upośledzeniem umysłowym, niewidomych, słabo widzących i niesłyszących są dofinansowywane z budżetu państwa z części, której dysponentem jest minister właściwy do spraw oświaty i wychowania*”.

Niestety, ani sama ustawa, ani też żadne rozporządzenia nie precyzują tego przepisu, w szczególności zaś nie określają podmiotów odpowiedzialnych za przygotowanie i dystrybucję takich podręczników.

Uczniowie z niesprawnością intelektualną

Dzieci z niesprawnością intelektualną w stopniu lekkim mogą realizować podstawę programową i uczyć się z podręczników ogólnodostępnych. Z drugiej strony, szczególnie w środowiskach związanych ze szkołami specjalnymi, istnieje oczekiwanie podręczników specjalnie przeznaczonych dla tej grupy, które funkcjonowały tradycyjnie przez wiele lat jako narzędzie pracy z tymi uczniami. Stąd pewna część niezadowolenia i negatywnej oceny działań ministerstwa spowodowana jest tą właśnie rozbieżnością. Ministerstwo i kuratoria wyraźnie wskazują, iż uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim powinni



korzystać ze standardowych podręczników, co nie spotyka się ze zrozumieniem niektórych środowisk.

Przygotowanie i dystrybucja podręczników specjalnych jest w chwili obecnej realizowana przez Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne. Niestety, przedstawiona przez WSiP oferta jest bardzo uboga i nie zawiera pełnej gamy podręczników, w szczególności dla dzieci nie realizujących podstawy programowej tj. z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym.

Zmiana podstawy programowej, a co za tym idzie, wycofanie z użytku wielu podręczników, pogłębiły jeszcze występujące trudności. W praktyce oznacza to, że w chwili obecnej także w wielu szkołach specjalnych, w których uczą się ww. uczniowie, brak jest odpowiednich podręczników.

W wyniku braku odpowiedniego przygotowania nauczycieli w szkołach ogólnodostępnych obserwowane jest także zjawisko stosowania specjalnych podręczników dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim uczących się w klasach integracyjnych lub w nauczaniu włączającym.

Uczeniowie niesłyszący

Ustawowy przepis dotyczący podręczników dla uczniów niesłyszących jest wynikiem kilkudziesięciu lat nauczania segregacyjnego, w którym celem było przygotowanie zawodowe osoby niesłyszącej. Specjalne podręczniki cechowały się uproszczonym językiem, ale często także uproszczeniem materiału. Należy podkreślić, iż osoby niesłyszące realizujące podstawę programową powinny być w stanie korzystać ze standardowych podręczników. Stosowanie podręczników przedmiotowych z uproszczonym językiem prowadzi do pogłębiania trudności w rozwoju językowym i integracji społecznej tej grupy osób.

Za nieuzasadnioną trzeba też uznać praktykę stosowania tych samych podręczników dla uczniów niesłyszących oraz uczniów z niepełnosprawnością intelektualną, przy czym są to podręczniki przygotowywane dla tej drugiej grupy osób. W efekcie, uczeniowie niesłyszący, w normie intelektualnej, otrzymują materiały dla osób z obniżoną normą, co nieuchronnie prowadzi do obniżania poziomu kształcenia.

W zakresie tworzenia podręczników dla uczniów niesłyszących oraz ich dystrybucji, podobnie jak w przypadku uczniów z niepełnosprawnością intelektualną, główną rolę odgrywają Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne. Prowadzą one bezpłatną dystrybucję podręczników dla szkół specjalnych oraz dla uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego.



Brak właściwej wiedzy u nauczycieli powoduje, że niezależnie od typu szkoły, w jakiej uczy się dziecko niesłyszące, dochodzi do zaopatrywania go w podręczniki dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną. Praktykę tę utrwalają także WSiP, umieszczając te podręczniki w jednej grupie. Nowe podręczniki przygotowane dla uczniów niesłyszących nie do końca spełniają ich potrzeby. Poziom uproszczenia tekstu i dobór tematyki sprawia, że podręczniki te tylko w części zaspokajają potrzeby uczniów i nauczycieli.

W świetle powyższych zjawisk za bardzo korzystne należy uznać objęcie uczniów obu omawianych grup programem „Wyprawka szkolna”. Jak pisze Naczelnik Wydziału Kształcenia Specjalnego w Departamencie Zwiększania Szans Edukacyjnych MEN: w związku z tym, każdy uczeń niesłyszący i uczeń z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim otrzyma dofinansowanie do zakupu podręczników, bez konieczności spełnienia kryterium dochodowego. Przekazanie tym uczniom dofinansowania w formie wyprawki szkolnej umożliwi zakup podręczników zgodnie ze wskazaniem nauczyciela przedmiotu, co znacznie zwiększy szanse edukacyjne ucznia, gdyż nie będzie ograniczało nauczycielowi prawa wyboru podręcznika jedynie do tego, który został opracowany specjalnie dla ucznia niepełnosprawnego. Uczniowi natomiast umożliwi skorzystanie z szerokiej oferty wszystkich podręczników dostępnych na rynku wydawniczym.

Uczniowie niewidomi i słabowidzący

Uczniowie z dysfunkcją wzroku, o ile nie posiadają sprzężonej niepełnosprawności intelektualnej, nie wymagają specjalnych podręczników. Niezbędne jest natomiast zapewnienie im dostępu do standardowych podręczników, które zostały wybrane przez nauczycieli przedmiotowych w ich klasach, w formach dla nich dostępnych – w tzw. alternatywnych formach zapisu. Do form alternatywnych zalicza się: pismo brajla, druk o zmienionej wielkości czcionki oraz zapis elektroniczny.

Aktualne problemy polegają na:

1. niezapewnieniu uczniom we wszystkich typach szkół: specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych, wybranych przez nich podręczników w terminie umożliwiającym pracę z nimi od początku roku,
2. niezapewnieniu uczniom w szkołach ogólnodostępnych oraz integracyjnych dokładnie tych podręczników, które wybrano jako obowiązujące dla ich klasy,
3. braku rozwiązań gwarantujących uczniowi otrzymanie podręcznika w najlepszej dla niego formie.

**Ad. 1.**

Do sierpnia 2011 r. system druku i dystrybucji podręczników, który tworzyło Ministerstwo Edukacji Narodowej, kładł właśnie na Ministerstwo zasadniczą odpowiedzialność za zapewnienie podręczników drukowanych brajlem i w druku powiększonym. Stosowane przez Ministerstwo formy polegające na przetargach na wykonanie tych podręczników, zastąpione od roku szkolnego 2009/10 umowami na realizację w/w zadania przez Uniwersytet Warszawski i Katolicki Uniwersytet Lubelski tylko w niewielkim stopniu realizowały zapotrzebowanie szkół.

Formy przetargowe z powodu swej konstrukcji, nastawione były na realizację wydruków wyższych nakładów ale tylko wybranych tytułów. Odpowiadało to preferencjom szkół specjalnych, ale tylko w minimalnym stopniu zabezpieczało potrzeby uczniów w szkołach ogólnodostępnych i integracyjnych.

Przekazanie realizacji zadania uczelniom znacznie zwiększyło liczbę zaadaptowanych podręczników, nie przełożyło się jednak na ich druk. Dla przykładu w okresie od 1 stycznia 2010 do 30 września 2011 Uniwersytet Warszawski zaadaptował i przekazał Ministerstwu 133 zamówione przez MEN podręczniki, z czego MEN zamówiło wydruk jedynie 12 podręczników w brajlu i 15 w druku powiększonym. Tak więc 106 tytułów sfinansowanych przez MEN, nie trafiło ostatecznie w ręce uczniów. Podobnie, Katolicki Uniwersytet Lubelski, zaadaptował łącznie 130 podręczników, z czego zamówiono wydruk tylko 42 pozycji. Należy podkreślić, iż obie uczelnie mogły wydrukować znacznie większe liczby podręczników.

Od sierpnia 2011 wdrażany jest nowy sposób wykonywania druku polegający na zamawianiu wydruku podręczników przez organy prowadzące i dofinansowaniu tego wydruku przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. Niestety, mnogość procedur z tym związanych oraz brak wiedzy w zakresie druku brajlem niezbędny do spełnienia wymogów formalnych, powodują, iż część samorządów rezygnuje z podpisywania z MEN umów na dofinansowanie druku, co jest równoznaczne z rezygnacją z zapewnienia uczniom książek w najodpowiedniejszych dla nich formach zapisu.

Ad. 2.

Rezygnacja z systemu dużych przetargów miała umożliwić adaptację i wydruk pojedynczych podręczników, tak by każdy z uczniów otrzymywał potrzebne mu książki. Niestety, MEN – już po podpisaniu umów z uczelniami – za cel nadrzędny przyjęło przygotowanie zestawu podręczników do nowej podstawy programowej.



W związku z tym, w chwili obecnej zamawia ono książki w taki sposób, aby istniał zaadaptowany co najmniej jeden podręcznik do każdego przedmiotu na każdym etapie edukacyjnym. Podejście takie można uznać za słuszne, traktując je jednak jedynie jako model przejściowy. Niestety, w polityce Ministerstwa nie pojawiają się sygnały świadczące o tym, iż dążenie do realnego wyrównywania szans edukacyjnych jest głównym czynnikiem kształtującym jego politykę w tym zakresie. System wyboru zleczanych uczelniom podręczników nie jest przejrzysty, a wydolność wdrożonego systemu opartego jedynie na dwóch uczelniach jest zbyt niska, by sprostać istniejącemu zapotrzebowaniu z całą jego różnorodnością.

Ad. 3.

Opisany powyżej mechanizm powoduje, iż bardzo często na rynku dostępny jest tylko jeden podręcznik w brajlu dla danego przedmiotu. Powoduje to konieczność jego zamówienia, mimo że w klasie danego ucznia wybrany został podręcznik alternatywny.

Także nowy mechanizm zamawiania wydruku podręczników brajlowskich, obciążający organ prowadzący częściowymi kosztami jego wykonania, przyczynia się do rezygnacji z zakupu wersji brajlowskich. Oznacza to, że uczeń zostaje bez podręcznika lub otrzymuje go jedynie w wersji elektronicznej, a ewentualna kwestia wydruku spada na rodziców ucznia. Warto dodać, iż wydruk podręcznika brajlowskiego kosztuje ok. 50 do 100 razy więcej niż podręcznik w druku zwykłym.

Jeszcze gorsza jest sytuacja uczniów słabowidzących. W ich przypadku dodatkowe zróżnicowanie polega na zastosowaniu odpowiedniej wielkości czcionki dopasowanej do wady wzroku ucznia. Tak więc zamawiane przez ministerstwo podręczniki w druku powiększonym w wielkości czcionki 16 pkt. mogą się okazać nieprzydatne dla ucznia czytającego czcionkę 22. Niestety, do dzisiaj, mimo sugestii otrzymywanych w tej sprawie, MEN nie zdecydowało się na udostępnienie tej grupie uczniów wersji PDF, które pozwoliłyby przynajmniej częściowo rozwiązać problem dzięki możliwości czytania podręczników na komputerze.

Rekomendowane rozwiązania

W związku z brakiem systemu kontroli organów prowadzących w zakresie realizacji zadań związanych z kształceniem uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, przenoszenie na nie kolejnych obowiązków oznacza w praktyce, iż zadania te mogą zostać niewykonane. Dlatego w chwili obecnej przesuwanie druku podręczników na samorządy jest rozwiązaniem niekorzystnym. Należy



umożliwić szkołom dokonywanie zamówień podręczników, za które płacić będzie Ministerstwo.

Stworzenie drożnego i efektywnego systemu zamawiania, adaptacji oraz druku wybranych przez nauczycieli podręczników jest w chwili obecnej zadaniem najważniejszym.

Zaopatrzenie w środki dydaktyczne i sprzęt specjalistyczny

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 lub integracyjnych wyraźnie wskazuje, że odpowiedzialność za zapewnienie odpowiednich środków dydaktycznych oraz sprzętu specjalistycznego ponoszą szkoły. Równocześnie rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie sposobu podziału części oświatowej subwencji ogólnej dla jednostek samorządu terytorialnego przekazuje organom prowadzącym odpowiednie środki na ten cel. Mimo tych jasnych zapisów, większość uczniów niepełnosprawnych w szkołach integracyjnych i ogólnodostępnych nie otrzymuje odpowiednich środków dydaktycznych, a zwłaszcza sprzętu specjalistycznego. Ponadto zarówno szkoły jak i organy prowadzące wydają się nie uznawać własnej odpowiedzialności w tym zakresie. Także informacje na stronach internetowych Pełnomocnika Rządu ds. Osób Niepełnosprawnych, wskazują na programy celowe PFRON jako sposób finansowania sprzętu specjalistycznego dla uczniów niepełnosprawnych. W efekcie odpowiedzialność za zaopatrzenie ucznia w niezbędne urządzenia i pomoce jest przenoszona na rodziców.

Należy także wskazać, że resort oświaty do tej pory nie stworzył systemu profesjonalnego diagnozowania potrzeb uczniów niepełnosprawnych oraz związanego z tym doradztwa w zakresie zaopatrzenia w odpowiedni dla danego ucznia sprzęt specjalistyczny i środki dydaktyczne. Skutkiem jest opieranie się na doradztwie firm oferujących sprzęt specjalistyczny, co – siłą rzeczy – nie gwarantuje optymalnego doboru niezbędnych rozwiązań.

Rekomendowane rozwiązania

Podstawowym problemem wpływającym na niską jakość kształcenia uczniów niepełnosprawnych w szkołach integracyjnych i ogólnodostępnych jest brak systemu kontroli szkół i organów prowadzących w obszarze realizacji ww. rozporzą-



dzeń. Wymuszenie ich realizacji dawałoby wystarczające narzędzia do zapewnienia edukacji na właściwym poziomie.

Równocześnie niezbędne jest stworzenie efektywnego systemu wsparcia, który może być oparty o zasoby szkół specjalnych czy też organizacji pozarządowych.

Wybrane regulacje prawne:

- art. 24 ust. 3 Konwencji ONZ o Prawach Osób Niepełnosprawnych,
- art. 22a, art. 71 d ustawy z dnia 7 września 1991 r. o *systemie oświaty* (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 ze zm.),
- art. 130 ust. 6 ustawy z dnia 27 sierpnia 2009 r. o *finansach publicznych* (Dz. U. Nr 157, poz. 1246 ze zm.),
- rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 czerwca 2009 r. w *sprawie dopuszczenia do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczenia do użytku szkolnego podręczników* (Dz. U. Nr 89, poz. 730).

Paweł Wdówik

Autor jest kierownikiem Biura Osób Niepełnosprawnych Uniwersytetu Warszawskiego, członkiem Komisji Ekspertów ds. Osób z Niepełnosprawnością przy Rzeczniku Praw Obywatelskich.

INFORMACJA NA TEMAT REALIZACJI ZADANIA PRZEZ MINISTERSTWO EDUKACJI NARODOWEJ „ZAKUP PODRĘCZNIKÓW SZKOLNYCH I KSIĄŻEK POMOCNICZYCH DLA UCZNIÓW NIESŁYSZĄCYCH I Z UPOŚLEDZENIEM UMYSŁOWYM W STOPNIU LEKKIM”¹¹³

Ministerstwo Edukacji Narodowej od wielu lat dofinansowuje zakup podręczników szkolnych i książek pomocniczych przeznaczonych dla uczniów **niesłyszących i z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim**.

Podstawą realizacji tego zadania jest **art. 71d** ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572, z późn. zm.), zgodnie z którym *„podręczniki szkolne i książki pomocnicze do kształcenia specjalnego dla uczniów z upośledzeniem umysłowym, niewidomych, słabowidzących i niesłyszących są **dofinansowywane** z budżetu państwa z części, której dysponentem jest minister właściwy do spraw oświaty i wychowania”*.

Mając powyższe na uwadze, Minister Edukacji Narodowej każdego roku zabezpiecza w budżecie zadaniowym MEN, w części 30. Oświata i wychowanie, środki umożliwiające realizację tego zadania. Przeznaczane są na dofinansowanie zakupu podręczników opracowywanych przez wydawnictwa pedagogiczne specjalnie dla uczniów niesłyszących oraz uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim, dopuszczonych do użytku szkolnego przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania.

Wybór podręczników przez nauczycieli i przekazywanie ich do szkół:

Zgodnie z art. 22a ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.) nauczyciel ma prawo wyboru podręcznika spośród wszystkich podręczników dopuszczonych do użytku szkolnego.

Ponieważ **uczniowie** z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim oraz niesłyszący **realizują podstawę programową kształcenia ogólnego tę samą**, co ich pełnosprawni rówieśnicy, podręczniki dostępne na rynku mogą być stosowane również w procesie kształcenia tych uczniów. Decyzję w tej sprawie podejmuje nauczyciel przedmiotu.

¹¹³ Odpowiedź Ministerstwa Edukacji Narodowej udzielona w październiku 2011 r. na pytanie Pawła Wdówka o realizację przez resort edukacji zadań z zakresu zakupu podręczników szkolnych i książek pomocniczych dla uczniów niepełnosprawnych.



Zasady zamawiania podręczników przeznaczonych dla uczniów niesłyszących i z upośledzeniem umysłowym, dofinansowanych przez MEN, i przekazywania ich szkołom, zostały uzgodnione z Ministerstwem Edukacji Narodowej. Wydawnictwa pedagogiczne, które dystrybuują te podręczniki, realizują zamówienia szkół na podstawie wypełnionych formularzy zamówień potwierdzonych przez właściwe terytorialnie kuratorium oświaty. Wykonywane jest każde zamówienie, jeśli spełnia kryteria określone we wniosku. Zamówienia realizowane są do momentu wyczerpania nakładu.

Ponadto, w 2010 i 2011 roku, dla uczniów niesłyszących i z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim, zaplanowane zostały, w ramach rezerwy celowej nr 26 – *Realizacja Narodowego Programu Stypendialnego, w tym wyprawka szkolna* środki finansowe w wysokości ok. 20 mln złotych rocznie, co umożliwi dofinansowanie zakupu wybranych, wykorzystywanych w danej szkole podręczników do kształcenia ogólnego w stopniu zabezpieczającym potrzeby tych uczniów.

W związku z tym, każdy uczeń niesłyszący i uczeń z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim otrzyma dofinansowanie do zakupu podręczników, bez konieczności spełnienia kryterium dochodowego.

Przekazanie tym uczniom dofinansowania w formie wyprawki szkolnej umożliwi zakup podręczników zgodnie ze wskazaniem nauczyciela przedmiotu, co znacznie zwiększy szanse edukacyjne ucznia, gdyż nie będzie ograniczało nauczycielowi prawa wyboru podręcznika jedynie do tego, który został opracowany specjalnie dla ucznia niepełnosprawnego. Uczniowi natomiast umożliwi skorzystanie z szerokiej oferty wszystkich podręczników dostępnych na rynku wydawniczym.

Dotacje przedmiotowe do podręczników szkolnych przeznaczonych do kształcenia zawodowego:

Ponadto Minister Edukacji Narodowej, na podstawie art. 109 ust. 5 ustawy z dnia 30 czerwca 2005 r. o *finansach publicznych* (Dz. U. Nr 249, poz. 2104 i Nr 169, poz. 1420 oraz z 2006 r. Nr 45, poz. 319 i Nr 104, poz. 708), **udziela również dotacji przedmiotowej** do podręczników szkolnych przeznaczonych do kształcenia zawodowego dla wszystkich uczniów, w tym również niesłyszących i z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim, jeżeli uczą się w szkołach zawodowych.

Mają one na celu zwiększenie dostępności ww. podręczników dla uczniów szkół zawodowych. Dzięki tym dotacjom wydawcy są bardziej zainteresowani opracowywaniem i wydawaniem podręczników przeznaczonych do kształcenia zawodowego, co wpływa pozytywnie na wzrost liczby pozycji dostępnych na ryn-



ku – zarówno jeśli chodzi o nowe wydania, jak i wznowienia. Z kolei uczniowie, dzięki ww. dotacjom, nie tylko mają łatwiejszy dostęp do podręczników (stare wydania są często dostępne jedynie w bibliotekach, i to w pojedynczych egzemplarzach), ale również ich ceny są niższe średnio o około 30 % od ceny pierwotnie ustalonej przez wydawcę.

Udzielana przez Ministra Edukacji Narodowej dotacja istotnie wspiera jakość procesu kształcenia poprzez zwiększenie liczby dostępnych tytułów oraz ich nakładów. Umożliwia także opracowanie nowych podręczników, w sytuacji gdy postęp techniczno-technologiczny spowodował, że podręczniki sprzed kilku lub kilkunastu lat często zupełnie nie odpowiadają obecnym technologiom. Niezwykle ważne jest też pojawienie się w ostatnich latach nowych zawodów, w których dotychczas nie prowadzono kształcenia i stąd wymagają przygotowania całkowicie nowych podręczników.

DOSTOSOWANIE EGZAMINÓW ZEWNĘTRZNYCH DO POTRZEB OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIAMI

Marta Lempart

Uczniowie (i absolwenci) z niepełnosprawnością na poszczególnych etapach edukacji przystępują, zgodnie z ogólnymi zasadami, do egzaminów zewnętrznych – tj. sprawdzianu przeprowadzanego w ostatnim roku nauki w szkole podstawowej, egzaminu przeprowadzanego w ostatnim roku nauki w gimnazjum (egzaminu gimnazjalnego), egzaminu maturalnego oraz egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe. Ze względu na swoją niepełnosprawność mają prawo do zdawania ich na warunkach i w formach dostosowanych, tak aby móc osiągać wyniki na miarę swoich faktycznych umiejętności, a nie poniżej nich. Takie jest założenie systemowe. Praktyka pokazuje jednak, że nie jest to tak proste, jak mogłoby się wydawać.

Podstawy prawne

Kwestię uprawnień uczniów i absolwentów niepełnosprawnych do przystępowania do egzaminów zewnętrznych na warunkach i w formach dostosowanych do ich potrzeb regulują dwa rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej. Jedno z nich odnosi się do placówek specjalnych¹¹⁴, drugie do placówek integracyjnych i ogólnodostępnych¹¹⁵. Rozwiązania w nich zawarte są, co do zasady, analogiczne.

Pierwszą zasadą, której realizacja w praktyce jest dyskusyjna, jest wskazanie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, nie tylko jako źródła informacji pozwalających na określenie odpowiadających uczniowi (absolwentowi) warunków i formy zdawania egzaminu, ale i – de facto – jako warunkującego samo korzystanie z tego uprawnienia. Tymczasem należałoby się zastanowić, czy do samego ustalenia uprawnień nie powinno wystarczać np. posiadane orzeczenie

¹¹⁴ 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 specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach (Dz. U. Nr 228, poz. 1489).

¹¹⁵ 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 lub integracyjnych (Dz. U. Nr 228, poz. 1490).



o niepełnosprawności, wydane dziecku do 16 roku życia do celów pozarentowych przez powiatowy zespół ds. orzekania o niepełnosprawności lub o stopniu niepełnosprawności, wydane po 16 roku życia (tym bardziej, że przepis mówi wprost o dostosowaniu warunków i form egzaminu do rodzaju niepełnosprawności ucznia lub absolwenta) lub nawet oświadczenie rodziców ucznia (absolwenta), potwierdzone, w razie wątpliwości, innymi dokumentami. Konsekwencją poniższego pytania jest kolejne: czy potrzeby w zakresie warunków i form zdawania egzaminu i same te warunki i formy nie powinny być określone w indywidualnym programie edukacyjno-terapeutycznym sporządzanym dla każdego niepełnosprawnego ucznia przez zespół w szkole.

Za dostosowanie warunków przystępowania do egzaminu uznaje się:

- zminimalizowanie ograniczeń wynikających z niepełnosprawności, wykorzystanie odpowiedniego sprzętu specjalistycznego i środków dydaktycznych,
- odpowiednie przedłużenie czasu przewidzianego na przeprowadzenie sprawdzianu lub egzaminów,
- zapewnienie w czasie sprawdzianu lub egzaminu obecności specjalisty z zakresu danej niepełnosprawności, jeżeli jest to niezbędne dla uzyskania właściwego kontaktu z uczniem lub pomocy w obsłudze sprzętu specjalistycznego i środków dydaktycznych.

W przepisach obowiązujących poprzednio (nowe rozporządzenia obowiązują od 1 września 2011 r.) wskazane, jako uprawniające do korzystania z dostosowania, były tylko niektóre rodzaje niepełnosprawności. Mimo to Centralna Komisja Egzaminacyjna dostosowywała zestawy zadań i arkusze egzaminacyjne wg wskazań zawartych w orzeczeniach o potrzebie kształcenia specjalnego. Teraz uprawnienie do dostosowania jest niezależne od rodzaju niepełnosprawności i przysługuje wszystkim uczniom.

Regulacją kolejnego szczebla w procesie dostosowywania warunków i formy zdawania egzaminu do potrzeb wynikających z niepełnosprawności ucznia jest informacja wydawana przez dyrektora Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, corocznie, do 1 września danego roku, dotycząca sposobów dostosowania warunków przeprowadzania sprawdzianu i egzaminów i ich form do potrzeb wynikających z niepełnosprawności. Stanowi ona uszczegółowienie wskazań zawartych w rozporządzeniach, a zasada jej corocznego wydawania ma służyć uelastycznieniu stosowanego katalogu sposobów postępowania w celu zapewnienia uczniom niepełnosprawnym odpowiedniego dostosowania sprawdzianu lub egzaminów. Jednak, jak pokazuje praktyka, rozwiązanie to nie jest wolne od wad. Przykłado-



wo¹¹⁶, w odniesieniu do egzaminu maturalnego, uczniowie (absolwenci) z dysleksją, dysgrafią i dysortografią są uprzywilejowani w stosunku do uczniów głuchych i słabosłyszących, z których część ma trudności w komunikowaniu się lub dla których język polski jest językiem obcym, wtórnym w stosunku do języka migowego. Egzaminacje pisemne z języka polskiego uczniów z trudnościami w uczeniu się nie są oceniane pod względem językowym, natomiast uczniów głuchych i słabosłyszących – owszem, chyba że uzyskają oni dodatkowe, kolejne zaświadczenie – opinię poradni psychologiczno-pedagogicznej o trudnościach w uczeniu się (tak jakby te trudności w odniesieniu do języka polskiego nie były stwierdzone już w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego).

Ostatnim etapem dostosowywania warunków i form zdawania egzaminów zewnętrznych przez dzieci niepełnosprawne i młodzież niepełnosprawną jest etap realizowany w samej szkole, przez radę pedagogiczną i przewodniczącego szkolnego zespołu egzaminacyjnego (odpowiednio – przewodniczącego zespołu egzaminacyjnego, przewodniczącego szkolnego zespołu nadzorującego lub kierownika ośrodka egzaminacyjnego). Rola rady pedagogicznej polega na połączeniu wskazań z orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego konkretnego ucznia (absolwenta) z informacją dyrektora CKE o możliwych warunkach i formach dostosowań i określenie ich dla tego ucznia (absolwenta). Przewodniczący szkolnego zespołu egzaminacyjnego (i odpowiednio) odpowiada za faktyczne zapewnienie uczniowi (absolwentowi) wskazanych przez radę pedagogiczną warunków i form zdawania egzaminu, dostosowanych do rodzaju jego niepełnosprawności.

W założeniu, rozwiązanie polegające na przekazaniu głównej odpowiedzialności za dostosowanie sprawdzianu i egzaminów do potrzeb uczniów i absolwentów na poziom szkół, ma służyć wykorzystaniu faktu, iż w etapie wybierania konkretnych rozwiązań uczestniczą nauczyciele nie tylko wyposażeni w dokumentację obligatoryjną – informację CKE oraz orzeczenie dotyczące danego ucznia (absolwenta), ale też znający potrzeby i możliwości danego ucznia (absolwenta). W praktyce rozwiązanie to budzi jednak wątpliwości dotyczące obiektywizmu decyzji podejmowanych w konkretnych placówkach w odniesieniu do ich uczniów (absolwentów) i do przyznawanych im form wsparcia ‘w zdawaniu sprawdzianu i egzaminów. Nie da się ukryć, że wiele zależy w tych sytuacjach od polityki prowadzonej przez szkoły, dotyczącej oferowanej przez nie jakości nauczania,

¹¹⁶ Komunikat dyrektora Centralnej Komisji Egzaminacyjnej z dnia 30 kwietnia 2010 r. w sprawie sposobów dostosowania warunków i formy przeprowadzania egzaminu maturalnego od r. 2011 do potrzeb absolwentów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.



co przekłada się na podejście do wymagań stawianych uczniom i absolwentom. Prowadzenie polityki rzeczywistego wyrównywania szans, której skutkiem będzie faktyczna możliwość osiągnięcia przez ucznia lub absolwenta takich wyników, na jakie sobie zapracuje, czyli likwidacja barier utrudniających odzwierciedlenie kompetencji ucznia w trakcie egzaminów zewnętrznych, jest bardzo trudne. Zagrożenia są bowiem dwa – jedno z nich, to sprowadzenie przewidzianych dla uczniów i absolwentów niepełnosprawnych rozwiązań do roli przywilejów, czyli dostosowanie większe niż de facto jest potrzebne, wpływające na zawyżenie wyników egzaminu. Drugie, częstsze, to zaniżenie zakresu oferowanych form wsparcia – z różnych powodów, np. niedostatecznej wiedzy o potrzebach ucznia (lub wiedzy utrwalonej na określonym poziomie, dotyczącej funkcjonowania ucznia w szkole, a nie zdawania przezeń egzaminów zewnętrznych), wysokich wymagań, co do zasady stawianych wszystkim uczniom placówki, barier mentalnych w odniesieniu do prawa ucznia niepełnosprawnego do dalszej edukacji. Dość znany jest także problem sytuacji, w których istnieje potrzeba dostosowania tylko części egzaminu – np.: w przypadku osoby głuchej, zwolnienia jej z obowiązku rozwiązywania testu ze słuchu podczas egzaminu z języka obcego, co wg przepisów w obecnym brzmieniu nie jest w ogóle możliwe¹¹⁷.

Sprawy nie ułatwia faktyczny brak procedury odwoławczej. Uczniowie nie mają możliwości odwołania się od wyników egzaminów, a jedynie od jego przebiegu (złożenie wniosku o ponowne przeprowadzenie egzaminu ze względu na naruszenie procedur do dyrektora Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej), i to w ciągu dwóch dni od dnia egzaminu. Kwestie związane z niedostosowaniem warunków i form zdawania do potrzeb ucznia (absolwenta) niepełnosprawnego nie są jednak traktowane jako nieprawidłowości przebiegu procesu egzaminacyjnego. Od decyzji dyrektora Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej nie przysługuje już żadne odwołanie. Nie ma zatem realnych możliwości reakcji na sytuację, w której faktyczne niezapewnienie potrzebnych dostosowań wpłynęło na wynik sprawdzianu lub egzaminu zdawanego przez ucznia niepełnosprawnego.

¹¹⁷ Uczniowie i absolwenci głusi co do zasady są szczególną grupą – w przypadku niektórych osób głuchych język polski jest ich drugim językiem. Oznacza to konieczność rozważenia, czy w sytuacji, kiedy język polski jest przedmiotem egzaminu, nie powinien on być zdawany przez nie na takich zasadach, jak język obcy. Dodatkowa trudność wynika z faktu, że język polski jest także jednocześnie narzędziem zdawania poszczególnych egzaminów. Próby sztucznego ujednoczenia poziomu wsparcia, bez uwzględniania powyższych szczególnych okoliczności – aspektu językowego, odbijają się de facto na głuchych uczniach i absolwentach.



Rekomendacje

Należałoby zatem zastanowić się nad kwestią wzmocnienia uprawnień uczniów i absolwentów niepełnosprawnych w odniesieniu do zapewniania im odpowiednich warunków i form zdawania egzaminu oraz poprawy jakości procesu ich realizacji w praktyce.

Rozwiązaniem mogłoby być wprowadzenie obowiązku konsultacji oraz możliwości odwołania od propozycji rady pedagogicznej dotyczącej dostosowań, a niezgodnej z faktycznymi potrzebami ucznia. Kolejnym – umożliwienie odwołania od wyników sprawdzianu lub egzaminu z powodu niezapewnienia odpowiednich dostosowań, jeśli wpłynęły one na wynik egzaminu. Oczywiście, rodzi to ryzyko presji na korzystanie z tych trybów celem poprawiania uzyskiwanych wyników, jednak to zagrożenie powinno zostać zniwelowane przez właściwe przygotowanie kadry zajmującej się prowadzeniem tego procesu – tj. rady pedagogicznej, nauczycieli i specjalistów zatrudnionych w szkole.

Należy wzmocnić nadzór społeczny i administracyjny nad procesem powstawania informacji dyrektora CKE dotyczącej sposobów dostosowania warunków i form egzaminów zewnętrznych dla uczniów i absolwentów niepełnosprawnych, w szczególności zapewnić możliwość realnego podważenia jej, jako niezgodnej z zapisami rozporządzenia, na podstawie którego jest wydawana.

Dodatkowo należałoby rozważyć, w konsekwencji głosów dotyczących przeceniania roli orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego, umieszczenie kwestii konkretnych dla danego ucznia, w odniesieniu do egzaminów zewnętrznych, form wsparcia w obowiązkowym programie edukacyjno-terapeutycznym razem z innymi formami wsparcia (dotyczącymi samego procesu nauczania) – na podstawie i zgodnie z informacją dyrektora CKE na dany rok. To pozwoli na uwzględnienie potrzeb występujących w momencie podchodzenia do egzaminu, a nie w momencie uzyskiwania orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, co może mieć miejsce nawet kilka lat wcześniej.



Wybrane regulacje prawne:

- 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 specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach* (Dz. U. Nr 228, poz. 1489),
- 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 lub integracyjnych* (Dz. U. Nr 228, poz. 1490).

Marta Lempart

Autorka jest prawniczką, wiceprezeską Towarzystwa Pomocy Głuchoniewidomym, ekspertką w zakresie rozwiązań prawnych dotyczących niepełnosprawności, legislatorką strony społecznej, była urzędniczką Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej oraz Państwowego Funduszu Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych. Jest członkinią Komisji Ekspertów ds. Osób z Niepełnosprawnością przy Rzeczniku Praw Obywatelskich.

EDUKACJA OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIAMI NA POZIOMIE SZKOLNICTWA WYŻSZEGO

Dr Anna Żebrak

W myśl regulacji znowelizowanej w 2011 roku ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym do podstawowych obowiązków uczelni dołączono „stwarzanie osobom niepełnosprawnym warunków do pełnego udziału w procesie kształcenia i w badaniach naukowych”¹¹⁸.

Uzupełnienie dla tej zasady stanowią art. 94 ust. 1 pkt 11 i art. 94 ust. 4 tejże ustawy, na mocy których uczelnie otrzymywać będą środki celowe, przeznaczone na „*dofinansowanie lub finansowanie kosztów realizacji inwestycji, w tym służących kształceniu studentówi doktorantów, będących osobami niepełnosprawnymi (...)*”¹¹⁹.

Taki stan prawny kształtuje zupełnie nową perspektywę kształcenia osób niepełnosprawnych na poziomie szkolnictwa wyższego. Dotychczas dostęp do instytucji akademickich ograniczany był w dużej mierze poziomem otwartości oraz dobrą wolą przedstawicieli konkretnych uczelni. Fakt nałożenia obowiązku dostępności na wszystkie uczelnie, zgodnie z koncepcją autorów nowelizacji, powinien zaowocować zmniejszeniem dysproporcji pomiędzy liczbą absolwentów niepełnosprawnych oraz sprawnych.

Jak wynika z badań aktywności ekonomicznej BAEL¹²⁰ 20,1% pełnosprawnych Polaków ukończyło studia wyższe, podczas, gdy w grupie osób niepełnosprawnych jedynie 6,7% to absolwenci wyższych uczelni. Konsekwencji takiego stanu rzeczy nie sprowadza się jedynie do obniżenia kwalifikacji zawodowych – brak dostępu do edukacji wyższej zaburza proces rehabilitacyjny, znacznie ograniczając osobom niepełnosprawnym możliwość wyrównania różnic w obszarze umiejętności komunikacyjnych, społecznych i zawodowych¹²¹.

¹¹⁸ Art. 13 ust. 1 pkt 9 ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. *Prawo o szkolnictwie wyższym* (Dz. U. Nr 164, poz. 1365, ze zm., dalej jako: ustawa *Prawo o szkolnictwie wyższym*), który obowiązuje od 1 października 2011 roku.

¹¹⁹ Art. 94 ust. 1 pkt 11 ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym* wchodzi w życie w dniu 1 stycznia 2012 roku.

¹²⁰ *Badanie aktywności ekonomicznej BAEL, dane za I kwartał 2011 roku*, www.stat.gov.pl

¹²¹ B. Szczupał, *Marginalizacja młodzieży niepełnosprawnej w procesie edukacji i zatrudnienia*, [w:] *Edukacja bez granic – mimo barier. Przestrzeń tworzenia*, red. P. Bury, D. Czajkowski-Ziobrowski, Poznań 2008, s. 199.



Przedstawiona różnica jest znaczna, jednak jak dowodzą dotychczas przeprowadzone działania, jest ona możliwa do zniwelowania przy użyciu szeregu wzajemnie się uzupełniających narzędzi. Podstawą dla ich zastosowania jest trafna diagnoza, poparta opinią środowiska niepełnosprawnych studentów, których omawiane zagadnienia dotyczą bezpośrednio.

Z badań Fundacji Instytut Rozwoju Regionalnego wynika, że studenci niewidomi i słabowidzący najczęściej uskarżają się na:

- brak specjalistycznego sprzętu komputerowego dla niewidomych i słabowidzących – 59% ogółu badanych,
- niski poziom dostępności podręczników (w postaci elektronicznej lub brajlowskiej) – 45% ogółu badanych,
- brak współpracy ze strony prowadzących zajęcia (np. brak zgody na nagrywanie) – 32% ogółu badanych,
- oraz trudności na ćwiczeniach – 27% ogółu badanych¹²².

Wieloletnia obserwacja środowiska akademickiego wskazuje ponadto na istotną słabość w postaci braku wiedzy na temat warunków funkcjonowania osób z różnymi rodzajami dysfunkcji wśród osób odpowiedzialnych za organizację i realizację procesu kształcenia studentów niepełnosprawnych. Z relacji byłych i obecnych studentów wynika, że część barier jest tworzona sztucznie, unikając zakładania złej woli, na skutek niskiej świadomości społecznej. Poniższe cytaty obrazują sytuacje, w których znaleźli się niepełnosprawni studenci:

„Zaproponowano mi status wolnego słuchacza ‘Bo przecież i tak nigdzie Pani pracy nie dostanie, a czy Pani wie, ile kosztuje wykształcenie nauczyciela(...)?’.”

„Rozmawiałem z dziekanem o moich szansach na jego kierunku (inżynieria). Dziekan porozmawiał z kimś przez telefon i powiedział wprost, że oni mnie tutaj nie widzą.”

„Byłam zażenowana tekstami i uwagami, jakie usłyszałam od pracowników uczelni. Jestem na egzaminie i słyszę, jak pani doktor krzyczy ‘wózki piszą tutaj’, dla mnie to żenujące.”

¹²² Niewidomi i słabowidzący studenci uczelni wyższych w roku akademickim 2005/2006, Fundacja Instytut Rozwoju Regionalnego, Kraków 2007, s. 25.



„Egzamin był horrorem, nie zapomnę go do końca życia, ponieważ zdawałam ustnie coś, co ludzie zdawali pisemnie. Rozwiązywałam test z lukami, pani mi wystukiwała, ja miałam sobie policzyć, ile literek mam wpisać.”¹²³

Dodatkowo należy zwrócić uwagę na niską dostępność, nie tylko architektoniczną, przestrzeni wspólnych, stanowiących integralne elementy procesu kształcenia: bibliotek, stołówek, domów studenckich itp. Oprócz oczywistych trudności w pokonaniu barier architektonicznych studenci z różnymi dysfunkcjami mogą zmagać się z trudnościami komunikacyjnymi (dysfunkcja mowy, słuchu, ruchu) oraz w dostępie do zasobów bibliotecznych.

Podsumowując oraz uzupełniając, wśród głównych barier w dostępie do szkolnictwa wyższego dla osób niepełnosprawnych należy wymienić:

- niski poziom świadomości potencjału osób z różnego typu dysfunkcjami wśród pracowników uczelni¹²⁴,
- brak organizacyjnego przygotowania uczelni do kształcenia osób niepełnosprawnych, w tym niedostosowanie materiałów dydaktycznych do specyficznych potrzeb osób z dysfunkcją sensoryczną (wzroku, słuchu, mowy),
- nierówny dostęp do uczelni w poszczególnych regionach kraju¹²⁵,
- niski status materialny rodzin osoby niepełnosprawnej,
- w przeszłości brak gwarancji prawnych dla dostępu osób niepełnosprawnych do uczelni wyższych.

Nowelizacja ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym formalnie wyeliminowała bariery natury prawnej – uczelnie wyższe stoją aktualnie przed wyzwaniem skutecznego zastosowania ich w praktyce akademickiej. Przepisy ustawy dają możliwość zawarcia w regulaminach studiów zapisów, dzięki którym proces kształcenia osób niepełnosprawnych będzie mógł stać się płynny i efektywny. Biorąc pod uwagę fakt, że uczelnie wyższe otrzymują dotację celową na pokrycie kosztów związanych z kształceniem studentów niepełnosprawnych, nowa sytuacja prawna pozwala oczekiwać, że poziom dostępności uczelni dla osób niepełnosprawnych w przeciągu najbliższych kilku lat znacznie wzrośnie.

¹²³ Tamże.

¹²⁴ M.A. Paszkowicz, M. Garbat, *Wykształcenie szansą awansu zawodowego osób niepełnosprawnych*, [w:] *Nierówności społeczne a wzrost gospodarczy. Kapitał ludzki i intelektualny*, Rzeszów 2005, s.483.

¹²⁵ M. Struck-Peregończyk, *Kwestia niepełnosprawności w kontekście edukacji akademickiej*, [w:] *Między integracją a wykluczeniem. Wybrane problemy edukacji akademickiej osób Niepełnosprawnych*, red. M. Struck–Peregończyk, A. Rozmus, s. 69.

By to nastąpiło, konieczne jest jednak spełnienie szeregu postulatów, zgłaszanych przez reprezentantów środowiska akademickiego i osób niepełnosprawnych.

Rekomendacje

Studenci, pytani o zmiany konieczne do wprowadzenia w przestrzeni akademickiej, by uczynić ją bardziej dostępną, wskazywali między innymi na:

- potrzebę elastycznego organizowania harmonogramu zajęć oraz procesu egzaminacyjnego z uwzględnieniem zarówno formy jak i czasu trwania,
- wsparcie w kompletowaniu materiałów dydaktycznych, w tym notatek z zajęć, w formie dostępnym dla osób z różnymi typami dysfunkcji,
- potrzebę organizacji struktury wsparcia lub wyznaczenia przedstawiciela uczelni, który odpowiedzialny byłby za rzecznictwo spraw studentów niepełnosprawnych (np. pełnomocnik rektora lub biuro ds. studentów niepełnosprawnych),
- likwidację barier architektonicznych, a w przypadkach, gdy z przyczyn obiektywnych nie jest to możliwe, pomoc asystenta w przemieszczaniu się,
- organizację transportu dla studentów z trudnościami w przemieszczaniu się,
- potrzebę wsparcia psychologicznego¹²⁶.

Biorąc pod uwagę wcześniej prezentowane wyniki badań, niezbędne jest także nieustanne podnoszenie poziomu świadomości i wiedzy na temat warunków funkcjonowania osób niepełnosprawnych wśród kadry akademickiej, administracyjnej i technicznej uczelni poprzez system szkoleń i kompleksowe działania promocyjne.

Uzupełnienie powyższych rekomendacji, stanowi zbiór zaleceń opracowanych w 2005 roku przez Radę Europy, spośród których najistotniejsze stanowi włączenie treści traktujących o niepełnosprawności do kanonu przedmiotów obowiązkowych w procesie kształcenia nauczycieli. Jest to warunek niezbędny dla osiągnięcia stanu otwartego szkolnictwa na każdym, w tym także wyższym, poziomie kształcenia. Istotnym wsparciem jest także wykorzystanie nowoczesnych technologii, które w wielu przypadkach i typach niepełnosprawności mogą stanowić niezbywalny warunek dla podjęcia i ukończenia studiów wyższych¹²⁷.

¹²⁶ K. Cyran, A. Sęk, *Sytuacja studentów Niepełnosprawnych na przykładzie Wyższej Szkoły Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie*, [w:] *Między integracją a wykluczeniem. Wybrane problemy edukacji akademickiej Osób Niepełnosprawnych*, red. M. Struck-Peregończyk, A. Rozmus, s.101.

¹²⁷ M. Maudinet, *Dostęp osób niepełnosprawnych do praw społecznych w Europie*, Biuro Informacji Rady Europy, Strasburg 2003.



Kluczowym nadal jednak pozostaje pytanie, przed którym stają struktury odpowiedzialne za wsparcie studentów niepełnosprawnych na poszczególnych uczelniach: „Kogo należy wspierać?”

Niestety nadal pokutuje przekonanie, że klientami biur ds. studentów niepełnosprawnych mogą być jedynie osoby legitymujące się orzeczeniem o niepełnosprawności. Tymczasem wiele osób niepełnosprawnych biologicznie, okresowo lub w trakcie procedury orzekania, nie mogąc liczyć na wsparcie, rezygnuje ze studiów, często na zawsze zostając wyłączonymi z systemu edukacji.

Należy zatem podkreślić potrzebę elastycznego podejścia oraz porzucenia nadmiernej biurokratyzacji systemu wsparcia bezpośredniego, na jakie powinni liczyć studenci niepełnosprawni w środowisku akademickim.

Z trudnością tą w codziennej pracy spotykają się przedstawiciele jednostek najbardziej aktywnych w dziedzinie udostępniania przestrzeni akademickiej osobom niepełnosprawnym. Dysponując najszerszą ofertą, najczęściej zadają sobie pytanie, czy ważniejsze jest orzeczenie, czy realna potrzeba wsparcia.

Należy zaznaczyć, że poziom oferowanego studentom niepełnosprawnym wsparcia stale rośnie, w szczególności w części ośrodków akademickich, w których stworzono struktury, upoważnione do reprezentowania interesów studentów niepełnosprawnych (Biura ds. Osób Niepełnosprawnych, Pełnomocnicy ds. Osób Niepełnosprawnych itp.).

Dzięki umocowaniu w strukturze uczelni, jednostki te mają realny wpływ na organizację procesu kształcenia, uwzględniającego specyficzne potrzeby swoich klientów. Mogą ponadto uruchamiać działania, wymagające specjalistycznej wiedzy i świadomości potrzeb osób z różnymi typami niepełnosprawności.

Najczęściej spotykaną formą wsparcia jest organizacja procesu dostosowania materiałów dydaktycznych dla potrzeb np. osób z dysfunkcją wzroku. Rozwiązanie to stosowane jest przez wiele uczelni w Polsce, m.in. Uniwersytet Warszawski, Akademię Górniczo-Hutniczą, czy Politechnikę Wrocławską. Osoby niesłyszące mogą ponadto liczyć na montaż specjalistycznego sprzętu (pętle indukcyjnoakustyczne), czy organizację tłumaczeń na język migowy (Akademia Górniczo-Hutnicza w Krakowie).

Coraz bardziej popularną formą wsparcia studentów niepełnosprawnych jest organizacja szkoleń świadomościowych dla pracowników uczelni, podczas których uczestnicy nabywają wiedzę z zakresu warunków funkcjonowania i sposobu komunikacji z osobami z różnymi typami niepełnosprawności. Fundacja Instytut Rozwoju Regionalnego prowadzi tego typu szkolenia nieprzerwanie od 2008 roku,



dotychczas wzięło w nich udział kilkadziesiąt uczelni z całej Polski. Ponadto część jednostek podejmuje własne działania w tym zakresie – Uniwersytet Jagielloński opracował autorski program szkolenia, którym objął w pierwszej kolejności pracowników własnej uczelni, Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w ramach realizowanego projektu, którego celem był rozwój kadr uczelni, zorganizowała przeszkolenie wszystkich pracowników.

Bardzo istotnym elementem wsparcia jest poradnictwo psychologiczne, organizowane od wielu lat m.in. na Uniwersytecie Łódzkim i Politechnice Łódzkiej. Duże potrzeby w tym obszarze pokazało powodzenie narzędzi wsparcia oferowanych w ramach realizowanego przez Uniwersytet Jagielloński projektu „Konstelacja Lwa”, mającego na celu wsparcie studentów chorujących psychicznie.

Sześć krakowskich uczelni (Akademia Górniczo–Hutnicza, Uniwersytet Pedagogiczny, Uniwersytet Ekonomiczny, Uniwersytet Jagielloński, Politechnika Krakowska, Uniwersytet Papieski Jana Pawła II) podpisało porozumienie na rzecz wspólnych działań dla studentów niepełnosprawnych, co ma usprawnić realizację podejmowanych w tym obszarze inicjatyw, a tym samym zwiększyć szanse osób niepełnosprawnych na zdobycie wyższego wykształcenia. Jest to inicjatywa godna naśladowania, szczególnie dla mniejszych uczelni, które dzięki tego typu współpracy mogą poszerzyć swoją ofertę, kierowaną do osób niepełnosprawnych poprzez wzajemną wymianę sprzętu, wsparcie kadrowe, czy wspólną organizację różnego rodzaju wydarzeń.

Przykłady te stanowią jedynie wycinek bogatej działalności najbardziej aktywnych jednostek, które z powodzeniem mogłyby być stosowane w innych uczelniach. Istnieje zatem potrzeba upowszechniania ich i promowania idei stosowania najlepszych praktyk w skali adekwatnej do potrzeb konkretnej uczelni.

Biorąc pod uwagę postępy, jakie polskie środowisko akademickie poczyniło, w stosunkowo krótkim czasie, w obszarze dostępności dla studentów niepełnosprawnych oraz ogromne możliwości, jakie dają nowe regulacje dotyczące osób niepełnosprawnych, zawarte w ustawie Prawo o szkolnictwie wyższym, można żywić nadzieję, że dysproporcje pomiędzy liczbą pełnosprawnych i niepełnosprawnych absolwentów będą stale maleć. Zastosowanie w praktyce przedstawionych powyżej rekomendacji pozwoli ponadto na osiągnięcie stanu, w którym osoby z różnego typu dysfunkcjami będą mogły wybierać kierunek studiów zgodnie z własnymi aspiracjami i kompetencjami, nie podporządkowując tej decyzji opinii o poziomie dostępności konkretnej uczelni.

**Wybrane regulacje prawne:**

- art. 24 ust. 4 Konwencji ONZ o Prawach Osób Niepełnosprawnych,
- art. 13 ust. 1 pkt 9, art. 94 ust. 1 pkt 11, art. 162 pkt 6, art. 169 ust. 5, art. 173 ust. 1 pkt 2, art. 180, art. 199 ust. 1 pkt 4 ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz. U. Nr 164, poz. 1365 ze zm.).

dr Anna Żebrak

Autorka pełni w Fundacji Instytut Rozwoju Regionalnego funkcję koordynatora współpracy międzysektorowej. Od wielu lat aktywnie działa w obszarze zwiększania dostępności uczelni dla osób niepełnosprawnych.

EDUKACJA USTAWICZNA OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIAMI

Jacek Zadrożny

Osoby niepełnosprawne są bardzo często wykluczone z dostępnego dla innych kształcenia ustawicznego. Wynika to z barier, na które napotykają oraz z niechęci szkolących do usuwania tych barier. Prawo w zasadzie nie reguluje tego obszaru życia, a istniejące nie jest wykorzystywane. Warto wprowadzić kilka rozwiązań, które mogą pomóc we włączeniu osób niepełnosprawnych do zwykłego procesu edukacji ustawicznej.

Opis problemu

Kształcenie ustawiczne pozwala na zdobywanie nowych oraz podnoszenie aktualnych umiejętności zawodowych i społecznych. Ten ustawiczny rozwój jest niezbędny dla utrzymania się na rynku pracy, a osoby z niepełnosprawnościami są z niego często wykluczone. Wynika to z barier, które pojawiają się w wypadku tych osób na skutek różnych rodzajów niepełnosprawności. Można je podzielić na następujące:

1. Bariery architektoniczne, dotyczące zarówno miejsca zamieszkania jak i miejsca kształcenia. Dotyczą w szczególności osób z niepełnosprawnością ruchu i wzroku.
2. Bariery transportowe, jeżeli kształcenie wymaga przemieszczania się. Problem jest szczególnie istotny w wypadku miejsc słabo skomunikowanych, na przykład wsi, a dotyczy głównie osób z niepełnosprawnością ruchu i wzroku.
3. Bariery komunikacyjne pojawiające się w sytuacji, gdy zawodzą standardowe formy komunikacji. Dotyczy to w szczególności osób z niepełnosprawnością słuchu, intelektualną i częściowo wzroku.
4. Bariery poznawcze pojawiają się szczególnie, gdy percypowanie wiedzy napotyka na ograniczenia wynikające z ograniczeń intelektualnych, problemów z koncentracją lub nieznajomością języka. Dotykają w szczególności osób niepełnosprawnych intelektualnie, chorych psychicznie oraz głuchych.
5. Bariery w dostępie do informacji pojawiające się w sytuacji, gdy osoba niepełnosprawna nie może korzystać bezpośrednio z materiałów edukacyjnych lub sposobu prowadzenia kształcenia. Dotyka to szczególnie osób z niepełnosprawnością wzroku i słuchu.



6. Bariery społeczne, pojawiające się na styku osób z niepełnosprawnościami i bez niepełnosprawności. Wynikają one głównie z braku kontaktu i utrwalonych stereotypów postrzegania osób niepełnosprawnych. Dotyczy w zasadzie wszystkich rodzajów niepełnosprawności, które są obserwowalne.

Widać zatem, że bariery są różnorodne i dotyczą osób z różnymi rodzajami niepełnosprawności. Teoretycznie organizacja kształcenia powinna zapewniać równy dostęp, ale brak wiedzy na temat szeroko pojętej dostępności sprawia, że tak nie jest. Szkolenia organizowane przez różne podmioty ze środków UE – zgodnie z Narodowymi Strategicznymi Ramami Odniesienia – powinny zapewniać równy dostęp i nie dyskryminować. Nasze doświadczenia pokazują jednak, że osoby niepełnosprawne są odcięte od szkoleń. Eksperyment przeprowadzony w 2011 roku pokazał, że osoba niewidoma nie zostałaby przyjęta na żaden kurs języka angielskiego realizowany ze środków EFS w Warszawie.

Zapewnienie równego dostępu może generować dodatkowe koszty (tłumacz języka migowego, specjalistyczne urządzenia, transport). Ponieważ firmy komercyjne konkurują ze sobą przede wszystkim cenami i jakością, a nie dostępnością, więc nie zapewniają często nawet podstawowej dostępności. Szkolenia są zatem kanalizowane w postaci szkoleń wyspecjalizowanych, na przykład dla osób z konkretnym rodzajem niepełnosprawności (niewidomych, głuchych, niepełnosprawnych intelektualnie), co bardzo poważnie ogranicza wachlarz ofert, a dodatkowo utrwała segregację w polskim społeczeństwie. Trzeba jednak nadmienić, że pewne specyficzne rodzaje szkoleń powinny być prowadzone w segregacji, ponieważ dotyczą specyficznych umiejętności, zbędnych osobom bez niepełnosprawności. Dotyczy to na przykład szkoleń z obsługi specjalistycznego sprzętu, czy utrwalania umiejętności czytania dla osób niepełnosprawnych intelektualnie.

Ustawa o wdrożeniu niektórych przepisów Unii Europejskiej w zakresie równego traktowania¹²⁸ zabrania w art. 8 ust 1 dyskryminowania ze względu na niepełnosprawność (obok innych cech) w dostępie do podejmowania kształcenia zawodowego, w tym doksztalcania, doskonalenia, przekwalifikowania zawodowego oraz praktyk zawodowych. Istnieje zatem prawna możliwość dochodzenia swoich praw, ale do chwili obecnej nie są znane przypadki korzystania z tej ustawy przez osoby z niepełnosprawnością.

¹²⁸ Art. 8 ust. 1 pkt 1 ustawy z dnia 3 grudnia 2010 r. o wdrożeniu niektórych przepisów Unii Europejskiej w zakresie równego traktowania (Dz. U. Nr 254, poz. 1700).



Rekomendacje zmian

Podstawowym zadaniem władz publicznych jest zapewnienie równości szans i dostępu do kształcenia ustawicznego. Powinno to być realizowane przede wszystkim poprzez usuwanie barier, a dopiero jeżeli to nie jest możliwe – przez organizowanie rozwiązań specjalnych. Każdy rodzaj barier powinien być usuwany w nieco odmienny sposób.

Wydaje się celowym, by objąć monitorowaniem proces realizacji zadań finansowanych ze środków publicznych. Obecnie taki monitoring dotyczy w zasadzie wyłącznie równości płci, a tematyka ta powinna być szeroko omówiona w ofercie realizacji zadań finansowanych ze środków Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki. Nie negując wagi równości płci, trzeba podkreślić, że analogicznych rozwiązań w wypadku osób z niepełnosprawnościami próżno szukać. Ministerstwo Rozwoju Regionalnego wydało poradnik dotyczący tej tematyki, ale jest on jedynie materiałem pomocniczym. Warto zarekomendować zatem, by wnioskodawcy byli zobowiązani zapewnić realizację swoich projektów w sposób dostępny dla osób niepełnosprawnych, na przykład poprzez realizację poniższych zasad:

1. Wszelkiego rodzaju szkolenia powinny być organizowane w budynkach i pomieszczeniach pozbawionych barier architektonicznych. W szczególności powinny być dostępne dla osób poruszających się na wózkach inwalidzkich i o kulach. Powinny być także dobrze oznaczone zarówno na zewnątrz, jak i wewnątrz.
2. Zajęcia powinny być organizowane w miejscach dostępnych komunikacyjnie (komunikacja publiczna). Jeżeli zaś nie jest to możliwe, to uczestnikom powinno się zapewnić transport na miejsce szkolenia.
3. Osoby szkolące powinny być przygotowane na przyjęcie uczestnika mającego problemy w komunikowaniu się. Zarówno procedury, jak i sposób organizacji powinien brać pod uwagę na przykład możliwość włączenia tłumacza języka migowego.
4. Materiały szkoleniowe powinny być przygotowywane zgodnie z wytycznymi dla dostępności, na przykład Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.0 na poziomie przynajmniej AA. W największym stopniu dotyczy to materiałów elektronicznych i aplikacji do ich przeglądania. Ochrona prawnoautorska nie może uniemożliwiać dostępu do materiałów edukacyjnych, a w szczególności wprowadzane zabezpieczenia DRM nie powinny interferować z technologiami asystującymi.
5. W koniecznych wypadkach osobom niepełnosprawnym należy zapewnić osobistą asystę.



Należy także przeprowadzić szeroką akcję informacyjną skierowaną do szkoleniowców i osób niepełnosprawnych informującą o obowiązkach spoczywających na organizatorach szkoleń. Równoczesne naciskanie z góry (obowiązki nałożone przez instytucje finansujące) i z dołu (osoby niepełnosprawne) mogą przynieść oczekiwany efekt. Natomiast raczej nieskutecznym instrumentem będzie obligacja do spełnienia wskaźnika uczestniczenia osób niepełnosprawnych w szkoleniach, bo wówczas i tak wybierane będą osoby najmniej kłopotliwe, a posiadające orzeczenia o niepełnosprawności, na przykład ze schorzeniami wewnętrznymi.

Ponieważ wdrażanie dostępności kształcenia ustawicznego wymaga odpowiedniej wiedzy, należy także przygotować materiały edukacyjne i informacyjne, które pomogą osiągnąć cel. Pomimo sporego wysiłku organizacji pozarządowych, wciąż wiedza na ten temat w społeczeństwie jest mała. Zbiór materiałów powinien dotyczyć takich tematów jak:

1. Bariery architektoniczne i ich usuwanie.
2. Tworzenie dostępnych materiałów edukacyjnych.
3. Organizacja kształcenia w różnorodnych grupach.
4. Technologie wspomagające kształcenie osób niepełnosprawnych.
5. Specyfika komunikacji z osobami niepełnosprawnymi.
6. Asystent osoby niepełnosprawnej.

Wybrane regulacje prawne:

- art. 24 ust. 4 Konwencji ONZ o Prawach Osób Niepełnosprawnych,
- art. 3 pkt 17, art. 68 a - 68 c, art. 70 z dnia 7 września 1991 r. *o systemie oświaty* (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 ze zm.),
- art. 8 ust. 1 pkt 1 ustawy z dnia 3 grudnia 2010 r. *o wdrożeniu niektórych przepisów Unii Europejskiej w zakresie równego traktowania* (Dz. U. Nr 254, poz. 1700),
- rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 czerwca 2009 r. *w sprawie publicznych placówek kształcenia ustawicznego, publicznych placówek kształcenia praktycznego oraz publicznych ośrodków dokształcania oraz doskonalenia zawodowego* (Dz. U. Nr 99, poz. 828).

Jacek Zadrozny

Autor jest absolwentem Instytutu Polityki Społecznej na Uniwersytecie Warszawskim. Byłym pracownikiem Fundacji Instytut Rozwoju Regionalnego oraz Polskiego Związku Niewidomych. Od marca 2011 roku jest członkiem Komisji Ekspertów ds. Osób z Niepełnosprawnością przy Rzeczniku Praw Obywatelskich.

ŚWIADOMOŚĆ NIEPEŁNOSPRAWNOŚCI – SYSTEM WSPARCIA NAUCZYCIELI

Ireneusz Białek

Pan jest osobą niewidomą, czyli pan nie może pisać. Proszę uprzejmie sobie siedzieć i słuchać – tak często reagowali nauczyciele akademicy na widok studenta niewidomego, który przychodził na ćwiczenia. Nieco bardziej uświadomieni kojarzyli możliwość czytania i pisania brajlem. Niemal nikt nie wiązał sposobu uczenia się osoby niewidomej z nowymi technologiami, komputerem i programami udźwiękawiającymi. Takie sytuacje miały miejsce dekadę po pojawieniu się w Polsce pierwszego udźwiękowionego komputera przystosowanego do potrzeb osób niewidomych.

Sam jako student Uniwersytetu Jagiellońskiego w latach 1993-1998 miałem jeden z takich komputerów i był to w ogóle jeden z nielicznych komputerów wśród studentów mojego kierunku. To narzędzie znacząco ułatwiło mi studiowanie i napisanie pracy magisterskiej. To było urządzenie oparte na systemie DOS, kto go jeszcze dzisiaj pamięta? Od tego momentu pojawiła się niezliczona liczba oprogramowań Windows i wraz z nimi ukazywały się kolejne programy udźwiękawiające typu screen reader, dzięki którym również środowisko Windows jest dostępne dla osoby niewidomej. Student z niepełnosprawnością wzroku może więc, od blisko dwudziestu lat, z pomocą komputera robić wszystko to, co student bez żadnych kłopotów z widzeniem. Z kolei skaner wraz z odpowiednim programem rozpoznającym tekst umożliwia studentowi niewidomemu odczytanie każdej klasycznie wydrukowanej książki. Do tego dochodzi Internet, który jest tak samo dobrym źródłem pozyskiwania informacji dla osób niewidomych jak i dla osób bez jakiegokolwiek niepełnosprawności. Te 20 lat spowodowały zatem rewolucję w zdobywaniu informacji i wiedzy przez osoby niewidome, ale czy doszło do rewolucji w myśleniu o osobach z niepełnosprawnością wzroku, o ich funkcjonowaniu w społeczeństwie, o sposobach nowoczesnego ich kształcenia? Ilu nauczycieli jest świadomych korzyści, jakie przynoszą tym osobom nowe technologie? Ilu się z tymi technologiami zetknęło? Ilu wreszcie zetknęło się z uczniami lub studentami niewidomymi w szkołach masowych?

A to tylko pytania dotyczące jednej z niepełnosprawności. Wiele kolejnych można jeszcze zadać – co z osobami niesłyszącymi i komunikacją z nimi? Dla-



czego uważamy w Polsce, że dysleksja to nie jest niepełnosprawność, podczas gdy w wielu krajach europejskich nauka dowiodła czegoś zupełnie innego? Jakie odczucia wzbudza w Polsce problematyka zaburzeń psychicznych?

Te wszystkie pytania i wątpliwości towarzyszyły mi przez kilka pierwszych lat funkcjonowania na Uniwersytecie Jagiellońskim w Biurze ds. Osób Niepełnosprawnych, którego tworzenie przypadło na rok 1999. Przychodzący do nas studenci sygnalizowali bardzo niewielki stopień świadomości kadry akademickiej w obszarze najbardziej nawet oczywistych niepełnosprawności, jak niewidzenie lub słabe widzenie. Stopniowo dochodziliśmy w Biurze do wniosku, że naszym największym problemem staje się właśnie ten brak wiedzy, co zaczęliśmy nazywać barierami mentalnymi, najtrudniejszymi do pokonania, bo głęboko zakorzenionymi w umysłach ludzkich.

Wyobraźmy sobie bowiem naszego niewidomego studenta, którego wyposażamy w najbardziej zaawansowane pomoce technologiczne i który idzie na zajęcia, a tam słyszy, że nie może czytać i pisać i powinien jedynie siedzieć i słuchać. Całe to technologiczne wsparcie oraz chęć studenta do nauki rozbija się wówczas o mur nieświadomości nauczyciela i może skończyć się niepowodzeniem. Postanowiliśmy więc zburzyć ten mur na Uniwersytecie poprzez systematyczne i konsekwentne zwiększanie świadomości nauczycieli akademickich w obszarze niepełnosprawności.

W Wielkiej Brytanii wynaleźliśmy szkolenia, których zastosowanie na naszym gruncie uznaliśmy za nieodzowne i wyszukaliśmy źródło finansowania ich adaptacji do polskiej rzeczywistości. Był i nadal jest to program „Uczenie się przez całe życie”. Projekty, realizowane w jego ramach nieprzerwanie od 2007 r. noszą nazwę DARE¹²⁹.

DARE to akronim od angielskiej nazwy „Disability Awareness – A New Challenge for Employees” (Świadomość niepełnosprawności – nowe wyzwanie dla pracowników). Na pierwszym etapie realizacji tych projektów tj. w latach 2007-2009 z Uniwersytetem Jagiellońskim współpracowały: Uniwersytet w Padwie (Włochy), Learning-Difference (Wielka Brytania), Euroinform (Bułgaria) i Fepamic (Hiszpania). W wyniku tzw. transferu innowacji z Wielkiej Brytanii, powstały wtedy nowoczesne, interaktywne szkolenia w obszarze świadomości niepełnosprawności dla nauczycieli akademickich oraz pracowników administracji publicznej. Z kolei w latach 2009-2011 w partnerstwie składającym się z Uniwersytetu Jagiellońskie-

¹²⁹ Więcej informacji o projekcie można znaleźć na stronie www.DareLearning.eu.



go, Uniwersytetu Islandzkiego oraz Cypryjskiego Stowarzyszenia Edukacji Osób Dorosłych (CAEA) zostały dodatkowo zaprojektowane szkolenia dla menedżerów przedsiębiorstw, którzy chcą zatrudniać osoby niepełnosprawne na nowoczesnych miejscach pracy, w czym zasadniczą rolę odgrywa wykształcenie uniwersyteckie. Rezultaty projektu oraz wyniki szkoleń testowych pokazały ogromną potrzebę pozyskiwania wiedzy w tym obszarze opartej o rzetelne źródła. Dlatego w 2011 r. Komisja Europejska zatwierdziła kolejny projekt Uniwersytetu Jagiellońskiego – DARE-Learning – który pozwoli na opracowanie platformy zdalnego nauczania dla nauczycieli chcących pogłębiać swoją wiedzę o niepełnosprawności. Projekt ten jest realizowany wraz z Uniwersytetami: Karola z Pragi, Arystotelesa z Salonik oraz Piotra i Marii Curie z Paryża.

Jak wspominałem, potrzeba opracowania szkoleń świadomościowych zrodziła się zarówno z obserwacji środowiska akademickiego, jak i długoletniego, aktywnego uczestnictwa pracowników Biura ds. Osób Niepełnosprawnych UJ w rozwiązywaniu codziennych sytuacji problemowych istniejących pomiędzy studentami niepełnosprawnymi a kadrą uczelni. Wielokrotnie okazywało się, że jednorazowe interwencje to zdecydowanie za mało, by wpłynąć na relatywnie niską świadomość niepełnosprawności oraz przełamać liczne lęki, uprzedzenia i bariery mentalne wśród nauczycieli. Głęboka zmiana w myśleniu i zachowaniu wymaga kompleksowych działań, doprowadzających do obalenia istniejących stereotypów i wytworzenia w świadomości nowego, realistycznego obrazu osób niepełnosprawnych. Do realizacji tego celu – zgodnie ze standardami współczesnej psychologii uczenia się – partnerzy projektów DARE wybrali formę treningu grupowego, która pozwala na przyswajanie wiedzy i umiejętności poprzez doświadczenie, indywidualną refleksję oraz samodzielne odkrywanie rozwiązań w czasie dyskusji.

Wysoką jakość szkoleń zapewniły wizyty studyjne na uczelniach europejskich wdrażających tego typu kursy m.in. w Aarhus, Bangor, Cambridge, Helsinkach, Newcastle. Była to okazja do zebrania wiedzy, najlepszych możliwych praktyk w tym obszarze i cennej wymiany doświadczeń. Konsorcjum DARE zostało wsparte pracą międzynarodowej grupy zarządzania jakością, w której zasiadali eksperci zewnętrzni mogący spojrzeć na szkolenia z szerszej perspektywy, bardziej obiektywnie. Ich komentarze posłużyły wielu poprawkom i uzupełnieniom.

W ten sposób powstał szczegółowy program pięciogodzinnego szkolenia dla nauczycieli akademickich, administracji publicznej i menedżerów przedsiębiorstw. Materiały zostały zaprojektowane w sposób ciekawy i angażujący uczestników



w różnorodne ćwiczenia i zadania, niektóre pozornie łatwe i zabawne, inne zmuszające do osobistej refleksji nad dotychczasowym sposobem myślenia o niepełnosprawności.

Treść szkolenia organizuje się głównie wokół czterech obszarów tematycznych:

1. **Stereotypy i uprzedzenia** (moduł konfrontujący uczestników z własnym schematycznym myśleniem, obalający funkcjonujące mity, proponujący w ich miejsce racjonalne wytłumaczenia).
2. **Doświadczenie konsekwencji związanych z niepełnosprawnością** (zaletą modułu jest możliwość wczucia się w role osób niepełnosprawnych, co pozwala uczestnikom na dostrzeżenie ważnych aspektów ich funkcjonowania oraz trudności, z jakimi spotykają się na co dzień).
3. **Komunikacja oraz strategie nauczania osób niepełnosprawnych** (moduł dotyczy praktycznych wniosków i wskazówek, jak należy postępować w konkretnych akademickich i życiowych sytuacjach, aby w adekwatny sposób wspierać osoby niepełnosprawne).
4. **Nowoczesne technologie wspierające** (celem modułu jest demonstracja oraz uświadomienie ogromnej roli, jaką w życiu i w edukacji odgrywają współczesne osiągnięcia techniczne).

Ćwiczenia zostały dobrane w taki sposób, aby uwzględnić zarówno ogólny wizerunek osoby niepełnosprawnej, jak i różnorodne rodzaje niepełnosprawności:

- ruchową,
- wzrokową,
- słuchową,
- psychiczną,
- dysleksję rozwojową,
- choroby przewlekłe.

Płynne przechodzenie od ogółu do szczegółu zapewnia największy poziom skupienia uczestników oraz zapamiętywania pojawiających się treści. Fluktuacjom uwagi zapobiega ponadto zastosowanie niejednorodnych materiałów, oddziałujących na poszczególne kanały zmysłowe. Zgodnie z tą ideą program szkoleniowy wykorzystuje przenikające się różnorodne metody, techniki i formy.

Od ponad roku na Uniwersytecie Jagiellońskim wdrażane są wszystkie powyższe moduły programu szkoleniowego dla nauczycieli akademickich oraz pracowników administracji. Przy realizacji niektórych ćwiczeń biorą udział osoby niepełnosprawne – niewidome i z niepełnosprawnością ruchową. Chodzi w takich



wypadkach o bezpośrednie zetknięcie się uczestników z konkretnymi sytuacjami związanymi z tymi niepełnosprawnościami – jak pomóc osobie niewidomej w poruszaniu się z białą laską, jak taka osoba pracuje przy komputerze, jak efektywnie się z nią komunikować. W przypadku niepełnosprawności ruchowej ważne jest zapoznanie się z techniką jazdy na wózku, z samym wózkiem, na którym można spróbować usiąść i poruszać się pod kierunkiem osoby niepełnosprawnej i trenera. Ćwiczy się także efektywną pomoc osobie na co dzień korzystającej z wózka. W zależności od tego, czy grupa szkoleniowa składa się z nauczycieli, czy pracowników administracji, nacisk kładziony jest na inne aspekty i inny rodzaj współpracy z osobą niepełnosprawną.

Rezultatem tych regularnie przeprowadzanych szkoleń jest znaczący i udokumentowany w ewaluacji wzrost świadomości niepełnosprawności wśród nauczycieli i pracowników administracji. Zaowocowało to m.in. inicjatywami współpracy z ich strony z Biurem ds. Osób Niepełnosprawnych, co do tej pory należało do rzadkości i zwykle dotyczyło osób, które jakiś czas spędziły na pracy akademickiej w krajach skandynawskich lub Wielkiej Brytanii. Współpraca taka odbywa się głównie w obszarze wypracowywania adaptacji uwzględniających specyfikę danej niepełnosprawności oraz konkretną dziedzinę wiedzy reprezentowaną przez danego pracownika naukowego. I tak do najciekawszych, wspólnie wypracowanych rozwiązań należą na przykład materiały brajlowskie do nauki języka arabskiego, mapy wypukłe dla osób słabowidzących studiujących geografię, czy rozmaite notacje matematyczne w wersjach brajlowskich (zdjęcie 1 i 2).

Rozwinął się też cały system przygotowywania i prowadzenia zajęć z języka angielskiego dla studentów niesłyszących i słabosłyszących (zdjęcie 3). Wielu nauczycieli prosi nas o wsparcie psychologiczne dla swoich studentów, którzy borykają się z różnego rodzaju zaburzeniami psychicznymi¹³⁰.

Cieszy też fakt, iż dzięki spotkaniom i dyskusjom na różnego rodzaju konferencjach, a także stronie internetowej projektu, otrzymujemy wiele pytań z rozmaitych placówek edukacyjnych na terenie całej Polski. Często są to bardzo niewielkie szkoły w małych miejscowościach. Pytania dotyczą nie tylko samych szkoleń, ale także funkcjonowania systemu współpracy pomiędzy nauczycielami, studentami a Biurem na Uniwersytecie Jagiellońskim.

¹³⁰ Więcej informacji o problemach psychicznych studentów można przeczytać w „Mojej wędrówce” i „Biuletynie Biura ds. Osób Niepełnosprawnych Uniwersytetu Jagiellońskiego nr 3/2011”.

To wszystko nie byłoby jednak możliwe lub występowałyby w zdecydowanie mniejszej skali bez szkoleń podnoszących świadomość niepełnosprawności. Wywołały one bowiem eksplozję pomysłów na adaptacje, które wypływają z nabytej w trakcie kursów wiedzy połączonej ze znajomością konkretnej dziedziny nauki. W ten sposób dochodzi do pełnej współpracy pomiędzy studentem, nauczycielem akademickim a komórką specjalistyczną, którą w tym wypadku jest Biuro ds. Osób Niepełnosprawnych. Taką współpracę nazywamy na Uniwersytecie trójkątem akademickim i uważamy, że prowadzi ona do prawdziwej inkluzji, co objawia się w pełnym korzystaniu przez studentów niepełnosprawnych ze standardowej oferty uczelni¹³¹. W naszym przykładzie studenta niewidomego, od którego rozpoczynałem ten artykuł, oznacza to, że nauczyciel na ćwiczeniach zamiast uznać, że student nie może czytać i pisać, zapyta go, czy przesłać mu jakieś wydawnictwa w wersji elektronicznej, jakie adaptacje byłyby dla niego najbardziej pożyteczne i w jakiej formie może oddawać prace zaliczeniowe. Nauczyciel ten powie również studentowi, że na uczelni jest jednostka, która może przygotować dodatkowo wszystko to, co nie jest możliwe do uzgodnienia pomiędzy nim, a studentem, bo wiąże się to na przykład z koniecznością użycia profesjonalnych urządzeń, którymi dysponuje Biuro.

Od kilkunastu już lat mojego zainteresowania problematyką niepełnosprawności oraz jedenastu lat pracy na Uniwersytecie słyszę, że nie da się w Polsce uczyć dzieci i uczniów z niepełnosprawnością w szkołach masowych, ponieważ nauczyciele nie są do tego przygotowani. Zastanawiam się, jak długo jeszcze ten argument będzie blokował proces, który w większości krajów europejskich staje się codziennością. Jak długo jeszcze dzieci i młodzież z niepełnosprawnością oddzielać będziemy od reszty uczniów w imię ponoć ich dobra, ale *de facto* hołdując segregacji. To zwyczajne marnotrawstwo potencjału tkwiącego w osobach z niepełnosprawnością. Czas po prostu zacząć przygotowywać nauczycieli do kształcenia tej grupy uczniów i uznać wreszcie, że kompetencje w tym obszarze należą do ich podstawowych kwalifikacji zawodowych tak, jak to jest w innych krajach. Może warto na początek zachęcić ich do tego typu kształcenia poprzez przyznawanie punktów za szkolenia w obszarze niepełnosprawności, które będą istotne przy awansie zawodowym bądź dodatkowej gratyfikacji finansowej. Niewątpliwie też warto skończyć z argumentacją, że uczniowie muszą wrócić do szkół specjalnych z powodu nieprzygotowania do pracy z nimi nauczycieli. Logicznym wnio-

¹³¹ Trójkąt akademicki jest zobrazowany na okładce trzech ostatnich numerów Biuletynów BON UJ.

Fot. 3. Studenci z niepełnosprawnością słuchową podczas lektoratu w sali multimedialnej



skiem z nieudanej dotąd pracy z uczniami niepełnosprawnymi jest rozpoczęcie procesu szkolenia nauczycieli, a nie odsyłanie uczniów z niepełnosprawnością z powrotem do systemu segregacyjnego.

Powyższe rozumowanie można byłoby uznać za teoretyczne, gdyby nie fakt, że taki system wsparcia szkoleniowego nauczycieli na Uniwersytecie Jagiellońskim owocuje coraz efektywniejszym kształceniem studentów niepełnosprawnych, których liczba z roku na rok wzrasta. Wniosek z tego jest dość oczywisty – instytucja edukacyjna się otwiera, przychodzą studenci, nauczyciele są przygotowywani do pracy z nimi, wzrasta jakość kształcenia osób z niepełnosprawnością oraz poziom przygotowania nauczycieli. Nie ma żadnego racjonalnego powodu, aby ten model się nie sprawdził na niższych szczeblach nauczania. Oczywiście musi to być poparte rozwiązaniami systemowymi w postaci odpowiednich przepisów prawnych i dedykowanych na ten cel środków finansowych. Wówczas edukacja włączająca stanie się faktem, co przybliży Polskę do standardów europejskich i da osobom niepełnosprawnym szansę na pełne korzystanie z różnorodnej oferty edukacyjnej ośrodków akademickich jednoczącej się Europy.

**Wybrane regulacje prawne:**

- art. 24 ust. 3 Konwencji ONZ o Prawach Osób Niepełnosprawnych,
- rozdział 6 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 ze zm.),
- rozdział 7 a ustawy z dnia 26 stycznia 1982 r. *Karta Nauczyciela* (Dz. U. z 2006 r. Nr 97, poz. 674 ze zm.),
- art. 9c pkt 1 lit. b ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. *Prawo o szkolnictwie wyższym* (Dz. U. Nr 164, poz. 1365 ze zm.),
- § 6 rozporządzenia 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 lub integracyjnych* (Dz. U. Nr 228, poz. 1490).

Ireneusz Białek

Autor jest Pełnomocnikiem Rektora Uniwersytetu Jagiellońskiego ds. Osób Niepełnosprawnych, kierownikiem Biura ds. Osób Niepełnosprawnych UJ, członkiem Komisji Ekspertów ds. Osób z Niepełnosprawnością przy Rzeczniku Praw Obywatelskich.

UCZNIOWIE Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIAMI W POLSCE WG DANYCH SYSTEMU INFORMACJI OŚWIATOWEJ 2010

dr Agnieszka Dudzińska

Uwagi metodologiczne

Prezentowane dane pochodzą z Systemu Informacji Oświatowej i obrazują stan na dzień 30.09.2010.

Liczebność całej populacji uczniów niepełnosprawnych w Polsce wynosiła 159 615. Prezentowane zestawienia dotyczą uczniów w placówkach na czterech poziomach edukacji: przedszkola, szkoły podstawowej, gimnazjum oraz szkół ponadgimnazjalnych. Ze względu na odmienne granice poziomów nauczania pominięto relatywnie niewielką grupę uczniów szkół artystycznych na wszystkich poziomach edukacji (141 osób). Liczebność zbioru danych, który jest podstawą większości prezentowanych zestawień, wynosi więc **159 474** niepełnosprawnych uczniów.

W celu zwiększenia czytelności zestawień tabelarycznych występujące w tabelach SIO typy szkół zostały pogrupowane w szersze kategorie, odpowiadające czterem poziomom kształcenia: przedszkola, szkoły podstawowe, gimnazja oraz szkoły ponadgimnazjalne. Do przedszkoli zaliczono również zespoły wychowania przedszkolnego i punkty przedszkolne, zaś szkoły ponadgimnazjalne obejmują: zasadnicze szkoły zawodowe, licea ogólnokształcące, licea profilowane, technika, licea ogólnokształcące uzupełniające dla absolwentów zasadniczych szkół zawodowych, technika uzupełniające dla absolwentów zasadniczych szkół zawodowych, szkoły policealne ponadgimnazjalne oraz szkoły specjalne przysposabiające do pracy dla uczniów z upośledzeniem umiarkowanym lub znacznym i dla uczniów z więcej niż jedną niepełnosprawnością.

W analizie korzystałam ze zmiennych zdefiniowanych w zbiorze SIO. Jedną z nich była klasa wielkości miejscowości, ujęta w trzech kategoriach: wieś, miasto do 5 tysięcy mieszkańców i miasto powyżej 5 tysięcy mieszkańców. Nie są to kategorie o porównywalnej liczebności (odpowiednio: 27%, 4% i 67% liczby uczniów ogółem, zob. rys. 6), jednak dla wygody stosowałam je zamiast innego wskaźnika.

Również rodzaje niepełnosprawności wyodrębnione w zestawieniach dotyczących struktury populacji zostały zaczerpnięte ze zbioru SIO. Odpowiadają one rodzajom niepełnosprawności określonym w odpowiednich rozporządzeniach Ministra Edukacji Narodowej, ze względu na które wydaje się orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego dla dzieci i młodzieży.

Dane SIO zawierają też informacje o specyfice szkoły: czy jest to szkoła specjalna, czy niespecialna (a więc ogólnodostępna lub integracyjna; nazwą „ogólnodostępna” w prezentowanych zestawieniach określałam również szkoły integracyjne), oraz informacje o formie kształcenia: w oddziałach ogólnodostępnych, integracyjnych lub specjalnych. Oddziały integracyjne są przy tym tworzone nie tylko w szkołach integracyjnych, ale też ogólnodostępnych, również oddziały specjalne mogą być tworzone w szkołach ogólnodostępnych. Dlatego liczba uczniów w oddziałach specjalnych (87 845) jest nieco wyższa niż liczba uczniów w szkołach specjalnych (83 745).

Ze względu na strukturę zbioru (agregacja danych na poziomie jednostek, czyli szkół) w prezentowanych zestawieniach pojawiają się niewielkie rozbieżności liczbowe w zależności od tego, czy prezentowane są dane zliczane wg oddziałów, czy też zliczane dla całych szkół. Rozbieżności dotyczą 870 placówek (4,5% placówek, kształcących uczniów niepełnosprawnych), a ich wartość liczbową wynosi od 47 (suma w oddziałach wyższa niż suma w szkole) do +68 (suma w oddziałach niższa niż suma w szkole), przy czym najczęściej suma w szkole jest wyższa od sumy w oddziałach o 1 lub 2 uczniów. Oryginalne (zagregowane) dane były wprowadzane przez szkoły. Możliwe, że przy braku systemowej blokady dla rozbieżności na poziomie wprowadzania danych, pojawiały się błędy na tym etapie. Jest to jednak tylko moje przypuszczenie, które zweryfikować może odpowiednia jednostka MEN. Rozbieżność między sumą uczniów niepełnosprawnych dla wszystkich szkół a sumą uczniów niepełnosprawnych dla wszystkich oddziałów wynosi 1 435 uczniów (0,9% ogólnej liczby dla szkół). Różnica ta pojawia się we wszystkich typach szkół oprócz przedszkoli, zarówno w placówkach specjalnych, jak i ogólnodostępnych, i dotyczy różnych miejscowości czy regionów. Wartość łącznej różnicy dla szkół na poszczególnych poziomach kształcenia przedstawia tabela 1.



Tabela 1. Uczniowie niepełnosprawni – różnica między sumą w szkołach a sumą w oddziałach wg typów szkół

| Typ szkoły | Różnica między sumą uczniów dla szkół a sumą uczniów dla oddziałów |
|--|---|
| szkoły podstawowe specjalne | 175 |
| szkoły podstawowe ogólnodostępne | 365 |
| gimnazja specjalne | 465 |
| gimnazja ogólnodostępne | 165 |
| szkoły ponadgimnazjalne specjalne | 252 |
| szkoły ponadgimnazjalne ogólnodostępne | 13 |
| Razem | 1 435 |

Z powodu odnotowanej rozbieżności, w prezentowanych zestawieniach wg oddziałów liczebności uczniów niepełnosprawnych w poszczególnych kategoriach sumują się do nieco mniejszej liczebności całkowitej (N=158 039 niepełnosprawnych uczniów). Obliczenia były w tym przypadku prowadzone w oparciu o zbiór, w którym uwzględniono zarówno uczniów niepełnosprawnych, jak i ogólną liczbę uczniów. W zbiorze tym suma uczniów we wszystkich wyszczególnionych oddziałach wynosi 6 525 070, w tym **158 039** uczniów niepełnosprawnych. Liczebności te dotyczą wszystkich zestawień, w których liczba uczniów niepełnosprawnych jest odnoszona do liczby uczniów ogółem.

Dotychczasowy sposób gromadzenia danych oświatowych utrudniał właściwą ocenę realizacji zadań oświatowych wobec uczniów niepełnosprawnych. Dlatego wiosną 2011 roku jako realizatorzy projektu „Wszystko jasne. Dostępność i jakość edukacji dla uczniów niepełnosprawnych”¹³² zdecydowaliśmy się poprzeć w debacie sejmowej kontrowersyjny projekt nowej ustawy o systemie danych oświatowych (zapis debaty w Komisji Edukacji i Młodzieży z 24.03.2011 r. w Biuletynie Kancelarii Sejmu nr 4863/VI kad., dostępny pod adresem internetowym: [http://orka.sejm.gov.pl/Biuletyn.nsf/0/4E36704851E49A5EC12578710040B2A8/\\$file/0486306.pdf](http://orka.sejm.gov.pl/Biuletyn.nsf/0/4E36704851E49A5EC12578710040B2A8/$file/0486306.pdf)).

Zabraliśmy też głos w tej sprawie w ramach dyskusji prowadzonej na łamach prasy (Rzeczpospolita z 28.04.2011: <http://www.rp.pl/artukul/9133,650245-Dudzinska--Wielki-Brat-czy-dobry-rodzic-.html?p=1>).

¹³² Więcej o projekcie: www.wszystkojasne.waw.pl.

Dane zbierane w dotychczasowy sposób umożliwiały jedynie analizy oparte na sumarycznych zestawieniach. Mamy nadzieję, że zmodernizowany System Informacji Oświatowej pozwoli na bardziej szczegółowe analizy sytuacji uczniów niepełnosprawnych.

Szczegółowe tabele są załączone na końcu opracowania w postaci aneksu.

A. Szkoły

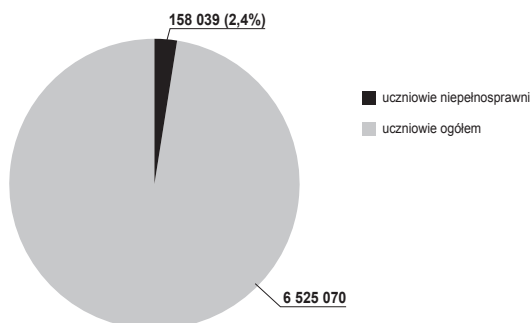
Według danych SIO w Polsce jest 58 013 przedszkoli i szkół (do poziomu ponadgimnazjalnego włącznie), kształcących łącznie 6,5 mln uczniów. W 19 234 z tych placówek (33% ogólnej liczby szkół i przedszkoli) kształcą się łącznie 159,6 tys. uczniów niepełnosprawnych (2,4% ogólnej liczby uczniów). Spośród wszystkich placówek, w których kształcą się uczniowie niepełnosprawni, 13% stanowią przedszkola i szkoły specjalne.

Wskaźniki te świadczą o znacznej koncentracji uczniów niepełnosprawnych. Tym samym dwie trzecie polskich placówek nie ma w ogóle kontaktu z uczniami z niepełnosprawnością. Aż ponad połowa (53%) wszystkich przedszkoli i szkół jest zlokalizowana w większych miastach, liczących powyżej 5 tys. mieszkańców. Na wsi znajduje się 44% wszystkich placówek, zaś jedynie 3% w małych miastach. (Ten nieproporcjonalny rozkład w dużych i małych miastach wynika z przyjętego w SIO progu wielkości – 5 tysięcy mieszkańców.)

Uczniowie

Uczniowie niepełnosprawni stanowią relatywnie niewielką podgrupę (2,4%) całej populacji uczniów.

Rys. 1. Uczniowie niepełnosprawni – proporcja wśród ogółu uczniów





Poziomy kształcenia

Najwyższy odsetek uczniów niepełnosprawnych notowany jest w gimnazjach (4,1%) i szkołach podstawowych (2,8%), natomiast w szkołach ponadgimnazjalnych i w przedszkolach uczniowie niepełnosprawni stanowią odpowiednio 1,7% i 1,0% ogółu uczniów. Może to świadczyć o tym, że niepełnosprawność jest istotną barierą w korzystaniu z prawa do edukacji, gdyż odsetek uczniów niepełnosprawnych jest znacząco wyższy w szkołach na poziomie obowiązkowym, niższy zaś w tych, z których korzystanie nie jest obowiązkowe.

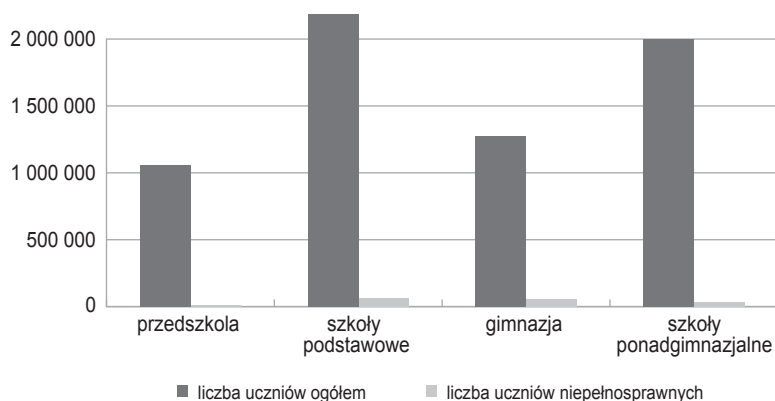
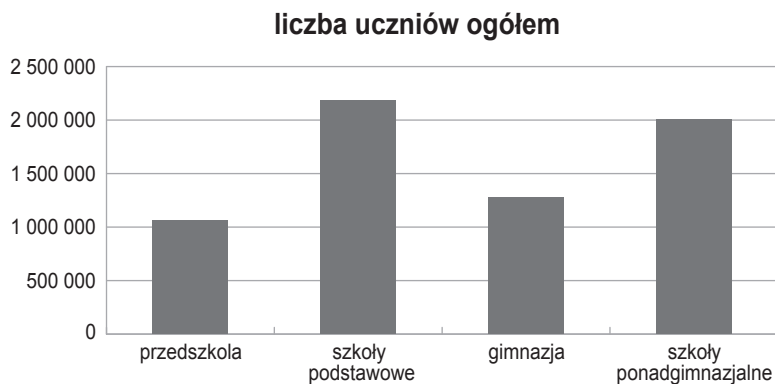
Tabela 2. Uczniowie niepełnosprawni w Polsce na różnych poziomach kształcenia

| Poziom kształcenia | Liczba uczniów ogółem, kształcących się na danym poziomie (% ogólnej liczby uczniów) | Liczba uczniów niepełnosprawnych, kształcących się na danym poziomie (% ogólnej liczby uczniów niepełnosprawnych) | Udział uczniów niepełnosprawnych w ogólnej liczbie uczniów kształcących się na danym poziomie |
|---|--|---|---|
| Przedszkola (w tym oddziały przedszkolne w szkołach i punkty wychowania przedszkolnego) | 1 060 181 (16%) | 10 283 (7%) | 1,0% |
| Szkoły podstawowe | 2 183 970 (33%) | 60 231 (38%) | 2,8% |
| Gimnazja | 1 277 472 (20%) | 52 761 (33%) | 4,1% |
| Szkoły ponadgimnazjalne | 2 003 447 (31%) | 34 764 (22%) | 1,7% |
| Razem | 6 525 070 (100%) | 158 039 (100%) | 2,4% |

Dobrze ilustrują to poniższe rysunki 2-4. Na pierwszym z nich ukazane są proporcje liczby uczniów ogółem i uczniów niepełnosprawnych na różnych poziomach edukacji.

Rysunki 3 i 4 powstały w wyniku rozdzielenia rysunku 2, na którym ze względu na wspólną skalę różnice w liczbie uczniów niepełnosprawnych na poszczególnych poziomach kształcenia są trudne do odczytania (choć rysunek ten dobrze ukazuje stosunek liczby uczniów niepełnosprawnych do ogólnej liczby uczniów).

Drugi, poza przedszkolami, poziom kształcenia, na którym widoczny jest mniejszy udział uczniów niepełnosprawnych niż zdrowych, stanowią szkoły ponadgimnazjalne. Edukacja na tym poziomie nie jest obowiązkowa. Możliwe jest

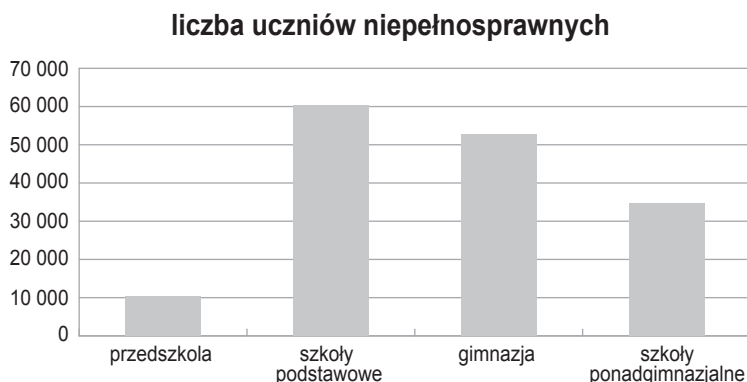
Rys. 2. Uczniowie ogółem i uczniowie niepełnosprawni wg poziomu kształcenia**Rys. 3.** Uczniowie ogółem wg poziomu kształcenia

też, że część uczniów niepełnosprawnych uczy się w szkołach ponadgimnazjalnych, jednak z różnych względów nie posiada już orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego.

Uczniowie niepełnosprawni po ukończeniu gimnazjum najczęściej kształcą się w zasadniczych szkołach zawodowych (48%, głównie uczniowie z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim), w szkołach specjalnych przysposabiających do pracy (28%, głównie uczniowie z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym), nieco rzadziej w liceum ogólnokształcącym (11%



Rys. 4. Uczniowie niepełnosprawni wg poziomu kształcenia



– głównie uczniowie z niepełnosprawnością ruchową, słabowidzący, słabosłyszący, z zaburzeniami zachowania i zagrożeni niedostosowaniem społecznym – oraz dalsze 3% w liceum ogólnokształcącym uzupełniającym dla absolwentów zasadniczych szkół zawodowych – głównie uczniowie z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim) czy technikum, w tym również uzupełniającym (łącznie około 6%, struktura podobna jak dla liceum ogólnokształcącego, z nieco wyższym udziałem uczniów niesłyszących i niedosłyszących). Szczegółowe dane o strukturze populacji uczniów niepełnosprawnych ze względu na rodzaj niepełnosprawności w poszczególnych typach placówek zawiera tabela A9 w Aneksie.

Dane dotyczące mniejszego udziału uczniów niepełnosprawnych w edukacji na poziomie nieobjętym obowiązkiem szkolnym powinny stanowić wskazówkę co do przyszłych działań dla osób odpowiedzialnych za realizację zadań oświatowych. W szczególności zapewnienie wczesnego kontaktu z rówieśnikami zwiększa szanse dzieci niepełnosprawnych na właściwą socjalizację. Ustawowo zagwarantowany dostęp tych dzieci do przedszkoli (art. 71b ust. 5a Ustawy z dnia 7 września o systemie oświaty, Dz. U. 2004 nr 256 poz. 2572 z późniejszymi zmianami) albo jest niewystarczającą zachętą dla rodziców, albo też istnieją lokalne bariery w przyjmowaniu niepełnosprawnych przedszkolaków do placówek przedszkolnych. Jest to o tyle zastanawiające, że ta kategoria dzieci nieobjętych jeszcze z racji wieku obowiązkiem szkolnym jest jedyną grupą przedszkolaków objętych subwencją z budżetu państwa dla samorządów. Edukacja przedszkolna dzieci zdrowych nie jest natomiast subwencjonowana i samorządy same muszą pokryć jej koszty.

Tabela 3. Uczniowie niepełnosprawni wg typu szkoły

| | |
|--|---------|
| przedszkole | 10 147 |
| punkt przedszkolny | 130 |
| zespół wychowania przedszkolnego | 6 |
| szkoła podstawowa | 60 771 |
| gimnazjum | 53 391 |
| zasadnicza szkoła zawodowa | 16 714 |
| liceum ogólnokształcące | 3 952 |
| liceum profilowane | 853 |
| technikum | 1 705 |
| liceum ogólnokształcące uzupełniające dla absolwentów zasadniczych szkół zawodowych | 1 166 |
| technikum uzupełniające dla absolwentów zasadniczych szkół zawodowych | 250 |
| szkoła policealna ponadgimnazjalna | 523 |
| szkoła specj. przysp. do pracy dla uczniów z up. um. umiark. lub znacznym i dla uczniów z więcej niż jedną niepełnosprawnością | 9 866 |
| Razem | 159 474 |

Szczegółowe dane o liczbie uczniów ogółem i uczniów niepełnosprawnych wg oddziałów (klas) zawiera tabela A1 w Aneksie.

Kategorie miejscowości

Najwyższy odsetek uczniów niepełnosprawnych wśród ogółu uczniów występuje w miastach powyżej 5 tysięcy mieszkańców (2,6%), niższy w miastach do 5 tysięcy mieszkańców (2,3%), a najniższy na wsi (2%). Prawdopodobnie wynika to z lepszej dostępności specjalistów diagnozujących i orzekających zaburzenia rozwoju w poradniach psychologiczno-pedagogicznych.

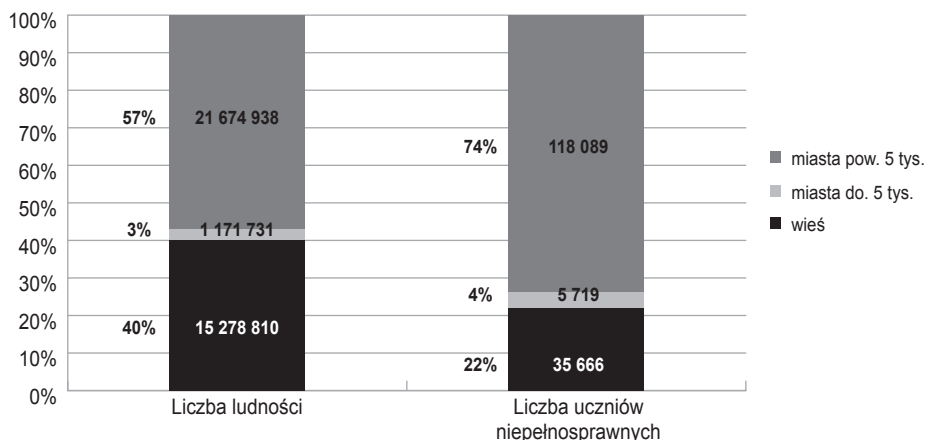
Tabela 4. Uczniowie niepełnosprawni wg kategorii miejscowości

| | uczniowie ogółem | uczniowie niepełnosprawni |
|---------------------|------------------|---------------------------|
| wieś | 1 772 532 | 35 113 (2,0%) |
| miasto do 5 tys. | 250 716 | 5 654 (2,3%) |
| miasto ponad 5 tys. | 4 500 338 | 117 272 (2,6%) |
| Razem | 6 523 586 | 158 039 (2,4%) |



Szczegółowe dane na temat odsetka uczniów niepełnosprawnych wg oddziałów dla różnych kategorii miejscowości zawiera tabela A2 w Aneksie.

Rys. 5. Uczniowie niepełnosprawni w różnych kategoriach miejscowości a ludność w tych kategoriach

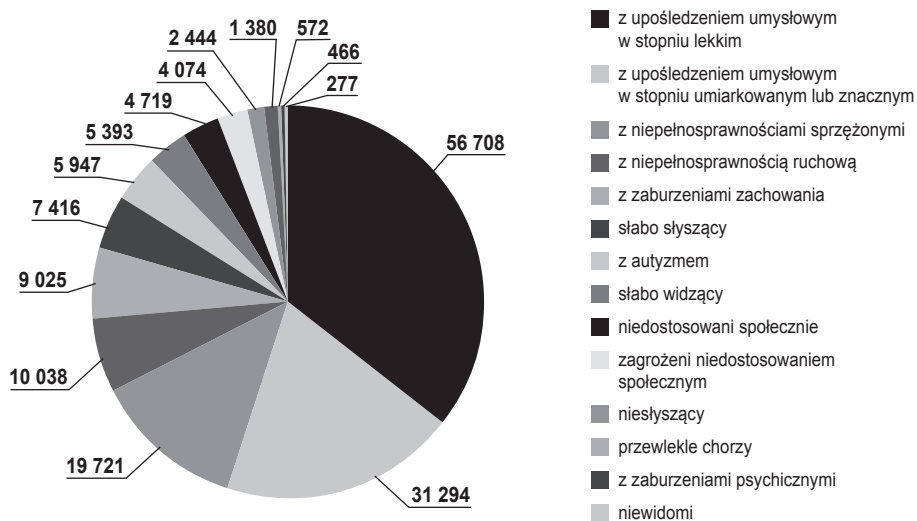


Struktura niepełnosprawności

Ze względu na przyczynę wydania orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, największą grupę wśród uczniów niepełnosprawnych stanowią uczniowie z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim (36%) oraz umiarkowanym lub znacznym (20%). W dalszej kolejności są to uczniowie z niepełnosprawnościami sprzężonymi, a więc z więcej niż jedną niepełnosprawnością (12%), z niepełnosprawnością ruchową (6%) i z zaburzeniami zachowania (6%). Udział każdej z pozostałych niepełnosprawności w ogólnej liczbie uczniów niepełnosprawnych nie przekracza 5%.

Po uwzględnieniu rodzajów niepełnosprawności wchodzących w skład niepełnosprawności sprzężonej, struktura populacji uczniów niepełnosprawnych ze względu na przyczynę niepełnosprawności kształtuje się podobnie. Odsetek uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim i w stopniu umiarkowanym lub znacznym wzrasta do 66% łącznie (odpowiednio: 39% i 27%), niepełnosprawni ruchowo to 13% uczniów niepełnosprawnych, w dalszej kolejności pojawiają się autyzm (6%) i zaburzenia zachowania (6%).

Rys. 6. Uczniowie niepełnosprawni – struktura populacji ze względu na rodzaj niepełnosprawności



Szczegółowe dane dotyczące struktury populacji uczniów niepełnosprawnych ze względu na rodzaj niepełnosprawności, w tym z uwzględnieniem sprzężeń, zawiera tabela A4 w Aneksie.

Tabela 5. Uczniowie niepełnosprawni – struktura populacji ze względu na rodzaj niepełnosprawności (wg częstości występowania)

| Uczniowie niepełnosprawni: | Liczba | Udział procentowy w ogólnej liczbie uczniów niepełnosprawnych |
|---|--------|---|
| z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim | 56 708 | 36% |
| z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym | 31 294 | 20% |
| z niepełnosprawnościami sprzężonymi | 19 721 | 12% |
| z niepełnosprawnością ruchową | 10 038 | 6% |
| z zaburzeniami zachowania | 9 025 | 6% |
| słabosłyszący | 7 416 | 5% |
| z autyzmem | 5 947 | 4% |
| słabowidzący | 5 393 | 3% |
| niedostosowani społecznie | 4 719 | 3% |



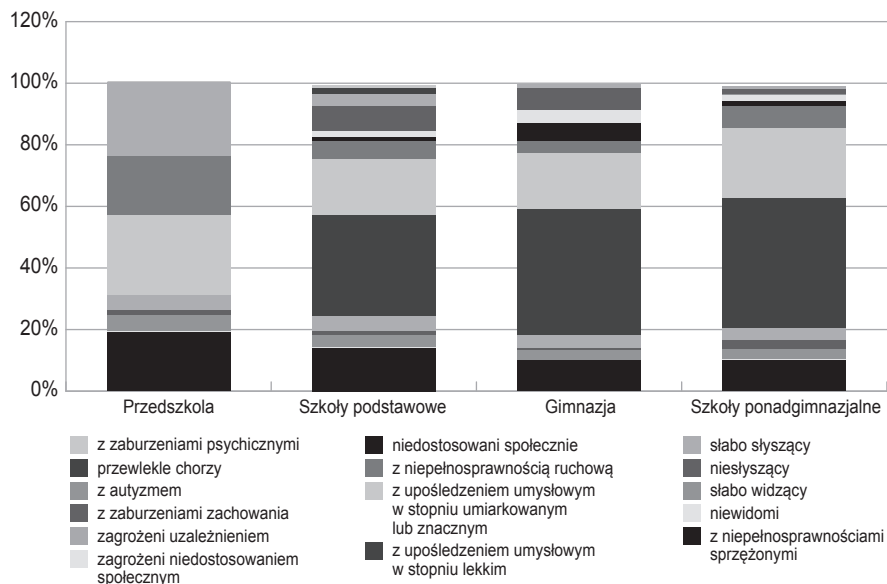
| | | |
|---------------------------------------|----------------|-------------|
| zagrożeni niedostosowaniem społecznym | 4 074 | 2,6% |
| nieślyszący | 2 444 | 1,5% |
| przewlekłe choroby | 1 380 | 0,9% |
| z zaburzeniami psychicznymi | 572 | 0,4% |
| niewidomi | 466 | 0,3% |
| zagrożeni uzależnieniem | 277 | 0,2% |
| | 159 474 | 100% |

Istnieją różnice w proporcjach poszczególnych rodzajów niepełnosprawności w ogólnej liczbie uczniów niepełnosprawnych w zależności od kategorii miejscowości. W dużych miastach relatywnie rzadziej orzeka się upośledzenie w stopniu lekkim, częściej zaś upośledzenie umiarkowane lub znaczne, częściej też orzeka się nieślyszenie i niedosłyszanie oraz zaburzenia zachowania i autyzm, rzadziej natomiast niedostosowanie społeczne i zagrożenie uzależnieniem (zob. tabela A5, a z uwzględnieniem określonych niepełnosprawności w ramach sprzężeń tabela A6 w Aneksie).

Im niższy poziom kształcenia, tym większy jest procentowy udział uczniów z niepełnosprawnością sprzężoną, niepełnosprawnością ruchową i upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym w ogólnej liczbie uczniów niepełnosprawnych (większy udział uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym wynika prawdopodobnie z tego, że nie wystawiano orzeczeń w powodu upośledzenia w stopniu lekkim przedszkolakom). Jednak najbardziej znacząca różnica między niepełnosprawnymi uczniami przedszkoli a niepełnosprawnymi uczniami szkół dotyczy udziału dzieci z autyzmem. Co czwarte niepełnosprawne dziecko w przedszkolu to autysta (dla szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych wskaźnik ten wynosi odpowiednio: 4%, 1,2%, 0,8%). Może to oznaczać niemałe wyzwanie dla systemu edukacji, bowiem dzieci te w najbliższych latach trafią do szkół podstawowych.

W gimnazjach znacznie wyższy niż w szkołach na innym poziomie kształcenia jest udział w ogólnej liczbie uczniów niepełnosprawnych: uczniów niedostosowanych społecznie (6%) i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (4%), a także uczniów z zaburzeniami zachowania (7%). Ta ostatnia kategoria uczniów stanowi też znaczący odsetek uczniów niepełnosprawnych w szkołach podstawowych (8%). Szczegółowe dane o strukturze niepełnosprawności na różnych poziomach kształcenia zawiera tabela A3 w Aneksie.

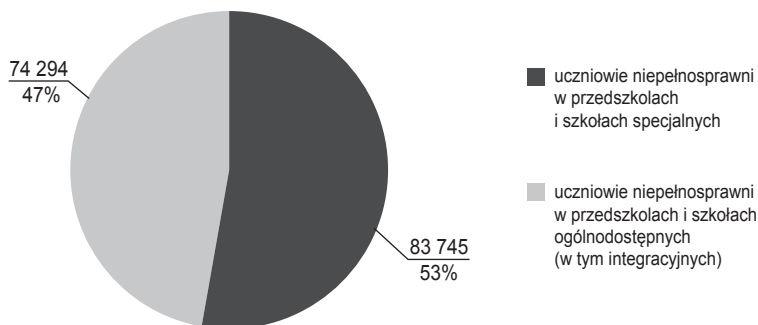
Rys. 7. Uczniowie niepełnosprawni na różnych poziomach kształcenia – struktura populacji ze względu na rodzaj niepełnosprawności



Szkoły specjalne

W szkołach ogólnodostępnych (w tym integracyjnych, a także ogólnodostępnych prowadzących oddziały integracyjne lub specjalne) uczy się mniej niż połowa uczniów niepełnosprawnych (rys. 8). Wskaźnik ten jest zróżnicowany ze względu

Rys. 8. Uczniowie niepełnosprawni w szkołach specjalnych i ogólnodostępnych*



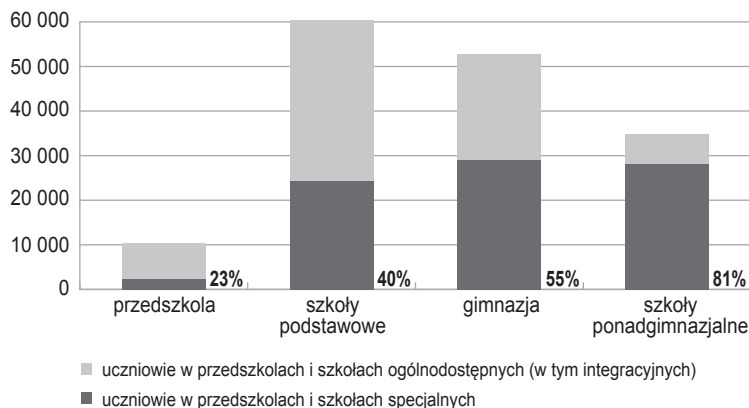
* W tym integracyjne, a także ogólnodostępne prowadzące oddziały integracyjne lub specjalne



na poziom kształcenia i na kategorię miejscowości (rys. 9 i 10), a także na rodzaj niepełnosprawności (zob. tabela A7 w Aneksie).

Do przedszkola specjalnego trafia co czwarty niepełnosprawny przedszkolak (wskaźnik ten niemal w całości wynika z 27-procentowego wskaźnika w dużych miastach, w których dostępne są takie placówki). Im wyższy poziom kształcenia, tym wyższy odsetek uczniów niepełnosprawnych trafia do szkół specjalnych – dla szkół ponadgimnazjalnych wynosi on aż 81% (prawdopodobnie ze względu na duży udział uczniów z upośledzeniem umysłowym, dla których znacznie wydłużony jest proces zdobywania zawodu w szkołach przysposabiających do pracy).

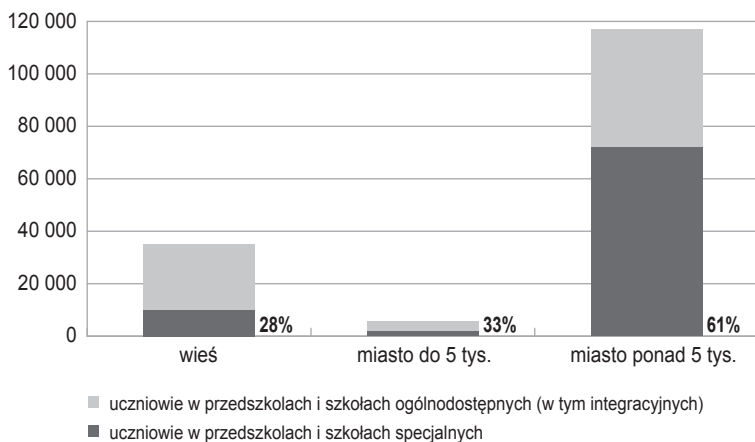
Rys. 9. Uczniowie niepełnosprawni wg poziomu kształcenia w szkołach specjalnych i ogólnodostępnych*



* W tym integracyjne, a także ogólnodostępne prowadzące oddziały integracyjne lub specjalne

Zastanawiają wskaźniki 40% i 55% dla szkół podstawowych i gimnazjów. Zauważają je znacząco duże miasta: w szkołach podstawowych specjalnych na wsi uczy się tylko 17% uczniów niepełnosprawnych, w miastach do 5 tysięcy mieszkańców – 18%, zaś w miastach powyżej 5 tysięcy mieszkańców – aż 51% uczniów niepełnosprawnych w szkołach podstawowych pobiera naukę w szkołach specjalnych. Dla gimnazjów odpowiednie wskaźniki wynoszą 31%, 28% i 66%. Zatem dwie trzecie niepełnosprawnych uczniów gimnazjów w większych miastach kształcą się w szkołach specjalnych. Warto podkreślić, że ze względu na strukturę demograficzną (w dużych ludnych miastach mieszka również większość uczniów niepełnosprawnych, zob. rys. 5) tak znaczący udział szkół specjalnych w kształ-

Rys. 10. Uczniowie niepełnosprawni wg kategorii miejscowości w szkołach specjalnych i ogólnodostępnych*



* W tym integracyjne, a także ogólnodostępne prowadzące oddziały integracyjne lub specjalne

ceniu uczniów niepełnosprawnych w dużych miastach wpływa na wysoką wartość ogólnopolskiego odsetka uczniów niepełnosprawnych w szkołach specjalnych.

Jedną z przyczyn tego zjawiska jest zapewne dostępność szkół specjalnych w większych miastach (ich prowadzenie jest zadaniem powiatu), inną może być nasilenie trudności rozwojowych w wieku dojrzewania. Odpowiedzią systemu oświaty powinno być jednak większe wsparcie dla tych uczniów oferowane w szkołach ogólnodostępnych, nie zaś gettoizacja. Edukacja w szkołach specjalnych jest też najdroższym rozwiązaniem. Taki segregacyjny przebieg edukacji dla wielu uczniów niepełnosprawnych jest przyczyną trwałego wykluczenia społecznego, którego nie wyrównują prowadzone później liczne szkolenia i treningi mające ułatwić podejmowanie pracy przez dorosłe osoby niepełnosprawne. Błędy w systemie oświaty są więc kosztowne również dla systemu pomocy społecznej.

Szczegółowe zestawienia dotyczące uczniów niepełnosprawnych w szkołach specjalnych zawiera tabela A10, a zestawienia dla różnych kategorii miejscowości – tabela A11 w Aneksie.

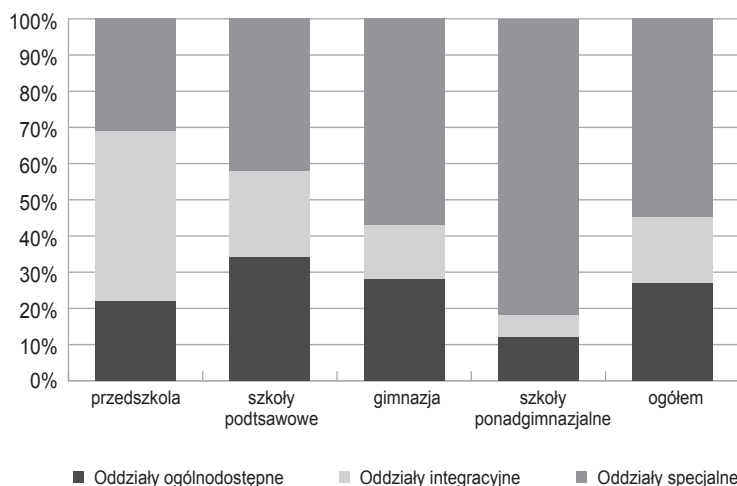
Forma kształcenia: oddziały ogólnodostępne, integracyjne, specjalne

Oddziały integracyjne skupiają największą część niepełnosprawnych przedszkolaków (47%). Na kolejnych poziomach edukacji odsetek uczniów objętych tą



formą kształcenia stopniowo maleje (szkoły podstawowe – 24%, gimnazja – 15%, szkoły ponadgimnazjalne – 6%). Rośnie jednocześnie procent uczniów niepełnosprawnych w oddziałach specjalnych (rys. 11). Dla przedszkoli wynosi on 31%, dla szkół podstawowych – 42%, dla gimnazjów – 57%, a dla szkół ponadgimnazjalnych – 82%.

Rys. 11. Uczniowie niepełnosprawni w oddziałach ogólnodostępnych, integracyjnych i specjalnych wg poziomu kształcenia



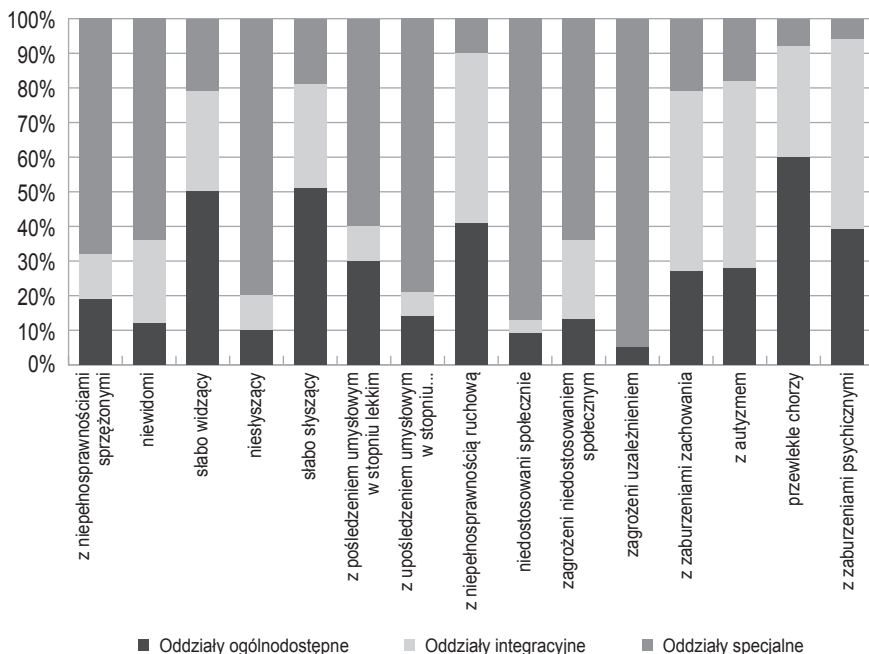
Największy procentowy udział w oddziałach ogólnodostępnych mają uczniowie przewlekle chorzy (66%) oraz z niepełnosprawnościami sensorycznymi: słabosłyszący (51%) i słabowidzący (50%), nieco niższy uczniowie z niepełnosprawnością ruchową (41%) i z zaburzeniami psychicznymi (39% tej grupy).

Natomiast rodzaje niepełnosprawności z najwyższym odsetkiem uczniów w oddziałach specjalnych to zagrożeni uzależnieniem (95% tej grupy), niedostosowani społecznie (87%) oraz z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym (79%).

Do oddziałów integracyjnych trafia ponad połowa uczniów z zaburzeniami psychicznymi (55% tej grupy niepełnosprawności), autyzmem (53%) i zaburzeniami zachowania (52%), nieco rzadziej kształcą się w nich grupa uczniów z niepełnosprawnością ruchową (48% tej grupy), słabosłyszący (30%), słabowidzący (29%) i niewidomi (25%).

Szczegółowe zestawienia dotyczące struktury uczniów niepełnosprawnych w oddziałach ogólnodostępnych, integracyjnych i specjalnych zawiera tabela A8 w Aneksie.

Rys. 12. Uczniowie niepełnosprawni wg formy kształcenia w oddziałach ogólnodostępnych, integracyjnych i specjalnych – struktura populacji ze względu na rodzaj niepełnosprawności



Szkoły niepubliczne

Niemal wszyscy uczniowie niepełnosprawni uczą się w placówkach publicznych. Z placówek niepublicznych korzysta zaledwie 3,2% ogółu uczniów niepełnosprawnych, w porównaniu do 10,4% dla ogółu uczniów. Nieco częściej korzystają z nich uczniowie niepełnosprawni na wsi (3,8%) niż w miastach do 5 tysięcy mieszkańców (1,4%) i miastach powyżej 5 tysięcy mieszkańców (3,1%). Niepełnosprawni uczniowie szkół niepublicznych uczęszczają częściej do placówek specjalnych (57% niepełnosprawnych uczniów szkół niepublicznych) niż ogólnodostępnych (43%).



Procent uczniów zarówno zdrowych, jak i niepełnosprawnych, kształcących się w placówkach niepublicznych, jest zróżnicowany w zależności od poziomu kształcenia. Najwięcej uczniów niepełnosprawnych trafia do placówek niepublicznych na etapie przedszkola (15% w por. z 13% dla ogółu uczniów), o wiele mniej w szkołach podstawowych (2,3% w por. z 2,2% dla ogółu uczniów), w gimnazjach (2,7% w por. z 3,3% dla ogółu uczniów) i w szkołach ponadpodstawowych (0,2% w por. z 22% dla ogółu uczniów).

Tabela 6. Uczniowie niepełnosprawni w szkołach niepublicznych i publicznych w podziale na szkoły specjalne i ogólnodostępne

| Uczniowie niepełnosprawni w placówkach | publicznych | Niepublicznych | Razem |
|--|-------------|----------------|---------|
| ogólnodostępnych | 72 640 | 2 197 | 74 837 |
| specjalnych | 81 725 | 2 912 (57%) | 84 637 |
| Razem | 154 365 | 5 109 | 159 474 |

Tabela 7. Uczniowie niepełnosprawni w szkołach publicznych i niepublicznych dla różnych kategorii miejscowości

| | Liczba uczniów niepełnosprawnych w placówkach | | | Procent uczniów niepełnosprawnych uczących się w placówkach | | |
|--------------------|---|----------------|---------|---|----------------|-------|
| | publicznych | niepublicznych | Razem | publicznych | niepublicznych | Razem |
| wieś | 34 303 | 1 363 | 35 666 | 96,2% | 3,8% | 100% |
| miasta do 5 tys. | 5 637 | 82 | 5 719 | 98,6% | 1,4% | 100% |
| miasta pow. 5 tys. | 114 425 | 3 664 | 118 089 | 96,9% | 3,1% | 100% |
| Ogółem | 154 365 | 5 109 | 159 474 | 96,8% | 3,2% | |

Szczegółowe informacje dotyczące uczniów w szkołach publicznych i niepublicznych zawiera tabela A12 w Aneksie.

Nauczanie indywidualne

Ogółem w szkołach nauczaniem indywidualnym było objętych 20 245 uczniów (0,35% ogółu uczniów).

Na potrzeby niniejszego opracowania nie dysponowałam zbiorem danych umożliwiającym powiązanie nauczania indywidualnego z niepełnosprawnością (dane SIO były jednak gromadzone w ujęciu dającym możliwość przeprowadzenia takich analiz).

Tabela 8. Uczniowie nauczeni indywidualnie wg poziomów nauczania i kategorii miejscowości

| | Liczba uczniów na nauczaniu indywidualnym | | | Procent uczniów na nauczaniu indywidualnym | | | Ogółem |
|-------------------------|--|---------------------|-----------------------|---|---------------------|-----------------------|--------|
| | Wieś | miasta do 5 tys. | miasta pow. 5 tys. | wieś | miasta do 5 tys. | miasta pow. 5 tys. | |
| oddziały „0” | 347 | 45 | 249 | 0,21% | 0,30% | 0,12% | 0,16% |
| szkoły podstawowe | 3 742 | 423 | 4 556 | 0,42% | 0,48% | 0,38% | 0,40% |
| gimnazja | 2 341 | 387 | 4 477 | 0,52% | 0,52% | 0,59% | 0,56% |
| szkoły ponadgimnazjalne | 201 | 110 | 3 367 | 0,18% | 0,22% | 0,18% | 0,18% |
| Razem | 6 631 | 965 | 12 649 | 0,41% | 0,42% | 0,31% | 0,35% |

Odsetek uczniów objętych indywidualnym nauczaniem jest związany z poziomem kształcenia. Największą wartość osiąga on w gimnazjach (0,56% ogółu uczniów), a dalszej kolejności w szkołach podstawowych (0,40%). Mniejszy udział mają uczniowie nauczeni indywidualnie w szkołach ponadgimnazjalnych i w przedszkolach (odpowiednio 0,18% i 0,16%) – być może dlatego, że nauka nie jest w tych szkołach obowiązkowa. Widoczne są różnice między kategoriami miejscowości, przy czym największy udział indywidualnego nauczania obserwuje się w miastach do 5 tysięcy mieszkańców (0,42%).

Uderzające są różnice w odsetku uczniów nauczanych indywidualnie między szkołami publicznymi a niepublicznymi (zob. tabela 9). W tych ostatnich odsetek ten jest na każdym poziomie kształcenia parokrotnie niższy niż w szkołach publicznych. Można przypuszczać, że szkoły niepubliczne niechętnie przyjmują uczniów, których stan zdrowia uniemożliwia lub znacznie utrudnia udział w za-

Tabela 9. Uczniowie nauczeni indywidualnie na różnych poziomach kształcenia w szkołach niepublicznych i publicznych

| | Liczba uczniów na nauczaniu indywidualnym w szkołach | | | Procent uczniów na nauczaniu indywidualnym w szkołach | | |
|----------------------------|--|----------------|--------|---|----------------|-------|
| | publicznych | niepublicznych | Razem | publicznych | niepublicznych | Razem |
| oddziały „0” | 620 | 21 | 641 | 0,17% | 0,09% | 0,16% |
| szkoły podstawowe | 8 658 | 63 | 8 721 | 0,41% | 0,13% | 0,40% |
| gimnazja | 7 166 | 39 | 7 205 | 0,58% | 0,09% | 0,56% |
| szkoły ponadgimnazjalne | 3 639 | 39 | 3 678 | 0,23% | 0,01% | 0,18% |
| Razem | 20 083 | 162 | 20 245 | 0,38% | 0,03% | 0,35% |



jęciach w szkole, bądź też przeciwnie – że w związku z przekazywaną im przez samorządy pełną subwencją oświatową przekształconą w dotację są one w stanie nauczać w mniejszych liczebnie klasach nawet uczniów, którzy w placówce publicznej trafiliby na nauczanie indywidualne.

W tabeli A13 w Aneksie zestawione są dane o uczniach nauczanych indywidualnie wg oddziałów, a w tabeli A14 w Aneksie podano liczby bezwzględne uczniów nauczanych indywidualnie w szkołach specjalnych i ogólnodostępnych dla różnych poziomów kształcenia i kategorii miejscowości.

Liczba uczniów na indywidualnym nauczaniu jest zmienna w ciągu roku (m.in. ze względu na choroby i wypadki), zatem dane zgromadzone wg stanu na początek roku szkolnego mogą nie być miarodajne.

dr Agnieszka Dudzińska

Autorka jest socjologiem, adiunktem w Instytucie Studiów Politycznych PAN. Inicjatorką i koordynatorką projektu „Wszystko jasne. Dostępność i jakość edukacji dla uczniów niepełnosprawnych w Warszawie” (realizowanego przez Stowarzyszenie Nie-Grzeczne Dzieci ze środków Programu Działań Strażniczych Fundacji Batorego w roku 2009). W roku 2011 Rzecznik Uczniów Niepełnosprawnych.

ANEKS: TABELE SZCZEGÓŁOWE

| | |
|---|-----|
| Tabela A1. Uczniowie niepełnosprawni wg oddziałów (liczba bezwzględna i procent ogółu uczniów, udział dziewcząt i chłopców) | 142 |
| Tabela A2. Uczniowie niepełnosprawni wg oddziałów i płci dla różnych kategorii miejscowości. | 147 |
| Tabela A3. Uczniowie niepełnosprawni na różnych poziomach kształcenia – struktura populacji ze względu na przyczynę niepełnosprawności | 153 |
| Tabela A4. Uczniowie niepełnosprawni – struktura populacji ze względu na przyczynę niepełnosprawności z uwzględnieniem niepełnosprawności wchodzących w skład niepełnosprawności sprzężonej | 154 |
| Tabela A5. Uczniowie niepełnosprawni wg kategorii miejscowości – struktura populacji ze względu na przyczynę niepełnosprawności | 155 |
| Tabela A6. Uczniowie niepełnosprawni wg kategorii miejscowości – struktura populacji ze względu na przyczynę niepełnosprawności z uwzględnieniem niepełnosprawności wchodzących w skład niepełnosprawności sprzężonej. | 156 |
| Tabela A7. Uczniowie niepełnosprawni na różnych poziomach kształcenia dla różnych kategorii miejscowości – struktura populacji ze względu na przyczynę niepełnosprawności w szkołach specjalnych i ogólnodostępnych | 158 |
| Tabela A8. Uczniowie niepełnosprawni w poszczególnych formach kształcenia: w oddziałach ogólnodostępnych, integracyjnych i specjalnych na różnych poziomach kształcenia – struktura populacji ze względu na przyczynę niepełnosprawności | 161 |
| Tabela A9. Uczniowie niepełnosprawni – struktura populacji według rodzaju niepełnosprawności w różnych typach placówek | 165 |
| Tabela A10. Uczniowie niepełnosprawni wg oddziałów w szkołach specjalnych i ogólnodostępnych. | 167 |
| Tabela A11. Uczniowie niepełnosprawni wg oddziałów w różnych kategoriach miejscowości w szkołach specjalnych i ogólnodostępnych. | 170 |
| Tabela A12. Uczniowie niepełnosprawni wg oddziałów w szkołach publicznych i niepublicznych. | 174 |
| Tabela A13. Uczniowie nauczani indywidualnie wg oddziałów (liczba bezwzględna i procent ogółu uczniów, udział dziewcząt i chłopców) | 188 |
| Tabela A14. Uczniowie nauczani indywidualnie na różnych poziomach kształcenia wg kategorii miejscowości w szkołach specjalnych i ogólnodostępnych. | 191 |

Tabela A1. Uczniowie niepełnosprawni wg oddziałów (liczba bezwzględna i procent ogółu uczniów, udział dziewcząt i chłopców)

| I. PRZEDSZKOLA | | | |
|--|------------------|---|--|
| Uczniowie przedszkoli ogółem | 1 060 181 | | |
| W tym: | | | |
| (1) niepełnosprawni | 10 283 | 1,0% wszystkich przedszkolaków | |
| (1.1) w tym dziewczynki | 3 567 | 35% niepełnosprawnych przedszkolaków | 0,7% wszystkich dziewczynek |
| (1.2) w tym chłopcy | 6 716 | 65% niepełnosprawnych przedszkolaków | 1,2% wszystkich chłopców |
| (2) dziewczynki | 516 924 | 49% wszystkich przedszkolaków | |
| Uczniowie w oddziałach „0” | 390 706 | | |
| W tym: | | | |
| (1) niepełnosprawni | 4 107 | 1,1% wszystkich uczniów w oddziałach „0” | |
| (1.1) w tym dziewczynki | 1 416 | 34% wszystkich niepełnosprawnych uczniów w oddziałach „0” | 0,8% wszystkich dziewczynek w oddziałach „0” |
| (1.2) w tym chłopcy | 2 691 | 66% wszystkich niepełnosprawnych uczniów w oddziałach „0” | 1,3% wszystkich chłopców w oddziałach „0” |
| (2) dziewczynki | 188 052 | 48% wszystkich uczniów w oddziałach „0” | |
| Przedszkolaki młodsze (poniżej oddziału „0”) | 669 475 | | |
| W tym: | | | |
| (1) niepełnosprawni | 6 176 | 0,9% wszystkich przedszkolaków młodszych | |
| (1.1) w tym dziewczynki | 2 151 | 35% wszystkich niepełnosprawnych przedszkolaków młodszych | 0,7% wszystkich dziewczynek młodszych |
| (1.2) w tym chłopcy | 4 025 | 65% wszystkich niepełnosprawnych przedszkolaków młodszych | 1,2% wszystkich chłopców młodszych |
| (2) dziewczynki | 328 872 | 49% wszystkich przedszkolaków młodszych | |
| II. SZKOŁY PODSTAWOWE | | | |
| Uczniowie szkół podstawowych ogółem | 2 183 970 | | |
| W tym: | | | |
| (1) niepełnosprawni | 60 231 | 2,8% wszystkich uczniów szkół podstawowych | |
| (1.1) w tym dziewczęta | 21 236 | 35% wszystkich niepełnosprawnych uczniów szkół podstawowych | 2,0% wszystkich dziewcząt podstawowych |



| | | | |
|------------------------|-----------|---|---------------------------------------|
| (1.2) w tym chłopcy | 38 995 | 65% wszystkich niepełnosprawnych uczniów szkół podstawowych | 3,5% wszystkich chłopców |
| (2) dziewczęta | 1 060 177 | 49% wszystkich uczniów szkół podstawowych | |
| Uczniowie w klasach 1 | 358 592 | | |
| W tym: | | | |
| (1) niepełnosprawni | 6 645 | 1,9% wszystkich uczniów klas 1 | |
| (1.1) w tym dziewczęta | 2 249 | 34% wszystkich niepełnosprawnych uczniów klas 1 | 1,3% wszystkich dziewcząt w klasach 1 |
| (1.2) w tym chłopcy | 4 396 | 66% wszystkich niepełnosprawnych uczniów klas 1 | 2,4% wszystkich chłopców w klasach 1 |
| (2) dziewczęta | 175 407 | 49% wszystkich uczniów klas 1 | |
| Uczniowie w klasach 2 | 355 111 | | |
| W tym: | | | |
| (1) niepełnosprawni | 8 196 | 2,3% wszystkich uczniów klas 2 | |
| (1.1) w tym dziewczęta | 2 883 | 35% wszystkich niepełnosprawnych uczniów klas 2 | 1,7% wszystkich dziewcząt w klasach 2 |
| (1.2) w tym chłopcy | 5 313 | 65% wszystkich niepełnosprawnych uczniów klas 2 | 2,9% wszystkich chłopców w klasach 2 |
| (2) dziewczęta | 172 991 | 49% wszystkich uczniów klas 2 | |
| Uczniowie w klasach 3 | 354 461 | | |
| W tym: | | | |
| (1) niepełnosprawni | 9 245 | 2,6% wszystkich uczniów klas 3 | |
| (1.1) w tym dziewczęta | 3 200 | 35% wszystkich niepełnosprawnych uczniów klas 3 | 1,9% wszystkich dziewcząt w klasach 3 |
| (1.2) w tym chłopcy | 6 045 | 65% wszystkich niepełnosprawnych uczniów klas 3 | 3,3% wszystkich chłopców w klasach 3 |
| (2) dziewczęta | 172 327 | 49% wszystkich uczniów klas 3 | |
| Uczniowie w klasach 4 | 365 940 | | |
| W tym: | | | |
| (1) niepełnosprawni | 10 250 | 2,8% wszystkich uczniów klas 4 | |
| (1.1) w tym dziewczęta | 3 662 | 36% wszystkich niepełnosprawnych uczniów klas 4 | 2,1% wszystkich dziewcząt w klasach 4 |
| (1.2) w tym chłopcy | 6 588 | 64% wszystkich niepełnosprawnych uczniów klas 4 | 3,5% wszystkich chłopców w klasach 4 |
| (2) dziewczęta | 177 033 | 48% wszystkich uczniów klas 4 | |
| Uczniowie w klasach 5 | 370 162 | | |
| W tym: | | | |
| (1) niepełnosprawni | 12 371 | 3,3% wszystkich uczniów klas 5 | |



| | | | |
|-----------------------------------|------------------|--|--|
| (1.1) w tym dziewczęta | 4 385 | 35% wszystkich niepełnosprawnych uczniów klas 5 | 2,5% wszystkich dziewcząt w klasach 5 |
| (1.2) w tym chłopcy | 7 986 | 65% wszystkich niepełnosprawnych uczniów klas 5 | 4,2% wszystkich chłopców w klasach 5 |
| (2) dziewczęta | 178 966 | 48% wszystkich uczniów klas 5 | |
| Uczniowie w klasach 6 | 379 704 | | |
| W tym: | | | |
| (1) niepełnosprawni | 13 524 | 3,6% wszystkich uczniów klas 6 | |
| (1.1) w tym dziewczęta | 4 857 | 36% wszystkich niepełnosprawnych uczniów klas 6 | 2,6% wszystkich dziewcząt w klasach 6 |
| (1.2) w tym chłopcy | 8 667 | 64% wszystkich niepełnosprawnych uczniów klas 6 | 4,4% wszystkich chłopców w klasach 6 |
| (2) dziewczęta | 183 453 | 48% wszystkich uczniów klas 6 | |
| III. GIMNAZJA | | | |
| Uczniowie gimnazjów ogółem | 1 277 472 | | |
| W tym: | | | |
| (1) niepełnosprawni | 52 761 | 4,1% wszystkich uczniów gimnazjów | |
| (1.1) w tym dziewczęta | 19 103 | 36% wszystkich niepełnosprawnych uczniów gimnazjów | 3,1% wszystkich dziewcząt w gimnazjach |
| (1.2) w tym chłopcy | 33 658 | 64% wszystkich niepełnosprawnych uczniów gimnazjów | 5,1% wszystkich chłopców w gimnazjach |
| (2) dziewczęta | 611 652 | 48% wszystkich uczniów gimnazjów | |
| Uczniowie w klasach 1 | 419 091 | | |
| W tym: | | | |
| (1) niepełnosprawni | 15 515 | 3,7% wszystkich uczniów klas 1 | |
| (1.1) w tym dziewczęta | 5 315 | 34% wszystkich niepełnosprawnych uczniów klas 1 | 2,7% wszystkich dziewcząt w klasach 1 |
| (1.2) w tym chłopcy | 10 200 | 66% wszystkich niepełnosprawnych uczniów klas 1 | 4,6% wszystkich chłopców w klasach 1 |
| (2) dziewczęta | 197 532 | 47% wszystkich uczniów klas 1 | |
| Uczniowie w klasach 2 | 429 287 | | |
| W tym: | | | |
| (1) niepełnosprawni | 18 918 | 4,4% wszystkich uczniów klas 2 | |
| (1.1) w tym dziewczęta | 6 902 | 36% wszystkich niepełnosprawnych uczniów klas 2 | 3,4% wszystkich dziewcząt w klasach 2 |
| (1.2) w tym chłopcy | 12 016 | 64% wszystkich niepełnosprawnych uczniów klas 2 | 5,4% wszystkich chłopców w klasach 2 |



| | | | |
|---|-----------|---|---|
| (2) dziewczęta | 205 438 | 48% wszystkich uczniów klas 2 | |
| Uczniowie w klasach 3 | 429 094 | | |
| W tym: | | | |
| (1) niepełnosprawni | 18 328 | 4,3% wszystkich uczniów klas 3 | |
| (1.1) w tym dziewczęta | 6 886 | 38% wszystkich niepełnosprawnych uczniów klas 3 | 3,3% wszystkich dziewcząt w klasach 3 |
| (1.2) w tym chłopcy | 11 442 | 62% wszystkich niepełnosprawnych uczniów klas 3 | 5,2% wszystkich chłopców w klasach 3 |
| (2) dziewczęta | 208 682 | 49% wszystkich uczniów klas 3 | |
| IV. SZKOŁY PONADGIMNAZJALNE | | | |
| Uczniowie szkół ponadgimnazjalnych ogółem | 2 003 447 | | |
| W tym: | | | |
| (1) niepełnosprawni | 34 764 | 1,7% wszystkich uczniów szkół ponadgimnazjalnych | |
| (1.1) w tym dziewczęta | 15 152 | 44% wszystkich niepełnosprawnych uczniów szkół ponadgimnazjalnych | 1,5% wszystkich dziewcząt w szkołach ponadgimnazjalnych |
| (1.2) w tym chłopcy | 19 612 | 56% wszystkich niepełnosprawnych uczniów szkół ponadgimnazjalnych | 2,0% wszystkich chłopców w szkołach ponadgimnazjalnych |
| (2) dziewczęta | 1 000 326 | 50% wszystkich uczniów szkół ponadgimnazjalnych | |
| Uczniowie w klasach 1 | 610 945 | | |
| W tym: | | | |
| (1) niepełnosprawni | 12 856 | 2,1% wszystkich uczniów klas 1 | |
| (1.1) w tym dziewczęta | 5 507 | 43% wszystkich niepełnosprawnych uczniów klas 1 | 1,9% wszystkich dziewcząt w klasach 1 |
| (1.2) w tym chłopcy | 7 349 | 57% wszystkich niepełnosprawnych uczniów klas 1 | 2,3% wszystkich chłopców w klasach 1 |
| (2) dziewczęta | 286 043 | 47% wszystkich uczniów klas 1 | |
| Uczniowie w klasach 2 | 530 292 | | |
| W tym: | | | |
| (1) niepełnosprawni | 12 529 | 2,4% wszystkich uczniów klas 2 | |
| (1.1) w tym dziewczęta | 5 629 | 45% wszystkich niepełnosprawnych uczniów klas 2 | 2,2% wszystkich dziewcząt w klasach 2 |
| (1.2) w tym chłopcy | 6 900 | 55% wszystkich niepełnosprawnych uczniów klas 2 | 2,6% wszystkich chłopców w klasach 2 |
| (2) dziewczęta | 261 380 | 49% wszystkich uczniów klas 2 | |
| Uczniowie w klasach 3 | 454 501 | | |



| | | | |
|--------------------------------|---------|---|--|
| W tym: | | | |
| (1) niepełnosprawni | 8 524 | 1,9% wszystkich uczniów klas 3 | |
| (1.1) w tym dziewczęta | 3 651 | 43% wszystkich niepełnosprawnych uczniów klas 3 | 1,6% wszystkich dziewcząt w klasach 3 |
| (1.2) w tym chłopcy | 4 873 | 57% wszystkich niepełnosprawnych uczniów klas 3 | 2,1% wszystkich chłopców w klasach 3 |
| (2) dziewczęta | 224 145 | 49% wszystkich uczniów klas 3 | |
| Uczniowie w klasach 4 | 128 856 | | |
| W tym: | | | |
| (1) niepełnosprawni | 332 | 0,3% wszystkich uczniów klas 4 | |
| (1.1) w tym dziewczęta | 140 | 42% wszystkich niepełnosprawnych uczniów klas 4 | 0,3% wszystkich dziewcząt w klasach 4 |
| (1.2) w tym chłopcy | 192 | 58% wszystkich niepełnosprawnych uczniów klas 4 | 0,2% wszystkich chłopców w klasach 4 |
| (2) dziewczęta | 52 051 | 40% wszystkich uczniów klas 4 | |
| Uczniowie w semestrze I i II | 197 025 | | |
| W tym: | | | |
| (1) niepełnosprawni | 254 | 0,1% wszystkich uczniów w semestrze I i II | |
| (1.1) w tym dziewczęta | 113 | 44% wszystkich niepełnosprawnych uczniów w semestrze I i II | 0,1% wszystkich dziewcząt w semestrze I i II |
| (1.2) w tym chłopcy | 141 | 56% wszystkich niepełnosprawnych uczniów w semestrze I i II | 0,2% wszystkich chłopców w semestrze I i II |
| (2) dziewczęta | 123 809 | 63% wszystkich uczniów w semestrze I i II | |
| Uczniowie w semestrze III i IV | 80 628 | | |
| W tym: | | | |
| (1) niepełnosprawni | 268 | 0,3% wszystkich uczniów w semestrze III i IV | |
| (1.1) w tym dziewczęta | 112 | 42% wszystkich niepełnosprawnych uczniów w semestrze III i IV | 0,2% wszystkich dziewcząt w semestrze III i IV |
| (1.2) w tym chłopcy | 156 | 58% wszystkich niepełnosprawnych uczniów w semestrze III i IV | 0,5% wszystkich chłopców w semestrze III i IV |
| (2) dziewczęta | 52 071 | 65% wszystkich uczniów w semestrze III i IV | |
| Uczniowie w semestrze V i VI | 669 | | |
| W tym: | | | |
| (1) niepełnosprawni | 1 | 0,1% wszystkich uczniów w semestrze V i VI | |



| | | | |
|-------------------------------|-----|--|---|
| (1.1) w tym dziewczęta | 0 | 0% wszystkich niepełnosprawnych uczniów w semestrze V i VI | 0% wszystkich dziewcząt w semestrze V i VI |
| (1.2) w tym chłopcy | 1 | 100% wszystkich niepełnosprawnych uczniów w semestrze V i VI | 0,4% wszystkich chłopców w semestrze V i VI |
| (2) dziewczęta | 422 | 63% wszystkich uczniów w semestrze V i VI | |
| Uczniowie w klasach wstępnych | 531 | | |
| W tym: | | | |
| (1) niepełnosprawni | 0 | | |
| (1.1) w tym dziewczęta | 0 | | |
| (1.2) w tym chłopcy | 0 | | |
| (2) dziewczęta | 405 | 76% wszystkich uczniów w klasach wstępnych | |

Tabela A2. Uczniowie niepełnosprawni wg oddziałów i płci dla różnych kategorii miejscowości

| I. PRZEDSZKOLA | Liczba uczniów | | | Procent | | |
|---|----------------|----------------|------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| | wieś | miasto do 5000 | miasto pow. 5000 | wieś | miasto do 5 000 | miasto pow. 5 000 |
| Uczniowie przedszkoli ogółem: W tym: | 326 570 | 39 778 | 693 833 | | | |
| (1) niepełnosprawni | 1 322 | 161 | 8 800 | 0,4% przed- szkolaków | 0,4% przed- szkolaków | 1,3% przed- szkolaków |
| (1.1) w tym dziewczynki | 468 | 65 | 3 034 | 35% niepełno- sprawnych | 40% niepełno- sprawnych | 34% niepełno- sprawnych |
| (1.2) w tym chłopcy | 854 | 96 | 5 766 | 65% niepełno- sprawnych | 60% niepełno- sprawnych | 66% niepełno- sprawnych |
| (2) dziewczynki | 159 990 | 19 656 | 337 278 | 49% przed- szkolaków | 49% przed- szkolaków | 49% przed- szkolaków |
| Uczniowie w oddziałach „0”: W tym: | 161 521 | 14 979 | 214 206 | | | |
| (1) niepełnosprawni | 819 | 88 | 3 200 | 0,5% uczniów oddz. „0” | 0,6% uczniów oddz. „0” | 1,5% uczniów oddz. „0” |
| (1.1) w tym dziewczynki | 300 | 36 | 1 080 | 37% niepełno- sprawnych | 41% niepełno- sprawnych | 34% niepełno- sprawnych |
| (1.2) w tym chłopcy | 519 | 52 | 2 120 | 63% niepełno- sprawnych | 59% niepełno- sprawnych | 66% niepełno- sprawnych |
| (2) dziewczynki | 78 361 | 7 303 | 102 388 | 49% uczniów oddz. „0” | 49% uczniów oddz. „0” | 48% uczniów oddz. „0” |



| | | | | | | |
|---|-----------------------|---------------------------|-----------------------------|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|
| Przedszkolaki młodsze (poniżej oddziału „0”): W tym: | 165 049 | 24 799 | 479 627 | | | |
| (1) niepełnosprawni | 503 | 73 | 5 600 | 0,3% przed- szkolaków | 0,3% przed- szkolaków | 1,2% przed- szkolaków |
| (1.1) w tym dziewczynki | 168 | 29 | 1 954 | 33% niepełno- sprawnych | 40% niepełno- sprawnych | 35% niepełno- sprawnych |
| (1.2) w tym chłopcy | 335 | 44 | 3 646 | 67% niepełno- sprawnych | 60% niepełno- sprawnych | 65% niepełno- sprawnych |
| (2) dziewczynki | 81 629 | 12 353 | 234 890 | 49% przed- szkolaków | 50% przed- szkolaków | 49% przed- szkolaków |
| II. SZKOŁY PODST. | Liczba uczniów | | | Procent | | |
| | wieś | miasto do 5000 | miasto pow. 5000 | wieś | miasto do 5 000 | miasto pow. 5 000 |
| Uczniowie szkół podstawowych ogółem: W tym: | 888 532 | 88 069 | 1 207 369 | | | |
| (1) niepełnosprawni | 16 580 | 1 801 | 41 850 | 1,9% uczniów | 2,0% uczniów | 3,5% uczniów |
| (1.1) w tym dziewczęta | 6 117 | 598 | 14 521 | 37% niepełno- sprawnych | 33% niepełno- sprawnych | 35% niepełno- sprawnych |
| (1.2) w tym chłopcy | 10 463 | 1 203 | 27 329 | 63% niepełno- sprawnych | 67% niepełno- sprawnych | 65% niepełno- sprawnych |
| (2) dziewczęta | 432 206 | 42 668 | 585 303 | 49% uczniów | 48% uczniów | 48% uczniów |
| Uczniowie w klasach 1: W tym: | 141 430 | 13 763 | 203 399 | | | |
| (1) niepełnosprawni | 1 501 | 178 | 4 966 | 1,1% uczniów | 1,3% uczniów | 2,4% uczniów |
| (1.1) w tym dziewczęta | 536 | 58 | 1 655 | 36% niepełno- sprawnych | 33% niepełno- sprawnych | 33% niepełno- sprawnych |
| (1.2) w tym chłopcy | 965 | 120 | 3 311 | 64% niepełno- sprawnych | 67% niepełno- sprawnych | 67% niepełno- sprawnych |
| (2) dziewczęta | 69 202 | 6 642 | 99 563 | 49% uczniów | 48% uczniów | 49% uczniów |
| Uczniowie w klasach 2: W tym: | 143 782 | 13 940 | 197 389 | | | |
| (1) niepełnosprawni | 1 988 | 203 | 6 005 | 1,4% uczniów | 1,5% uczniów | 3,0% uczniów |
| (1.1) w tym dziewczęta | 754 | 71 | 2 058 | 38% niepełno- sprawnych | 35% niepełno- sprawnych | 34% niepełno- sprawnych |
| (1.2) w tym chłopcy | 1 234 | 132 | 3 947 | 62% niepełno- sprawnych | 65% niepełno- sprawnych | 66% niepełno- sprawnych |
| (2) dziewczęta | 70 219 | 6 820 | 95 952 | 49% uczniów | 49% uczniów | 49% uczniów |



| | | | | | | |
|---------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-------------------------|-----------------------|------------------------|--------------------------|
| Uczniowie w klasach 3: W tym: | 143 793 | 14 031 | 196 637 | | | |
| (1) niepełnosprawni | 2 484 | 260 | 6 501 | 1,7% uczniów | 1,9% uczniów | 3,3% uczniów |
| (1.1) w tym dziewczęta | 884 | 83 | 2 233 | 36% niepełnosprawnych | 32% niepełnosprawnych | 34% niepełnosprawnych |
| (1.2) w tym chłopcy | 1 600 | 177 | 4 268 | 64% niepełnosprawnych | 68% niepełnosprawnych | 66% niepełnosprawnych |
| (2) dziewczęta | 69 936 | 6 801 | 95 590 | 49% uczniów | 48% uczniów | 49% uczniów |
| Uczniowie w klasach 4: W tym: | 149 400 | 14 993 | 201 547 | | | |
| (1) niepełnosprawni | 2 758 | 287 | 7 205 | 1,8% uczniów | 1,9% uczniów | 3,6% uczniów |
| (1.1) w tym dziewczęta | 1 046 | 87 | 2 529 | 38% niepełnosprawnych | 30% niepełnosprawnych | 35% niepełnosprawnych |
| (1.2) w tym chłopcy | 1 712 | 200 | 4 676 | 62% niepełnosprawnych | 70% niepełnosprawnych | 65% niepełnosprawnych |
| (2) dziewczęta | 72 602 | 7 263 | 97 168 | 49% uczniów | 48% uczniów | 48% uczniów |
| Uczniowie w klasach 5: W tym: | 153 167 | 15 265 | 201 730 | | | |
| (1) niepełnosprawni | 3 572 | 383 | 8 416 | 2,3% uczniów | 2,5% uczniów | 4,2% uczniów |
| (1.1) w tym dziewczęta | 1 283 | 130 | 2 972 | 36% niepełnosprawnych | 34% niepełnosprawnych | 35% niepełnosprawnych |
| (1.2) w tym chłopcy | 2 289 | 253 | 5 444 | 64% niepełnosprawnych | 66% niepełnosprawnych | 65% niepełnosprawnych |
| (2) dziewczęta | 74 162 | 7 361 | 97 443 | 48% uczniów | 48% uczniów | 48% uczniów |
| Uczniowie w klasach 6: W tym: | 156 960 | 16 077 | 206 667 | | | |
| (1) niepełnosprawni | 4 277 | 490 | 8 757 | 2,7% uczniów | 3,0% uczniów | 4,2% uczniów |
| (1.1) w tym dziewczęta | 1 614 | 169 | 3 074 | 38% niepełnosprawnych | 34% niepełnosprawnych | 35% niepełnosprawnych |
| (1.2) w tym chłopcy | 2 663 | 321 | 5 683 | 62% niepełnosprawnych | 66% niepełnosprawnych | 65% niepełnosprawnych |
| (2) dziewczęta | 76 085 | 7 781 | 99 587 | 48% uczniów | 48% uczniów | 48% uczniów |
| III. GIMNAZJA | Liczba uczniów | | | Procent | | |
| | wieś | miasto do 5000 | miasto pow. 5000 | wieś | miasto do 5 000 | miasto pow. 5 000 |
| Uczniowie gimnazjów ogółem: W tym: | 448 108 | 73 828 | 755 536 | | | |



| | | | | | | |
|--|-----------------------|-----------------------|-------------------------|-----------------------|-----------------------|-------------------------|
| (1) niepełnosprawni | 13 739 | 2 605 | 36 417 | 3,1% uczniów | 3,5% uczniów | 4,8% uczniów |
| (1.1) w tym dziewczęta | 4 917 | 872 | 13 314 | 36% niepełnosprawnych | 33% niepełnosprawnych | 37% niepełnosprawnych |
| (1.2) w tym chłopcy | 8 822 | 1 733 | 23 103 | 64% niepełnosprawnych | 67% niepełnosprawnych | 63% niepełnosprawnych |
| (2) dziewczęta | 215 123 | 35 596 | 360 933 | 48% uczniów | 48% uczniów | 48% uczniów |
| Uczniowie w klasach 1: W tym: | 147 577 | 24 257 | 247 257 | | | |
| (1) niepełnosprawni | 3 783 | 736 | 10 996 | 2,6% uczniów | 3,0% uczniów | 4,4% uczniów |
| (1.1) w tym dziewczęta | 1 298 | 227 | 3 790 | 34% niepełnosprawnych | 31% niepełnosprawnych | 34% niepełnosprawnych |
| (1.2) w tym chłopcy | 2 485 | 509 | 7 206 | 66% niepełnosprawnych | 69% niepełnosprawnych | 66% niepełnosprawnych |
| (2) dziewczęta | 69 668 | 11 375 | 116 489 | 47% uczniów | 47% uczniów | 47% uczniów |
| Uczniowie w klasach 2: W tym: | 150 169 | 24 647 | 254 471 | | | |
| (1) niepełnosprawni | 4 879 | 931 | 13 108 | 3,2% uczniów | 3,8% uczniów | 5,2% uczniów |
| (1.1) w tym dziewczęta | 1 783 | 303 | 4 816 | 37% niepełnosprawnych | 33% niepełnosprawnych | 37% niepełnosprawnych |
| (1.2) w tym chłopcy | 3 096 | 628 | 8 292 | 63% niepełnosprawnych | 67% niepełnosprawnych | 63% niepełnosprawnych |
| (2) dziewczęta | 72 168 | 11 858 | 121 412 | 48% uczniów | 48% uczniów | 48% uczniów |
| Uczniowie w klasach 3: W tym: | 150 362 | 24 924 | 253 808 | | | |
| (1) niepełnosprawni | 5 077 | 938 | 12 313 | 3,4% uczniów | 3,8% uczniów | 4,9% uczniów |
| (1.1) w tym dziewczęta | 1 836 | 342 | 4 708 | 36% niepełnosprawnych | 36% niepełnosprawnych | 38% niepełnosprawnych |
| (1.2) w tym chłopcy | 3 241 | 596 | 7 605 | 64% niepełnosprawnych | 64% niepełnosprawnych | 62% niepełnosprawnych |
| (2) dziewczęta | 73 287 | 12 363 | 123 032 | 49% uczniów | 50% uczniów | 48% uczniów |
| IV. SZKOŁY PONADGIMNAZJALNE | Liczba uczniów | | | Procent | | |
| | wieś | miasto do 5000 | miasto pow. 5000 | wieś | miasto do 5000 | miasto pow. 5000 |
| Uczniowie szkół ponadgimnazjalnych ogółem: W tym: | 109 322 | 50 525 | 1 843 600 | | | |
| (1) niepełnosprawni | 3 472 | 1 087 | 30 205 | 3,2% uczniów | 2,2% uczniów | 1,6% uczniów |



| | | | | | | |
|----------------------------------|--------|--------|---------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| (1.1) w tym dziewczęta | 1 406 | 446 | 13 300 | 40% niepełnosprawnych | 41% niepełnosprawnych | 44% niepełnosprawnych |
| (1.2) w tym chłopcy | 2 066 | 641 | 16 905 | 60% niepełnosprawnych | 59% niepełnosprawnych | 56% niepełnosprawnych |
| (2) dziewczęta | 45 863 | 24 021 | 930 442 | 42% uczniów | 48% uczniów | 50% uczniów |
| Uczniowie w klasach 1: W tym: | 32 724 | 16 410 | 561 811 | | | |
| (1) niepełnosprawni | 1 289 | 460 | 11 107 | 3,9% uczniów | 2,8% uczniów | 2,0% uczniów |
| (1.1) w tym dziewczęta | 513 | 177 | 4 817 | 40% niepełnosprawnych | 38% niepełnosprawnych | 43% niepełnosprawnych |
| (1.2) w tym chłopcy | 776 | 283 | 6 290 | 60% niepełnosprawnych | 62% niepełnosprawnych | 57% niepełnosprawnych |
| (2) dziewczęta | 12 980 | 7 616 | 265 447 | 40% uczniów | 46% uczniów | 47% uczniów |
| Uczniowie w klasach 2: W tym: | 30 350 | 15 079 | 484 863 | | | |
| (1) niepełnosprawni | 1 300 | 364 | 10 865 | 4,3% uczniów | 2,4% uczniów | 2,2% uczniów |
| (1.1) w tym dziewczęta | 559 | 167 | 4 903 | 43% niepełnosprawnych | 46% niepełnosprawnych | 45% niepełnosprawnych |
| (1.2) w tym chłopcy | 741 | 197 | 5 962 | 57% niepełnosprawnych | 54% niepełnosprawnych | 55% niepełnosprawnych |
| (2) dziewczęta | 12 980 | 7 292 | 241 108 | 43% uczniów | 48% uczniów | 50% uczniów |
| Uczniowie w klasach 3: W tym: | 24 747 | 12 770 | 416 984 | | | |
| (1) niepełnosprawni | 833 | 243 | 7 448 | 3,4% uczniów | 1,9% uczniów | 1,8% uczniów |
| (1.1) w tym dziewczęta | 319 | 93 | 3 239 | 38% niepełnosprawnych | 38% niepełnosprawnych | 43% niepełnosprawnych |
| (1.2) w tym chłopcy | 514 | 150 | 4 209 | 62% niepełnosprawnych | 62% niepełnosprawnych | 57% niepełnosprawnych |
| (2) dziewczęta | 10 518 | 6 187 | 207 440 | 43% uczniów | 48% uczniów | 50% uczniów |
| Uczniowie w klasach 4: W tym: | 12 933 | 3 926 | 111 997 | | | |
| (1) niepełnosprawni | 40 | 14 | 278 | 0,3% uczniów | 0,4% uczniów | 0,2% uczniów |
| (1.1) w tym dziewczęta | 13 | 7 | 120 | 33% niepełnosprawnych | 50% niepełnosprawnych | 43% niepełnosprawnych |
| (1.2) w tym chłopcy | 27 | 7 | 158 | 68% niepełnosprawnych | 50% niepełnosprawnych | 57% niepełnosprawnych |
| (2) dziewczęta | 5 578 | 1 841 | 44 632 | 43% uczniów | 47% uczniów | 40% uczniów |



| | | | | | | |
|---|-------|-------|---------|------------------------|-----------------------|------------------------|
| Uczniowie w semestrze I i II: W tym: | 5 263 | 1 496 | 190 266 | | | |
| (1) niepełnosprawni | 4 | 6 | 244 | 0,1% uczniów | 0,4% uczniów | 0,1% uczniów |
| (1.1) w tym dziewczęta | 0 | 2 | 111 | 0% niepełnosprawnych | 33% niepełnosprawnych | 45% niepełnosprawnych |
| (1.2) w tym chłopcy | 4 | 4 | 133 | 100% niepełnosprawnych | 67% niepełnosprawnych | 55% niepełnosprawnych |
| (2) dziewczęta | 2 391 | 687 | 120 731 | 45% uczniów | 46% uczniów | 63% uczniów |
| Uczniowie w semestrze III i IV: W tym: | 3 305 | 844 | 76 479 | | | |
| (1) niepełnosprawni | 6 | 0 | 262 | 0,2% uczniów | 0% uczniów | 0,3% uczniów |
| (1.1) w tym dziewczęta | 2 | 0 | 110 | 33% niepełnosprawnych | | 42% niepełnosprawnych |
| (1.2) w tym chłopcy | 4 | 0 | 152 | 67% niepełnosprawnych | | 58% niepełnosprawnych |
| (2) dziewczęta | 1 416 | 398 | 50 257 | 43% uczniów | 47% uczniów | 66% uczniów |
| Uczniowie w semestrze V i VI: W tym: | 0 | 0 | 669 | | | |
| (1) niepełnosprawni | 0 | 0 | 1 | | | 0,1% uczniów |
| (1.1) w tym dziewczęta | 0 | 0 | 0 | | | 0% niepełnosprawnych |
| (1.2) w tym chłopcy | 0 | 0 | 1 | | | 100% niepełnosprawnych |
| (2) dziewczęta | 0 | 0 | 422 | | | 63% uczniów |
| Uczniowie w klasach wstępnych: W tym: | 0 | 0 | 531 | | | |
| (1) niepełnosprawni | 0 | 0 | 0 | | | 0% uczniów |
| (1.1) w tym dziewczęta | 0 | 0 | 0 | | | |
| (1.2) w tym chłopcy | 0 | 0 | 0 | | | |
| (2) dziewczęta | 0 | 0 | 405 | | | 76% uczniów |



Tabela A3. Uczniowie niepełnosprawni na różnych poziomach kształcenia – struktura populacji ze względu na przyczynę niepełnosprawności

| Kategoria uczniów niepełnosprawnych | Przedszkola | | Szkoły podstawowe | | Gimnazja | | Szkoły ponadgimnazjalne | | Razem | |
|---|----------------|--|-------------------|--|----------------|---|-------------------------|--|----------------|--|
| | Liczba uczniów | Udział w ogólnej liczbie niepełn. przedszkolaków | Liczba uczniów | Udział w ogólnej liczbie niepełn. uczniów szkół podst. | Liczba uczniów | Udział w ogólnej liczbie niepełn. uczniów gimnazjów | Liczba uczniów | Udział w ogólnej liczbie niepełn. uczniów szkół ponadgimn. | Ogółem | Udział w liczbie uczniów niepełn. ogółem |
| z niepełnospr. sprzężonymi | 1 963 | 19% | 8 733 | 14% | 5 360 | 10% | 3 665 | 10% | 19 721 | 12% |
| niewidomi | 50 | 0,5% | 143 | 0,2% | 106 | 0,2% | 167 | 0,5% | 466 | 0,3% |
| slabowidzący | 473 | 5% | 2 295 | 4% | 1 436 | 3% | 1 189 | 3% | 5 393 | 3% |
| niesłyszący | 177 | 1,7% | 667 | 1,1% | 488 | 0,9% | 1 112 | 3% | 2 444 | 1,5% |
| slabosłyszący | 564 | 5% | 3 253 | 5% | 2 059 | 4% | 1 540 | 4% | 7 416 | 5% |
| z upośł. umysłowym w stopniu lekkim | – | – | 20 129 | 33% | 21 934 | 41% | 14 645 | 42% | 56 708 | 36% |
| z upośł. umysłowym w stopniu umiark. lub znacznym | 2 632 | 26% | 10 840 | 18% | 9 708 | 18% | 8 114 | 23% | 31 294 | 20% |
| z niepełnospr. ruchową | 1 932 | 19% | 3 735 | 6% | 2 006 | 4% | 2 365 | 7% | 10 038 | 6% |
| niedostosowani społecznie | – | – | 641 | 1,1% | 3 459 | 6% | 619 | 1,8% | 4 719 | 3% |
| zagrożeni niedostosow. społecznym | – | – | 1 265 | 2% | 2 182 | 4% | 627 | 1,8% | 4 074 | 3% |
| zagrożeni uzależnieniem | – | – | 18 | 0,03% | 186 | 0,3% | 73 | 0,2% | 277 | 0,2% |
| z zaburzeniami zachowania | – | – | 4 575 | 8% | 3 800 | 7% | 650 | 1,9% | 9 025 | 6% |
| z autyzmem | 2 492 | 24% | 2 525 | 4% | 667 | 1,2% | 263 | 0,8% | 5 947 | 4% |
| przewlekłe choroby | – | – | 1 380 | 2% | – | – | – | – | 1 380 | 0,9% |
| z zaburzeniami psychicznymi | – | – | 572 | 0,9% | – | – | – | – | 572 | 0,4% |
| Razem | 10 283 | 100% | 60 771 | 100% | 53 391 | 100% | 35 029 | 100% | 159 474 | 100% |

Tabela A4. Uczniowie niepełnosprawni – struktura populacji ze względu na przyczynę niepełnosprawności z uwzględnieniem niepełnosprawności wchodzących w skład niepełnosprawności sprzężonej

| Kategoria niepełnosprawności | uczniowie niepełnosprawni wg przyczyny wydania orzeczenia | | uczniowie z niepełnosprawnością sprzężoną wg niepełnosprawności wchodzących w skład niepełnosprawności sprzężonej | | uczniowie wg kategorii niepełnosprawności z uwzględnieniem niepełnosprawności wchodzących w skład niepełnosprawności sprzężonej | |
|---|---|---------|---|---|---|--------------|
| | Liczba | procent | liczba | procent uczniów z niepełnosprawnością sprzężoną | liczba | procent |
| z niepełnosprawnościami sprzężonymi | 19 721 | 12% | | | | |
| niewidomi | 466 | 0,3% | 427 | 2% | 893 | 0,6% |
| ślabowidzący | 5 393 | 3% | 4 394 | 22% | 9 787 | 6% |
| niesłyszący | 2 444 | 1,5% | 599 | 3% | 3 043 | 1,9% |
| ślabosłyszący | 7 416 | 5% | 2 640 | 13% | 10 056 | 6% |
| z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim | 56 708 | 36% | 5 703 | 29% | 62 411 | 39% |
| z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym | 31 294 | 20% | 12 007 | 61% | 43 301 | 27% |
| z niepełnosprawnością ruchową | 10 038 | 6% | 11 276 | 57% | 21 314 | 13% |
| niedostosowani społecznie | 4 719 | 3% | | | 4 719 | 3% |
| zagrożeni niedostosowaniem społecznym | 4 074 | 3% | | | 4 074 | 3% |
| zagrożeni uzależnieniem | 277 | 0,2% | | | 277 | 0,2% |
| z zaburzeniami zachowania | 9 025 | 6% | | | 9 025 | 6% |
| z autyzmem | 5 947 | 4% | 3 908 | 20% | 9 855 | 6% |
| przewlekle chorzy | 1 380 | 0,9% | | | 1 380 | 0,9% |
| z zaburzeniami psychicznymi | 572 | 0,4% | | | 572 | 0,4% |
| Razem | 159 474 | 100% | | | | 113%* |

* Suma przekracza 100%, gdyż uczniowie z niepełnosprawnością sprzężoną cechują się więcej niż jednym rodzajem niepełnosprawności i przez to występują w zestawieniu więcej niż jednokrotnie. Procenty w ostatniej kolumnie odnoszą się do liczby uczniów niepełnosprawnych (159 615), a nie do liczby niepełnosprawności.



Tabela A5. Uczniowie niepełnosprawni wg kategorii miejscowości – struktura populacji ze względu na przyczynę niepełnosprawności

| Kategoria uczniów niepełnosprawnych | Wieś | | Miasta do 5 tys. | | Miasta pow. 5 tys. | | Ogółem | |
|--|-------------------------------------|---------|------------------|---------|--------------------|---------|---------|---------|
| | Liczba | Procent | Liczba | Procent | Liczba | Procent | Liczba | Procent |
| | z niepełnosprawnościami sprzężonymi | 3 774 | 11% | 496 | 9% | 15 451 | 13% | 19 721 |
| niewidomi | 163 | 0,5% | 4 | 0,1% | 299 | 0,3% | 466 | 0,3% |
| slabowidzący | 1 304 | 4% | 170 | 3% | 3 919 | 3% | 5 393 | 3% |
| niesłyszący | 125 | 0,4% | 66 | 1,2% | 2 253 | 1,9% | 2 444 | 1,5% |
| slabosłyszący | 1 560 | 4% | 207 | 4% | 5 649 | 5% | 7 416 | 5% |
| z upośl. umysłowym w stopniu lekkim | 15 160 | 43% | 2 575 | 45% | 38 973 | 33% | 56 708 | 36% |
| z upośl. umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym | 6 934 | 19% | 914 | 16% | 23 446 | 20% | 31 294 | 20% |
| z niepełnosprawnością ruchową | 1 772 | 5% | 312 | 5% | 7 954 | 7% | 10 038 | 6% |
| niedostosowani społecznie | 1 825 | 5% | 378 | 7% | 2 516 | 2% | 4 719 | 3% |
| zagrożeni niedostosowaniem społecznym | 503 | 1,4% | 176 | 3% | 3 395 | 3% | 4 074 | 3% |
| zagrożeni uzależnieniem | 90 | 0,3% | 28 | 0,5% | 159 | 0,1% | 277 | 0,2% |
| z zaburzeniami zachowania | 1 144 | 3% | 231 | 4% | 7 650 | 6% | 9 025 | 6% |
| z autyzmem | 763 | 2% | 81 | 1,4% | 5 103 | 4% | 5 947 | 4% |
| przewlekłe choroby | 429 | 1,2% | 57 | 1,0% | 894 | 0,8% | 1 380 | 0,9% |
| z zaburzeniami psychicznymi | 120 | 0,3% | 24 | 0,4% | 428 | 0,4% | 572 | 0,4% |
| Razem | 35 666 | 100% | 5 719 | 100% | 118 089 | 100% | 159 474 | 100% |



| | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|-----------|------|-------|-----|-----------|-------------|-------|------|-----|-----|-------|-------------|------------|------|-------|-----|-----------|-------------|
| z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim | 15 160 | 43% | 1 106 | 29% | 16 266 | 46% | 2 575 | 45% | 137 | 28% | 2 712 | 47% | 38 973 | 33% | 4 460 | 29% | 43 433 | 37% |
| z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym | 6 934 | 19% | 2 385 | 63% | 9 319 | 26% | 914 | 16% | 314 | 63% | 1 228 | 21% | 23 446 | 20% | 9 308 | 60% | 32 754 | 28% |
| z niepełnosprawnością ruchową | 1 772 | 5% | 2 314 | 61% | 4 086 | 11% | 312 | 5% | 310 | 63% | 622 | 11% | 7 954 | 7% | 8 652 | 56% | 16 606 | 14% |
| niedostosowani społecznie | 1 825 | 5% | | | 1 825 | 5% | 378 | 7% | | | 378 | 7% | 2 516 | 2% | | | 2 516 | 2% |
| zagrożeni niedostosowaniem społecznym | 503 | 1,4% | | | 503 | 1,4% | 176 | 3% | | | 176 | 3,1% | 3 395 | 3% | | | 3 395 | 3% |
| zagrożeni uzależnieniem | 90 | 0,3% | | | 90 | 0,3% | 28 | 0,5% | | | 28 | 0,5% | 159 | 0,1% | | | 159 | 0,1% |
| z zaburzeniami zachowania | 1 144 | 3% | | | 1 144 | 3% | 231 | 4% | | | 231 | 4% | 7 650 | 6% | | | 7 650 | 6% |
| z autyzmem | 763 | 2% | 621 | 16% | 1 384 | 4% | 81 | 1,4% | 90 | 18% | 171 | 3% | 5 103 | 4% | 3 197 | 21% | 8 300 | 7% |
| przewlekłe choroby | 429 | 1,2% | | | 429 | 1,2% | 57 | 1,0% | | | 57 | 1,0% | 894 | 0,8% | | | 894 | 0,8% |
| z zaburzeniami psychicznymi | 120 | 0,3% | | | 120 | 0,3% | 24 | 0,4% | | | 24 | 0,4% | 428 | 0,4% | | | 428 | 0,4% |
| Razem | 35 666 | 100% | | | | 111% | 5 719 | 100% | | | | 109% | 118 089 | 100% | | | | 114% |



| | II. UCZNIOWIE NIEPEŁNOSPRAWNI W MIASTACH DO 5 TYS. | | | | | | | | | | | | |
|---|--|------------------|---------------|-------------------------|------------------|---------------|--------------|------------------|---------------|--------------------------|------------------|---------------|-------|
| | w przedszkolach | | | w szkołach podstawowych | | | w gimnazjach | | | w szkołach ponadgimnazj. | | | Razem |
| | specjalnych | ogólnodostępnych | Liczba ogółem | specjalnych | ogólnodostępnych | Liczba ogółem | specjalnych | ogólnodostępnych | Liczba ogółem | specjalnych | ogólnodostępnych | Liczba ogółem | |
| z niepełnospr. sprzężonymi | | 100% | 25 | 15% | 85% | 217 | 14% | 86% | 199 | 75% | 25% | 55 | 496 |
| niewidomi | | 100% | 1 | | 100% | 1 | | 100% | 1 | | 100% | 1 | 4 |
| slabowidzący | | 100% | 6 | | 100% | 74 | | 100% | 74 | | 100% | 16 | 170 |
| nieślyszący | | 100% | 2 | 74% | 26% | 19 | 79% | 21% | 19 | 85% | 15% | 26 | 66 |
| slabosłyszący | | 100% | 15 | | 100% | 88 | | 100% | 81 | | 100% | 23 | 207 |
| z upośł. umysłowym w stopniu lekkim | | | | 14% | 86% | 734 | 20% | 80% | 1 250 | 79% | 21% | 591 | 2 575 |
| z upośł. umysłowym w stopniu umiark. lub znacznym | | 100% | 60 | 35% | 65% | 295 | 27% | 73% | 355 | 97% | 3% | 204 | 914 |
| z niepełnospr. ruchową | | 100% | 20 | | 100% | 105 | | 100% | 99 | | 100% | 88 | 312 |
| niedostosowani społecznie | | | | 91% | 9% | 33 | 89% | 11% | 263 | 88% | 12% | 82 | 378 |
| zagrożeni niedostosowaniem społecznym | | | | 70% | 30% | 47 | 25% | 75% | 129 | | | | 176 |
| zagrożeni uzależnieniem | | | | | | | 96% | 4% | 28 | | | | 28 |
| z zaburzeniami zachowania | | | | 4% | 96% | 103 | 27% | 73% | 125 | | 100% | 3 | 231 |
| z autyzmem | | 100% | 32 | | 100% | 34 | | 100% | 12 | | 100% | 3 | 81 |
| przewlekłe choroby | | | | | 100% | 57 | | | | | | | 57 |
| z zaburzeniami psychicznymi | | | | | 100% | 24 | | | | | | | 24 |
| Razem | | 161 | 161 | 322 | 1 509 | 1 831 | 721 | 1 914 | 2 635 | 800 | 292 | 1 092 | 5 719 |

| | III. UCZNIOWIE NIEPEŁNOSPRAWNI W MIASTACH POW. 5 TYŚ. | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|------------------|--------|--------|-------------------------|------------------|--------|--------|--------------|------------------|--------|--------|--------------------------|------------------|--------|-------|
| | w przedszkolach | | | | w szkołach podstawowych | | | | w gimnazjach | | | | w szkołach ponadgimnazj. | | | |
| | specjalnych | ogólnodostępnych | ogółem | | specjalnych | ogólnodostępnych | ogółem | | specjalnych | ogólnodostępnych | ogółem | | specjalnych | ogólnodostępnych | ogółem | Razem |
| z niepełnospr. sprzężonymi | 44% | 56% | 1 709 | 73% | 27% | 6 554 | 74% | 26% | 4 010 | 89% | 11% | 3 178 | 15 451 | | | |
| niewidomi | 26% | 74% | 34 | 59% | 41% | 66 | 65% | 35% | 63 | 46% | 54% | 136 | 299 | | | |
| slabowidzący | 38% | 62% | 418 | 13% | 87% | 1 467 | 21% | 79% | 947 | 45% | 55% | 1 087 | 3 919 | | | |
| niesłyszący | 31% | 69% | 159 | 82% | 18% | 578 | 81% | 19% | 436 | 89% | 11% | 1 080 | 2 253 | | | |
| slabosłyszący | 7% | 93% | 429 | 12% | 88% | 2 321 | 22% | 78% | 1 455 | 38% | 62% | 1 444 | 5 649 | | | |
| z upośl. umysłowym w stopniu lekkim | | | | 62% | 38% | 12 297 | 72% | 28% | 13 973 | 90% | 10% | 12 703 | 38 973 | | | |
| z upośl. umysłowym w stopniu umiark. lub znacznym | 32% | 68% | 2 164 | 86% | 14% | 7 578 | 91% | 9% | 7 042 | 100% | 0% | 6 662 | 23 446 | | | |
| z niepełnospr. ruchową | 16% | 84% | 1 653 | 2% | 98% | 2 683 | 9% | 91% | 1 441 | 24% | 76% | 2 177 | 7 954 | | | |
| niedostosowani społecznie | | | | 60% | 40% | 396 | 87% | 13% | 1 740 | 80% | 20% | 380 | 2 516 | | | |
| zagrożeni niedostosowaniem społecznym | | | | 31% | 69% | 968 | 73% | 27% | 1 821 | 78% | 22% | 606 | 3 395 | | | |
| zagrożeni uzależnieniem | | | | 89% | 11% | 9 | 100% | 0% | 91 | 81% | 19% | 59 | 159 | | | |
| z zaburzeniami zachowania | | | | 9% | 91% | 3 838 | 28% | 72% | 3 184 | 34% | 66% | 628 | 7 650 | | | |
| z autyzmem | 18% | 82% | 2 234 | 13% | 87% | 2 069 | 8% | 92% | 547 | 15% | 85% | 253 | 5 103 | | | |
| przewlekłe choroby | | | | 11% | 89% | 894 | | | | | | | 894 | | | |
| z zaburzeniami psychicznymi | | | | 6% | 94% | 428 | | | | | | | 428 | | | |
| Razem | 2 335 | 6 465 | 8 800 | 21 335 | 20 811 | 42 146 | 24 328 | 12 422 | 36 750 | 24 531 | 5 862 | 30 393 | 118 089 | | | |



Tabela A8. Uczniowie niepełnosprawni w poszczególnych formach kształcenia: w oddziałach ogólnodostępnych, integracyjnych i specjalnych na różnych poziomach kształcenia – struktura populacji ze względu na przyczynę niepełnosprawności

| OGÓŁEM | | | | | | | | |
|---|-----------------------------|-----------|-----------|---------|--|------------------------------|-----------|-----------|
| Kategoria niepełnosprawności | Liczba uczniów w oddziałach | | | | Udział w ogólnej liczbie niepełnospr. przedszkolaków | Procent uczniów w oddziałach | | |
| | ogólnodost. | integrac. | specjalne | Razem | | ogólnodost. | integrac. | specjalne |
| z niepełnosprawnościami sprzężonymi | 3 666 | 2 653 | 13 402 | 19 721 | 12% | 19% | 13% | 68% |
| niewidomi | 55 | 115 | 296 | 466 | 0,3% | 12% | 25% | 64% |
| slabowidzący | 2 705 | 1 539 | 1 149 | 5 393 | 3% | 50% | 29% | 21% |
| niesłyszący | 256 | 243 | 1 945 | 2 444 | 1,5% | 10% | 10% | 80% |
| slabosłyszący | 3 799 | 2 257 | 1 360 | 7 416 | 5% | 51% | 30% | 18% |
| z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim | 17 337 | 5 602 | 33 769 | 56 708 | 36% | 31% | 10% | 60% |
| z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym | 4 228 | 2 202 | 24 864 | 31 294 | 20% | 14% | 7% | 79% |
| z niepełnosprawnością ruchową | 4 131 | 4 867 | 1 040 | 10 038 | 6% | 41% | 48% | 10% |
| niedostosowani społecznie | 427 | 196 | 4 096 | 4 719 | 3% | 9% | 4% | 87% |
| zagrożeni niedostosowaniem społecznym | 530 | 929 | 2 615 | 4 074 | 3% | 13% | 23% | 64% |
| zagrożeni uzależnieniem | 13 | 1 | 263 | 277 | 0,2% | 5% | 0,4% | 95% |
| z zaburzeniami zachowania | 2 445 | 4 715 | 1 865 | 9 025 | 6% | 27% | 52% | 21% |
| z autyzmem | 1 702 | 3 200 | 1 045 | 5 947 | 4% | 29% | 54% | 18% |
| przewlekłe choroby | 830 | 448 | 102 | 1 380 | 0,9% | 60% | 32% | 7% |
| z zaburzeniami psychicznymi | 222 | 316 | 34 | 572 | 0,4% | 39% | 55% | 6% |
| Razem | 42 346 | 29 283 | 87 845 | 159 474 | 100% | 27% | 18% | 55% |
| I. PRZEDSZKOLA | | | | | | | | |
| Kategoria niepełnosprawności | Liczba uczniów w oddziałach | | | | Udział w ogólnej liczbie niepełnospr. przedszkolaków | Procent uczniów w oddziałach | | |
| | ogólnodost. | integrac. | specjalne | Razem | | ogólnodost. | integrac. | specjalne |
| z niepełnosprawnościami sprzężonymi | 296 | 617 | 1 050 | 1 963 | 19% | 15% | 31% | 53% |
| niewidomi | 5 | 22 | 23 | 50 | 0,5% | 10% | 44% | 46% |



| | | | | | | | | |
|---|-------|-------|-------|--------|------|-----|-----|-----|
| slabowidzący | 101 | 203 | 169 | 473 | 5% | 21% | 43% | 36% |
| niesłyszący | 51 | 66 | 60 | 177 | 2% | 29% | 37% | 34% |
| slabosłyszący | 218 | 313 | 33 | 564 | 5% | 39% | 55% | 6% |
| z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim | – | – | – | – | – | – | – | – |
| z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym | 607 | 1 096 | 929 | 2 632 | 26% | 23% | 42% | 35% |
| z niepełnosprawnością ruchową | 451 | 1 186 | 295 | 1 932 | 19% | 23% | 61% | 15% |
| niedostosowani społecznie | – | – | – | – | – | – | – | – |
| zagrożeni niedostosowaniem społecznym | – | – | – | – | – | – | – | – |
| zagrożeni uzależnieniem | – | – | – | – | – | – | – | – |
| z zaburzeniami zachowania | – | – | – | – | – | – | – | – |
| z autyzmem | 539 | 1 353 | 600 | 2 492 | 24% | 22% | 54% | 24% |
| przewlekle chorzy | – | – | – | – | – | – | – | – |
| z zaburzeniami psychicznymi | – | – | – | – | – | – | – | – |
| Razem | 2 268 | 4 856 | 3 159 | 10 283 | 100% | 22% | 47% | 31% |

II. SZKOŁY PODSTAWOWE

| Kategoria niepełnosprawności | Liczba uczniów w oddziałach | | | | Udział w ogólnej liczbie niepełnospr. przedszkolaków | Procent uczniów w oddziałach | | |
|---|-----------------------------|-----------|-----------|--------|--|------------------------------|-----------|-----------|
| | ogólnodost. | integrac. | specjalne | Razem | | ogólnodost. | integrac. | specjalne |
| z niepełnosprawnościami sprzężonymi | 1 972 | 1 236 | 5 525 | 8 733 | 14% | 23% | 14% | 63% |
| niewidomi | 22 | 20 | 101 | 143 | 0,2% | 15% | 14% | 71% |
| slabowidzący | 1 336 | 760 | 199 | 2 295 | 4% | 58% | 33% | 9% |
| niesłyszący | 86 | 66 | 515 | 667 | 1,1% | 13% | 10% | 77% |
| slabosłyszący | 1 681 | 1 167 | 405 | 3 253 | 5% | 52% | 36% | 12% |
| z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim | 8 422 | 3 076 | 8 631 | 20 129 | 33% | 42% | 15% | 43% |
| z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym | 2 132 | 705 | 8 003 | 10 840 | 18% | 20% | 7% | 74% |
| z niepełnosprawnością ruchową | 1 565 | 2 099 | 71 | 3 735 | 6% | 42% | 56% | 2% |
| niedostosowani społecznie | 134 | 78 | 429 | 641 | 1,1% | 21% | 12% | 67% |



| zagrożeni niedostosowaniem społecznym | 212 | 550 | 503 | 1 265 | 2% | 17% | 43% | 40% |
|---|-----------------------------|-----------|-----------|---------------|--|------------------------------|-----------|-----------|
| zagrożeni uzależnieniem | | 1 | 17 | 18 | 0,03% | | 6% | 94% |
| z zaburzeniami zachowania | 1 395 | 2 720 | 460 | 4 575 | 8% | 30% | 59% | 10% |
| z autyzmem | 790 | 1 390 | 345 | 2 525 | 4% | 31% | 55% | 14% |
| przewlekłe chorzy | 830 | 448 | 102 | 1 380 | 2% | 60% | 32% | 7% |
| z zaburzeniami psychicznymi | 222 | 316 | 34 | 572 | 0,9% | 39% | 55% | 6% |
| Razem | 20 799 | 14 632 | 25 340 | 60 771 | 100% | 34% | 24% | 42% |
| III. GIMNAZJA | | | | | | | | |
| Kategoria niepełnosprawności | Liczba uczniów w oddziałach | | | | Udział w ogólnej liczbie niepełnospr. przedszkolaków | Procent uczniów w oddziałach | | |
| | ogólnodost. | integrac. | specjalne | Razem | | ogólnodost. | integrac. | specjalne |
| z niepełnosprawnościami sprzężonymi | 1 164 | 670 | 3 526 | 5 360 | 10% | 22% | 13% | 66% |
| niewidomi | 14 | 18 | 74 | 106 | 0,2% | 13% | 17% | 70% |
| slabowidzący | 809 | 407 | 220 | 1 436 | 3% | 56% | 28% | 15% |
| niesłyszący | 52 | 52 | 384 | 488 | 0,9% | 11% | 11% | 79% |
| slabosłyszący | 1 118 | 585 | 356 | 2 059 | 4% | 54% | 28% | 17% |
| z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim | 7 743 | 2 239 | 11 952 | 21 934 | 41% | 35% | 10% | 54% |
| z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym | 1 451 | 398 | 7 859 | 9 708 | 18% | 15% | 4% | 81% |
| z niepełnosprawnością ruchową | 900 | 971 | 135 | 2 006 | 4% | 45% | 48% | 7% |
| niedostosowani społecznie | 243 | 89 | 3 127 | 3 459 | 6% | 7% | 3% | 90% |
| zagrożeni niedostosowaniem społecznym | 251 | 306 | 1 625 | 2 182 | 4% | 12% | 14% | 74% |
| zagrożeni uzależnieniem | 2 | | 184 | 186 | 0,3% | 1,1% | 0,0% | 99% |
| z zaburzeniami zachowania | 892 | 1 723 | 1 185 | 3 800 | 7% | 23% | 45% | 31% |
| z autyzmem | 242 | 364 | 61 | 667 | 1,2% | 36% | 55% | 9% |
| przewlekłe chorzy | | | | | | | | |
| z zaburzeniami psychicznymi | | | | | | | | |
| Razem | 14 881 | 7 822 | 30 688 | 53 391 | 100% | 28% | 15% | 57% |



| IV. SZKOŁY PONADGIMNAZJALNE | | | | | | | | |
|---|-----------------------------|-----------|-----------|---------------|--|------------------------------|-----------|-----------|
| Kategoria niepełnosprawności | Liczba uczniów w oddziałach | | | | Udział w ogólnej liczbie niepełnospr. przedszkolaków | Procent uczniów w oddziałach | | |
| | ogólnodost. | integrac. | specjalne | Razem | | ogólnodost. | integrac. | specjalne |
| z niepełnosprawnościami sprzężonymi | 234 | 130 | 3 301 | 3 665 | 10% | 6% | 4% | 90% |
| niewidomi | 14 | 55 | 98 | 167 | 0,5% | 8% | 33% | 59% |
| ślabowidzący | 459 | 169 | 561 | 1 189 | 3% | 39% | 14% | 47% |
| niesłyszący | 67 | 59 | 986 | 1 112 | 3% | 6% | 5% | 89% |
| ślabosłyszący | 782 | 192 | 566 | 1 540 | 4% | 51% | 12% | 37% |
| z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim | 1 172 | 287 | 13 186 | 14 645 | 42% | 8% | 2% | 90% |
| z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym | 38 | 3 | 8 073 | 8 114 | 23% | 0% | 0% | 99% |
| z niepełnosprawnością ruchową | 1 215 | 611 | 539 | 2 365 | 7% | 51% | 26% | 23% |
| niedostosowani społecznie | 50 | 29 | 540 | 619 | 2% | 8% | 5% | 87% |
| zagrożeni niedostosowaniem społecznym | 67 | 73 | 487 | 627 | 2% | 11% | 12% | 78% |
| zagrożeni uzależnieniem | 11 | | 62 | 73 | 0% | 15% | 0,0% | 85% |
| z zaburzeniami zachowania | 158 | 272 | 220 | 650 | 2% | 24% | 42% | 34% |
| z autyzmem | 131 | 93 | 39 | 263 | 0,8% | 50% | 35% | 15% |
| przewlekłe chorzy | | | | | | | | |
| z zaburzeniami psychicznymi | | | | | | | | |
| Razem | 4 398 | 1 973 | 28 658 | 35 029 | 100% | 13% | 6% | 82% |



Tabela A9. Uczniowie niepełnosprawni – struktura populacji według rodzaju niepełnosprawności w różnych typach placówek

| | w tym: | | | | | | | | | | | w tym: | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|-----------|--------------|-------------|---------------|---|--|-------------------------------|---------------------------|---------------------------------------|-------------------------|---------------------------|------------|--------------------|-----------------------------|-------------------------------------|-----------|--------------|-------------|---------------|---|--|-------------------------------|---------------------------|------------|-------------------------------------|-------|-----|-------|-----|-------|-------|-------|-------|-------|
| | niewidomi | ślabowidzący | niesłyszący | ślabosłyszący | z uszkodzeniem umysłowym w stopniu lekkim | z uszkodzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym | z niepełnosprawnością ruchową | nieдостosowani społecznie | zagrożeni niedostosowaniem społecznym | zagrożeni uzależnieniem | z zaburzeniami zachowania | z autyzmem | przewlekłe choroby | z zaburzeniami psychicznymi | z niepełnosprawnościami sprzężonymi | niewidomi | ślabowidzący | niesłyszący | ślabosłyszący | z uszkodzeniem umysłowym w stopniu lekkim | z uszkodzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym | z niepełnosprawnością ruchową | z zaburzeniami zachowania | z autyzmem | z niepełnosprawnościami sprzężonymi | | | | | | | | | |
| Przedszkole | 10 147 | 50 | 489 | 175 | 558 | 2 612 | 1 912 | | | | | 2 427 | | | 1 944 | 51 | 407 | 31 | 272 | | 1 612 | 1 378 | 399 | | | 1 944 | 51 | 407 | 31 | 272 | | 1 612 | 1 378 | 399 |
| Szkoła podstawowa | 60 771 | 143 | 2 295 | 667 | 3 253 | 10 840 | 3 795 | 641 | 1 265 | 18 | 4 575 | 2 525 | 1 380 | 572 | 8 733 | 173 | 1 748 | 236 | 1 055 | 2 759 | 5 218 | 4 730 | 2 227 | | | 8 733 | 173 | 1 748 | 236 | 1 055 | 2 759 | 5 218 | 4 730 | 2 227 |
| Gimnazjum | 53 391 | 106 | 1 436 | 488 | 2 059 | 9 708 | 2 006 | 3 459 | 2 182 | 186 | 3 800 | 667 | | | 5 360 | 125 | 1 172 | 160 | 723 | 1 692 | 3 229 | 3 088 | 898 | | | 5 360 | 125 | 1 172 | 160 | 723 | 1 692 | 3 229 | 3 088 | 898 |
| Zasadnicza szkoła zawodowa | 16 714 | 11 | 172 | 331 | 265 | 13 426 | 200 | 496 | 205 | 37 | 227 | 20 | | | 1 044 | 32 | 344 | 75 | 203 | 928 | 46 | 457 | 54 | | | 1 044 | 32 | 344 | 75 | 203 | 928 | 46 | 457 | 54 |
| Liceum ogólnokształcące | 3 952 | 42 | 483 | 140 | 602 | 131 | 1 341 | 79 | 360 | 19 | 265 | 182 | | | 288 | 8 | 178 | 9 | 84 | 74 | | 242 | 18 | | | 288 | 8 | 178 | 9 | 84 | 74 | | 242 | 18 |
| Liceum profilowane | 853 | 1 | 55 | 203 | 135 | 58 | 188 | 29 | 26 | | 59 | 26 | | | 73 | 2 | 35 | 13 | 23 | 19 | | 58 | 1 | | | 73 | 2 | 35 | 13 | 23 | 19 | | 58 | 1 |
| Technikum | 1 705 | 44 | 354 | 145 | 373 | 105 | 471 | 14 | 14 | 2 | 66 | 20 | | | 97 | 1 | 67 | 4 | 37 | 25 | | 64 | | | | 97 | 1 | 67 | 4 | 37 | 25 | | 64 | |
| Liceum ogólnokształcące uzup. dla absolwentów zas. szkół zawodowych | 1 166 | 2 | 32 | 35 | 17 | 886 | 54 | | 10 | 6 | 7 | 9 | | | 108 | 2 | 42 | 5 | 15 | 91 | | 59 | 6 | | | 108 | 2 | 42 | 5 | 15 | 91 | | 59 | 6 |



| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|---------|-----|-------|-------|-------|--------|--------|--------|-------|-------|-----|-------|-------|-------|-----|--------|-----|-------|-----|-------|-----|-------|--------|--------|-------|
| Technikum uzup. dla absolwentów zas. szkół zawodowych | 250 | 2 | 110 | 68 | 26 | | 14 | 2 | | 2 | | | | | | 26 | | | 8 | 8 | 11 | 13 | | 11 | 2 |
| Szkoła policjalna ponadgimna- zjalna | 523 | 67 | 148 | 80 | 13 | | 97 | 3 | 6 | | | | | | | 28 | | | 16 | 8 | 6 | 4 | | 21 | 1 |
| Szkoła specj. przyp. do pracy dla uczniów z up. um. umiark. lub znacznym i dla uczniów z więcej niż jedną niepełno- sprawn. | 9 866 | | | | | 7 834 | 1 | 10 | 9 | 21 | | | | | | 1 991 | | | 374 | 50 | 208 | 98 | 1 885 | 1 157 | 297 |
| Zespół wychowania przedszkol- nego | 6 | 1 | | | | 1 | | | 4 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Punkt przedszkolny | 130 | | 2 | 6 | | 19 | 20 | | 61 | | | | | | | 19 | | | 3 | | 3 | 17 | 11 | 5 | |
| Razem | 159 474 | 466 | 5 333 | 2 444 | 7 416 | 56 708 | 31 294 | 10 038 | 4 719 | 4 074 | 277 | 9 025 | 5 947 | 1 380 | 572 | 19 721 | 427 | 4 394 | 599 | 2 640 | 3 | 5 703 | 12 007 | 11 276 | 3 908 |



Tabela A10. Uczniowie niepełnosprawni wg oddziałów w szkołach specjalnych i ogólnodostępnych

| | | |
|--|-----------|--------------------------------------|
| I. PRZEDSZKOLA | | |
| Uczniowie przedszkoli ogółem | 1 060 181 | |
| W tym niepełnosprawni* | 10 283 | 1,0% przedszkolaków |
| (1) w tym w przedszkolach specjalnych | 2 412 | 23% niepełnosprawnych przedszkolaków |
| (2) w tym w przedszkolach ogólnodostępnych | 7 871 | 77% niepełnosprawnych przedszkolaków |
| Uczniowie w oddziałach „0” | 390 706 | |
| W tym niepełnosprawni | 4 107 | 1,1% przedszkolaków |
| (1) w tym w przedszkolach specjalnych** | 579 | 14% niepełnosprawnych przedszkolaków |
| (2) w tym w przedszkolach ogólnodostępnych | 3 528 | 86% niepełnosprawnych przedszkolaków |
| Przedszkolaki młodsze (poniżej oddziału „0”) | 669 475 | |
| W tym niepełnosprawni | 6 176 | 0,9% przedszkolaków |
| (1) w tym w przedszkolach specjalnych | 1 833 | 30% niepełnosprawnych przedszkolaków |
| (2) w tym w przedszkolach ogólnodostępnych | 4 343 | 70% niepełnosprawnych przedszkolaków |
| II. SZKOŁY PODSTAWOWE | | |
| Uczniowie szkół podstawowych ogółem | 2 183 970 | |
| W tym niepełnosprawni | 60 231 | 2,8% uczniów |
| (1) w tym w szkołach specjalnych | 24 306 | 40% niepełnosprawnych uczniów |
| (2) w tym w szkołach ogólnodostępnych | 35 925 | 60% niepełnosprawnych uczniów |
| Uczniowie klas 1 | 358 592 | |
| W tym niepełnosprawni | 6 645 | 1,9% uczniów |
| (1) w tym w szkołach specjalnych | 2 623 | 39% niepełnosprawnych uczniów |
| (2) w tym w szkołach ogólnodostępnych | 4 022 | 61% niepełnosprawnych uczniów |
| Uczniowie klas 2 | 355 111 | |
| W tym niepełnosprawni | 8 196 | 2,3% uczniów |
| (1) w tym w szkołach specjalnych | 3 232 | 39% niepełnosprawnych uczniów |
| (2) w tym w szkołach ogólnodostępnych | 4 964 | 61% niepełnosprawnych uczniów |
| Uczniowie klas 3 | 354 461 | |
| W tym niepełnosprawni | 9 245 | 2,6% uczniów |
| (1) w tym w szkołach specjalnych | 3 376 | 37% niepełnosprawnych uczniów |
| (2) w tym w szkołach ogólnodostępnych | 5 869 | 63% niepełnosprawnych uczniów |
| Uczniowie klas 4 | 365 940 | |
| W tym niepełnosprawni | 10 250 | 2,8% uczniów |



| | | |
|--|-----------|-------------------------------|
| (1) w tym w szkołach specjalnych | 4 138 | 40% niepełnosprawnych uczniów |
| (2) w tym w szkołach ogólnodostępnych | 6 112 | 60% niepełnosprawnych uczniów |
| Uczniowie klas 5 | 370 162 | |
| W tym niepełnosprawni | 12 371 | 3,3% uczniów |
| (1) w tym w szkołach specjalnych | 5 436 | 44% niepełnosprawnych uczniów |
| (2) w tym w szkołach ogólnodostępnych | 6 935 | 56% niepełnosprawnych uczniów |
| Uczniowie klas 6 | 379 704 | |
| W tym niepełnosprawni | 13 524 | 3,6% uczniów |
| (1) w tym w szkołach specjalnych | 5 501 | 41% niepełnosprawnych uczniów |
| (2) w tym w szkołach ogólnodostępnych | 8 023 | 59% niepełnosprawnych uczniów |
| III. GIMNAZJA | | |
| Uczniowie gimnazjów ogółem | 1 277 472 | |
| W tym niepełnosprawni | 52 761 | 4,1% uczniów |
| (1) w tym w szkołach specjalnych | 28 937 | 55% niepełnosprawnych uczniów |
| (2) w tym w szkołach ogólnodostępnych | 23 824 | 45% niepełnosprawnych uczniów |
| Uczniowie klas 1 | 419 091 | |
| W tym niepełnosprawni | 15 515 | 3,7% uczniów |
| (1) w tym w szkołach specjalnych | 8 769 | 57% niepełnosprawnych uczniów |
| (2) w tym w szkołach ogólnodostępnych | 6 746 | 43% niepełnosprawnych uczniów |
| Uczniowie klas 2 | 429 287 | |
| W tym niepełnosprawni | 18 918 | 4,4% uczniów |
| (1) w tym w szkołach specjalnych | 10 607 | 56% niepełnosprawnych uczniów |
| (2) w tym w szkołach ogólnodostępnych | 8 311 | 44% niepełnosprawnych uczniów |
| Uczniowie klas 3 | 429 094 | |
| W tym niepełnosprawni | 18 328 | 4,3% uczniów |
| (1) w tym w szkołach specjalnych | 9 561 | 52% niepełnosprawnych uczniów |
| (2) w tym w szkołach ogólnodostępnych | 8 767 | 48% niepełnosprawnych uczniów |
| IV. SZKOŁY PONADGIMNAZJALNE | | |
| Uczniowie w szkołach ponadgimn. ogółem | 2 003 447 | |
| W tym niepełnosprawni | 34 764 | 1,7% uczniów |
| (1) w tym w szkołach specjalnych | 28 090 | 81% niepełnosprawnych uczniów |
| (2) w tym w szkołach ogólnodostępnych | 6 674 | 19% niepełnosprawnych uczniów |
| Uczniowie klas 1 | 610 945 | |
| W tym niepełnosprawni | 12 856 | 2,1% uczniów |



| | | |
|---------------------------------------|---------|--------------------------------|
| (1) w tym w szkołach specjalnych | 10 653 | 83% niepełnosprawnych uczniów |
| (2) w tym w szkołach ogólnodostępnych | 2 203 | 17% niepełnosprawnych uczniów |
| Uczniowie klas 2 | 530 292 | |
| W tym niepełnosprawni | 12 529 | 2,4% uczniów |
| (1) w tym w szkołach specjalnych | 10 266 | 82% niepełnosprawnych uczniów |
| (2) w tym w szkołach ogólnodostępnych | 2 263 | 18% niepełnosprawnych uczniów |
| Uczniowie klas 3 | 454 501 | |
| W tym niepełnosprawni | 8 524 | 1,9% uczniów |
| (1) w tym w szkołach specjalnych | 6 741 | 79% niepełnosprawnych uczniów |
| (2) w tym w szkołach ogólnodostępnych | 1 783 | 21% niepełnosprawnych uczniów |
| Uczniowie klas 4 | 128 856 | |
| W tym niepełnosprawni | 332 | 0,3% uczniów |
| (1) w tym w szkołach specjalnych | 85 | 26% niepełnosprawnych uczniów |
| (2) w tym w szkołach ogólnodostępnych | 247 | 74% niepełnosprawnych uczniów |
| Uczniowie w semestrze I i II | 197 025 | |
| W tym niepełnosprawni | 254 | 0,1% uczniów |
| (1) w tym w szkołach specjalnych | 167 | 66% niepełnosprawnych uczniów |
| (2) w tym w szkołach ogólnodostępnych | 87 | 34% niepełnosprawnych uczniów |
| Uczniowie w semestrze III i IV | 80 628 | |
| W tym niepełnosprawni | 268 | 0,3% uczniów |
| (1) w tym w szkołach specjalnych | 178 | 66% niepełnosprawnych uczniów |
| (2) w tym w szkołach ogólnodostępnych | 90 | 34% niepełnosprawnych uczniów |
| Uczniowie w semestrze IV i VI | 669 | |
| W tym niepełnosprawni | 1 | 0,1% uczniów |
| (1) w tym w szkołach specjalnych | 0 | 0% niepełnosprawnych uczniów |
| (2) w tym w szkołach ogólnodostępnych | 1 | 100% niepełnosprawnych uczniów |
| Uczniowie w klasach wstępnych | 531 | |
| W tym niepełnosprawni | 0 | 0% uczniów |
| (1) w tym w szkołach specjalnych | 0 | |
| (2) w tym w szkołach ogólnodostępnych | 0 | |

* Dzieci niepełnosprawne mogą uczęszczać do przedszkola do końca roku szkolnego w roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy 10 lat (od 1.09.2012 – 8 lat).

** W szkołach specjalnych nie są prowadzone oddziały „0”.

Tabela A11. Uczniowie niepełnosprawni wg oddziałów w różnych kategoriach miejscowości w szkołach specjalnych i ogólnodostępnych

| I. PRZEDSZKOLA | wieś | miasto do 5 tys. | miasto ponad 5 tys. | wieś | miasto do 5 tys. | miasto ponad 5 tys. | Polska |
|--|---------|------------------|---------------------|---------|------------------|---------------------|--------|
| | liczba | | | procent | | | |
| Uczniowie przedszkoli ogółem | 326 570 | 39 778 | 693 833 | | | | |
| W tym niepełnosprawni | 1 322 | 161 | 8 800 | 0,4% | 0,4% | 1,3% | 1,0% |
| (1) w tym w przedszkolach specjalnych | 77 | 0 | 2 335 | 6% | 0% | 27% | 23% |
| (2) w tym w przedszkolach ogólnodost. | 1 245 | 161 | 6 465 | 94% | 100% | 73% | 77% |
| Uczniowie w oddziałach „0” | 161 521 | 14 979 | 214 206 | | | | |
| W tym niepełnosprawni | 819 | 88 | 3 200 | 0,5% | 0,6% | 1,5% | 1,1% |
| (1) w tym w przedszkolach specjalnych | 19 | 0 | 560 | 2% | 0% | 18% | 14% |
| (2) w tym w przedszkolach ogólnodost. | 800 | 88 | 2 640 | 98% | 100% | 83% | 86% |
| Przedszkolaki młodsze (poniżej oddziału „0”) | 165 049 | 24 799 | 479 627 | | | | |
| W tym niepełnosprawni | 503 | 73 | 5 600 | 0,3% | 0,3% | 1,2% | 0,9% |
| (1) w tym w przedszkolach specjalnych | 58 | 0 | 1 775 | 12% | 0% | 32% | 30% |
| (2) w tym w przedszkolach ogólnodost. | 445 | 73 | 3 825 | 88% | 100% | 68% | 70% |
| II. SZKOŁY PODSTAWOWE | wieś | miasto do 5 tys. | miasto ponad 5 tys. | wieś | miasto do 5 tys. | miasto ponad 5 tys. | Polska |
| | liczba | | | procent | | | |
| Uczniowie szkół podstawowych ogółem | 888 532 | 88 069 | 1 207 369 | | | | |
| W tym niepełnosprawni | 16 580 | 1 801 | 41 850 | 1,9% | 2,0% | 3,5% | 2,8% |
| (1) w tym w szkołach specjalnych | 2 771 | 322 | 21 213 | 17% | 18% | 51% | 40% |
| (2) w tym w szkołach ogólnodost. | 13 809 | 1 479 | 20 637 | 83% | 82% | 49% | 60% |
| Uczniowie klas 1 | 141 430 | 13 763 | 203 399 | | | | |
| W tym niepełnosprawni | 1 501 | 178 | 4 966 | 1,1% | 1,3% | 2,4% | 1,9% |
| (1) w tym w szkołach specjalnych | 250 | 30 | 2 343 | 17% | 17% | 47% | 39% |
| (2) w tym w szkołach ogólnodost. | 1 251 | 148 | 2 623 | 83% | 83% | 53% | 61% |



| | | | | | | | |
|----------------------------------|---------------|-------------------------|----------------------------|----------------|-------------------------|----------------------------|---------------|
| Uczniowie klas 2 | 143 782 | 13 940 | 197 389 | | | | |
| W tym niepełnosprawni | 1 988 | 203 | 6 005 | 1,4% | 1,5% | 3,0% | 2,3% |
| (1) w tym w szkołach specjalnych | 321 | 27 | 2 884 | 16% | 13% | 48% | 39% |
| (2) w tym w szkołach ogólnodost. | 1 667 | 176 | 3 121 | 84% | 87% | 52% | 61% |
| Uczniowie klas 3 | 143 793 | 14 031 | 196 637 | | | | |
| W tym niepełnosprawni | 2 484 | 260 | 6 501 | 1,7% | 1,9% | 3,3% | 2,6% |
| (1) w tym w szkołach specjalnych | 353 | 28 | 2 995 | 14% | 11% | 46% | 37% |
| (2) w tym w szkołach ogólnodost. | 2 131 | 232 | 3 506 | 86% | 89% | 54% | 63% |
| Uczniowie klas 4 | 149 400 | 14 993 | 201 547 | | | | |
| W tym niepełnosprawni | 2 758 | 287 | 7 205 | 1,8% | 1,9% | 3,6% | 2,8% |
| (1) w tym w szkołach specjalnych | 423 | 49 | 3 666 | 15% | 17% | 51% | 40% |
| (2) w tym w szkołach ogólnodost. | 2 335 | 238 | 3 539 | 85% | 83% | 49% | 60% |
| Uczniowie klas 5 | 153 167 | 15 265 | 201 730 | | | | |
| W tym niepełnosprawni | 3 572 | 383 | 8 416 | 2,3% | 2,5% | 4,2% | 3,3% |
| (1) w tym w szkołach specjalnych | 672 | 96 | 4 668 | 19% | 25% | 55% | 44% |
| (2) w tym w szkołach ogólnodost. | 2 900 | 287 | 3 748 | 81% | 75% | 45% | 56% |
| Uczniowie klas 6 | 156 960 | 16 077 | 206 667 | | | | |
| W tym niepełnosprawni | 4 277 | 490 | 8 757 | 2,7% | 3,0% | 4,2% | 3,6% |
| (1) w tym w szkołach specjalnych | 752 | 92 | 4 657 | 18% | 19% | 53% | 41% |
| (2) w tym w szkołach ogólnodost. | 3 525 | 398 | 4 100 | 82% | 81% | 47% | 59% |
| III. GIMNAZJA | wieś | miasto do 5 tys. | miasto ponad 5 tys. | wieś | miasto do 5 tys. | miasto ponad 5 tys. | Polska |
| | liczba | | | procent | | | |
| Uczniowie gimnazjów ogółem | 448 108 | 73 828 | 755 536 | | | | |
| W tym niepełnosprawni | 13 739 | 2 605 | 36 417 | 3,1% | 3,5% | 4,8% | 4,1% |
| (1) w tym w szkołach specjalnych | 4 192 | 721 | 24 024 | 31% | 28% | 66% | 55% |
| (2) w tym w szkołach ogólnodost. | 9 547 | 1 884 | 12 393 | 69% | 72% | 34% | 45% |



| | | | | | | | |
|--|---------------|-------------------------|----------------------------|----------------|-------------------------|----------------------------|---------------|
| Uczniowie klas 1 | 147 577 | 24 257 | 247 257 | | | | |
| W tym niepełnosprawni | 3 783 | 736 | 10 996 | 2,6% | 3,0% | 4,4% | 3,7% |
| (1) w tym w szkołach specjalnych | 1 269 | 227 | 7 273 | 34% | 31% | 66% | 57% |
| (2) w tym w szkołach ogólnodost. | 2 514 | 509 | 3 723 | 66% | 69% | 34% | 43% |
| Uczniowie klas 2 | 150 169 | 24 647 | 254 471 | | | | |
| W tym niepełnosprawni | 4 879 | 931 | 13 108 | 3,2% | 3,8% | 5,2% | 4,4% |
| (1) w tym w szkołach specjalnych | 1 518 | 264 | 8 825 | 31% | 28% | 67% | 56% |
| (2) w tym w szkołach ogólnodost. | 3 361 | 667 | 4 283 | 69% | 72% | 33% | 44% |
| Uczniowie klas 3 | 150 362 | 24 924 | 253 808 | | | | |
| W tym niepełnosprawni | 5 077 | 938 | 12 313 | 3,4% | 3,8% | 4,9% | 4,3% |
| (1) w tym w szkołach specjalnych | 1 405 | 230 | 7 926 | 28% | 25% | 64% | 52% |
| (2) w tym w szkołach ogólnodost. | 3 672 | 708 | 4 387 | 72% | 75% | 36% | 48% |
| IV. SZKOŁY PONADGIMNAZJALNE | wieś | miasto do 5 tys. | miasto ponad 5 tys. | wieś | miasto do 5 tys. | miasto ponad 5 tys. | Polska |
| | liczba | | | procent | | | |
| Uczniowie w szkołach ponadgimnazjalnych ogółem | 109 322 | 49 041 | 1 843 600 | | | | |
| W tym niepełnosprawni | 3 472 | 1 087 | 30 205 | 3,2% | 2,2% | 1,6% | 1,7% |
| (1) w tym w szkołach specjalnych | 2 945 | 800 | 24 345 | 85% | 74% | 81% | 81% |
| (2) w tym w szkołach ogólnodost. | 527 | 287 | 5 860 | 15% | 26% | 19% | 19% |
| Uczniowie klas 1 | 32 724 | 16 410 | 561 811 | | | | |
| W tym niepełnosprawni | 1 289 | 460 | 11 107 | 3,9% | 2,8% | 2,0% | 2,1% |
| (1) w tym w szkołach specjalnych | 1 097 | 347 | 9 209 | 85% | 75% | 83% | 83% |
| (2) w tym w szkołach ogólnodost. | 192 | 113 | 1 898 | 15% | 25% | 17% | 17% |
| Uczniowie klas 2 | 30 350 | 15 079 | 484 863 | | | | |
| W tym niepełnosprawni | 1 300 | 364 | 10 865 | 4,3% | 2,4% | 2,2% | 2,4% |
| (1) w tym w szkołach specjalnych | 1 128 | 260 | 8 878 | 87% | 71% | 82% | 82% |
| (2) w tym w szkołach ogólnodost. | 172 | 104 | 1 987 | 13% | 29% | 18% | 18% |



| | | | | | | | |
|----------------------------------|--------|--------|---------|------|-------|------|------|
| Uczniowie klas 3 | 24 747 | 12 770 | 416 984 | | | | |
| W tym niepełnosprawni | 833 | 243 | 7 448 | 3,4% | 1,9% | 1,8% | 1,9% |
| (1) w tym w szkołach specjalnych | 703 | 187 | 5 851 | 84% | 77% | 79% | 79% |
| (2) w tym w szkołach ogólnodost. | 130 | 56 | 1 597 | 16% | 23% | 21% | 21% |
| Uczniowie klas 4 | 12 933 | 3 926 | 111 997 | | | | |
| W tym niepełnosprawni | 40 | 14 | 278 | 0,3% | 0,4% | 0,2% | 0,3% |
| (1) w tym w szkołach specjalnych | 7 | 0 | 78 | 18% | 0% | 28% | 26% |
| (2) w tym w szkołach ogólnodost. | 33 | 14 | 200 | 83% | 100% | 72% | 74% |
| Uczniowie w semestrze I i II | 5 263 | 12 | 190 266 | | | | |
| W tym niepełnosprawni | 4 | 6 | 244 | 0,1% | 50,0% | 0,1% | 0,1% |
| (1) w tym w szkołach specjalnych | 4 | 6 | 157 | 100% | 100% | 64% | 66% |
| (2) w tym w szkołach ogólnodost. | 0 | 0 | 87 | 0% | 0% | 36% | 34% |
| Uczniowie w semestrze III i IV | 3 305 | 844 | 76 479 | | | | |
| W tym niepełnosprawni | 6 | 0 | 262 | 0,2% | 0% | 0,3% | 0,3% |
| (1) w tym w szkołach specjalnych | 6 | 0 | 172 | 100% | | 66% | 66% |
| (2) w tym w szkołach ogólnodost. | 0 | 0 | 90 | 0% | | 34% | 34% |
| Uczniowie w semestrze IV i VI | 0 | 0 | 669 | | | | |
| W tym niepełnosprawni | 0 | 0 | 1 | | | 0,1% | 0,1% |
| (1) w tym w szkołach specjalnych | 0 | 0 | 0 | | | 0% | 0% |
| (2) w tym w szkołach ogólnodost. | 0 | 0 | 1 | | | 100% | 100% |
| Uczniowie w klasach wstępnych | 0 | 0 | 531 | | | | |
| W tym niepełnosprawni | 0 | 0 | 0 | | | 0% | 0% |
| (1) w tym w szkołach specjalnych | 0 | 0 | 0 | | | | |
| (2) w tym w szkołach ogólnodost. | 0 | 0 | 0 | | | | |

Tabela A12. Uczniowie niepełnosprawni wg oddziałów w szkołach publicznych i niepublicznych

| I. PRZEDSZKOLA | | PUBLICZNE | | NIEPUBLICZNE | |
|-------------------------------------|---------|---|--|--------------|---|
| Uczniowie przedszkoli ogółem | 918 835 | 86,7% wszystkich przedszkolaków | | 141 346 | 13,3% wszystkich przedszkolaków |
| W tym: | | | | | |
| (1) niepełnosprawni | 8 705 | wszystkich przedszkolaków w przedszkolach publ. 0,9% 84,7% | | 1 578 | wszystkich przedszkolaków w przedszkolach niepubl. 1,1% 15,3% |
| | | wszystkich niepełnosprawnych przedszkolaków | | | wszystkich niepełnosprawnych przedszkolaków |
| (1.1) w tym dziewczynki | 3 052 | 35% niepełnosprawnych przedszkolaków w przedszkolach publ. | 0,7% wszystkich dziewczynek w przedszkolach publ. | 515 | 33% niepełnosprawnych przedszkolaków w przedszkolach niepubl. |
| (1.2) w tym chłopcy | 5 653 | 65% niepełnosprawnych przedszkolaków w przedszkolach publ. | 1,2% wszystkich chłopców w przedszkolach publ. | 1 063 | 67% niepełnosprawnych przedszkolaków w przedszkolach niepubl. |
| (2) dziewczynki | 448 043 | wszystkich przedszkolaków w przedszkolach publ. 49% | | 68 881 | 49% wszystkich przedszkolaków w przedszkolach niepubl. |
| Uczniowie w oddziałach „0” | 367 386 | 94% wszystkich uczniów w oddziałach „0” | | 23 320 | 6% wszystkich uczniów w oddziałach „0” |
| W tym: | | | | | |
| (1) niepełnosprawni | 3 752 | wszystkich uczniów w oddziałach „0” w przedszkolach publ. 1,0% 91,4% | | 355 | wszystkich uczniów w oddziałach „0” w przedszkolach niepubl. 1,5% 8,6% |
| | | wszystkich niepełnosprawnych uczniów w oddziałach „0” | | | wszystkich niepełnosprawnych uczniów w oddziałach „0” |



| | | | | | | |
|---|---------|--|---|---------|---|--|
| (1.1) w tym dziewczynki | 1 309 | 35% wszystkich niepełnosprawnych uczniów w oddziałach „0” w przedszkolach publ. | 0,7% wszystkich dziewczynek w oddziałach „0” w przedszkolach publ. | 107 | 30% wszystkich niepełnosprawnych uczniów w oddziałach „0” w przedszkolach niepubl. | 1,0% wszystkich dziewczynek w oddziałach „0” w przedszkolach niepubl. |
| (1.2) w tym chłopcy | 2 443 | 65% wszystkich niepełnosprawnych uczniów w oddziałach „0” w przedszkolach publ. | 1,3% wszystkich chłopców w oddziałach „0” w przedszkolach publ. | 248 | 70% wszystkich niepełnosprawnych uczniów w oddziałach „0” w przedszkolach niepubl. | 2,0% wszystkich chłopców w oddziałach „0” w przedszkolach niepubl. |
| (2) dziewczynki | 176 869 | 48% wszystkich uczniów w oddziałach „0” w przedszkolach publ. | 48% wszystkich uczniów w oddziałach „0” w przedszkolach publ. | 11 183 | 48% wszystkich uczniów w oddziałach „0” w przedszkolach niepubl. | 48% wszystkich uczniów w oddziałach „0” w przedszkolach niepubl. |
| Przedszkolaki młodsze (poniżej oddziału „0”) | 551 449 | 82% wszystkich przedszkolaków młodszych | | 118 026 | 18% wszystkich przedszkolaków młodszych | |
| W tym: | | | | | | |
| (1) niepełnosprawni | 4 953 | 0,9% wszystkich przedszkolaków młodszych w przedszkolach publ. | 0,9% wszystkich przedszkolaków młodszych w przedszkolach publ. | 1 223 | 1,0% wszystkich przedszkolaków młodszych w przedszkolach niepubl. | 1,0% wszystkich przedszkolaków młodszych w przedszkolach niepubl. |
| (1.1) w tym dziewczynki | 1 309 | 26% wszystkich niepełnosprawnych przedszkolaków młodszych w przedszkolach publ. | 0,5% wszystkich dziewczynek młodszych w przedszkolach publ. | 107 | 9% wszystkich niepełnosprawnych przedszkolaków młodszych w przedszkolach niepubl. | 0,2% wszystkich dziewczynek młodszych w przedszkolach niepubl. |
| (1.2) w tym chłopcy | 3 644 | 74% wszystkich niepełnosprawnych przedszkolaków młodszych w przedszkolach publ. | 1,3% wszystkich chłopców młodszych w przedszkolach publ. | 1 116 | 91% wszystkich niepełnosprawnych przedszkolaków młodszych w przedszkolach niepubl. | 1,8% wszystkich chłopców młodszych w przedszkolach niepubl. |
| (2) dziewczynki | 271 174 | 49% wszystkich przedszkolaków młodszych w przedszkolach publ. | 49% wszystkich przedszkolaków młodszych w przedszkolach publ. | 57 698 | 49% wszystkich przedszkolaków młodszych w przedszkolach niepubl. | 49% wszystkich przedszkolaków młodszych w przedszkolach niepubl. |



| II. SZKOŁY PODSTAWOWE | PUBLICZNE | | NIEPUBLICZNE | |
|--|-----------|---|--------------|---|
| Uczniowie szkół podstawowych ogółem | 2 135 647 | 98% wszystkich uczniów szkół podstawowych | 48 323 | 2,2% wszystkich uczniów szkół podstawowych |
| W tym: | | | | |
| (1) niepełnosprawni | 58 872 | 2,8% wszystkich uczniów szkół podstawowych publ. 97,7% wszystkich niepełnosprawnych uczniów szkół podstawowych | 1 359 | 2,8% wszystkich uczniów szkół podstawowych niepubl. 2,3% wszystkich niepełnosprawnych uczniów szkół podstawowych |
| (1.1) w tym dziewczęta | 20 737 | 35% wszystkich niepełnosprawnych uczniów szkół podstawowych publ. 2,0% wszystkich dziewcząt w szkołach publ. | 499 | 37% wszystkich niepełnosprawnych uczniów szkół podstawowych niepubl. 2,2% wszystkich dziewcząt w szkołach podst. niepubl. |
| (1.2) w tym chłopcy | 38 135 | 65% wszystkich niepełnosprawnych uczniów szkół podstawowych publ. 3,5% wszystkich chłopców w szkołach publ. | 860 | 63% wszystkich niepełnosprawnych uczniów szkół podstawowych niepubl. 3,4% wszystkich chłopców w szkołach podst. niepubl. |
| (2) dziewczęta | 1 037 143 | 49% wszystkich uczniów szkół podstawowych publ. | 23 034 | 48% wszystkich uczniów szkół podstawowych niepubl. |
| Uczniowie w klasach 1 | 349 200 | 97% wszystkich uczniów klas 1 | 9 392 | 3% wszystkich uczniów klas 1 |
| W tym: | | | | |
| (1) niepełnosprawni | 6 443 | 1,8% wszystkich uczniów klas 1 w szkołach publ. 97,0% wszystkich niepełnosprawnych uczniów klas 1 | 202 | 2,2% wszystkich uczniów klas 1 w szkołach niepubl. 3,0% wszystkich niepełnosprawnych uczniów klas 1 |



| | | | | | | |
|------------------------------|---------|---|---|-------|--|--|
| (1.1) w tym dziewczęta | 2 178 | 34% wszystkich niepełnosprawnych uczniów klas 1 w szkołach publ. | 1,3% wszystkich dziewcząt w klasach 1 w szkołach publ. | 71 | 35% wszystkich niepełnosprawnych uczniów klas 1 w szkołach niepubl. | 1,5% wszystkich dziewcząt w klasach 1 w szkołach niepubl. |
| (1.2) w tym chłopcy | 4 265 | 66% wszystkich niepełnosprawnych uczniów klas 1 w szkołach publ. | 2,4% wszystkich chłopców w klasach 1 w szkołach publ. | 131 | 65% wszystkich niepełnosprawnych uczniów klas 1 w szkołach niepubl. | 2,7% wszystkich chłopców w klasach 1 w szkołach niepubl. |
| (2) dziewczęta | 170 817 | wszystkich uczniów klas 1 w szkołach publ. | 49% | 4 590 | wszystkich uczniów klas 1 w szkołach niepubl. | 49% |
| Uczniowie w klasach 2 | | | | | | |
| W tym: | 346 107 | wszystkich uczniów klas 2 | 97% | 9 004 | wszystkich uczniów klas 2 | 3% |
| (1) niepełnosprawni | 7 970 | wszystkich uczniów klas 2 w szkołach publ. | 2,3% wszystkich uczniów klas 2 w szkołach publ. | 226 | wszystkich uczniów klas 2 w szkołach niepubl. | 2,5% wszystkich uczniów klas 2 w szkołach niepubl. |
| (1.1) w tym dziewczęta | 2 805 | 35% wszystkich niepełnosprawnych uczniów klas 2 w szkołach publ. | 1,7% wszystkich dziewcząt w klasach 2 w szkołach publ. | 78 | 35% wszystkich niepełnosprawnych uczniów klas 2 w szkołach niepubl. | 1,8% wszystkich dziewcząt w klasach 2 w szkołach niepubl. |
| (1.2) w tym chłopcy | 5 165 | 65% wszystkich niepełnosprawnych uczniów klas 2 w szkołach publ. | 2,9% wszystkich chłopców w klasach 2 w szkołach publ. | 148 | 65% wszystkich niepełnosprawnych uczniów klas 2 w szkołach niepubl. | 3,2% wszystkich chłopców w klasach 2 w szkołach niepubl. |
| (2) dziewczęta | 168 647 | wszystkich uczniów klas 2 w szkołach publ. | 49% | 4 344 | wszystkich uczniów klas 2 w szkołach niepubl. | 48% |
| Uczniowie w klasach 3 | | | | | | |
| W tym: | 346 149 | 98% wszystkich uczniów klas 3 | wszystkich uczniów klas 3 | 8 312 | 2% wszystkich uczniów klas 3 | wszystkich uczniów klas 3 |
| (1) niepełnosprawni | 9 048 | wszystkich uczniów klas 3 w szkołach publ. | 2,6% wszystkich uczniów klas 3 w szkołach publ. | 197 | wszystkich uczniów klas 3 w szkołach niepubl. | 2,4% wszystkich uczniów klas 3 w szkołach niepubl. |
| | | wszystkich niepełnosprawnych uczniów klas 3 | 97,9% | | wszystkich niepełnosprawnych uczniów klas 3 | 2,1% |



| | | | | | | |
|------------------------------|---------|---|---|-------|--|--|
| (1.1) w tym dziewczęta | 3 131 | 35% wszystkich niepełnosprawnych uczniów klas 3 w szkołach publ. | 1,9% wszystkich dziewcząt w klasach 3 w szkołach publ. | 69 | 35% wszystkich niepełnosprawnych uczniów klas 3 w szkołach niepubl. | 1,7% wszystkich dziewcząt w klasach 3 w szkołach niepubl. |
| (1.2) w tym chłopcy | 5 917 | 65% wszystkich niepełnosprawnych uczniów klas 3 w szkołach publ. | 3,3% wszystkich chłopców w klasach 3 w szkołach publ. | 128 | 65% wszystkich niepełnosprawnych uczniów klas 3 w szkołach niepubl. | 3,0% wszystkich chłopców w klasach 3 w szkołach niepubl. |
| (2) dziewczęta | 168 339 | wszystkich uczniów klas 3 w szkołach publ. | 49% | 3 988 | wszystkich uczniów klas 3 w szkołach niepubl. | 48% |
| Uczniowie w klasach 4 | 358 194 | 98% wszystkich uczniów klas 4 | | 7 746 | 2% wszystkich uczniów klas 4 | |
| W tym | | | | | | |
| (1) niepełnosprawni | 10 008 | wszystkich uczniów klas 4 w szkołach publ. | 2,8% 97,6% | 242 | wszystkich uczniów klas 4 w szkołach niepubl. | 3,1% 2,4% |
| | | wszystkich niepełnosprawnych uczniów klas 4 | | | wszystkich niepełnosprawnych uczniów klas 4 | |
| (1.1) w tym dziewczęta | 3 564 | 36% wszystkich niepełnosprawnych uczniów klas 4 w szkołach publ. | 2,1% wszystkich dziewcząt w klasach 4 w szkołach publ. | 98 | 40% wszystkich niepełnosprawnych uczniów klas 4 w szkołach niepubl. | 2,7% wszystkich dziewcząt w klasach 4 w szkołach niepubl. |
| (1.2) w tym chłopcy | 6 444 | 64% wszystkich niepełnosprawnych uczniów klas 4 w szkołach publ. | 3,5% wszystkich chłopców w klasach 4 w szkołach publ. | 144 | 60% wszystkich niepełnosprawnych uczniów klas 4 w szkołach niepubl. | 3,5% wszystkich chłopców w klasach 4 w szkołach niepubl. |
| (2) dziewczęta | 173 427 | wszystkich uczniów klas 4 w szkołach publ. | 48% | 3 606 | wszystkich uczniów klas 4 w szkołach niepubl. | 47% |
| Uczniowie w klasach 5 | 363 148 | 98% wszystkich uczniów klas 5 | | 7 014 | 2% wszystkich uczniów klas 5 | |
| W tym: | | | | | | |
| (1) niepełnosprawni | 12 137 | wszystkich uczniów klas 5 w szkołach publ. | 3,3% 98,1% | 234 | wszystkich uczniów klas 5 w szkołach niepubl. | 3,3% 1,9% |
| | | wszystkich niepełnosprawnych uczniów klas 5 | | | wszystkich niepełnosprawnych uczniów klas 5 | |



| | | | | | | |
|-----------------------------------|-----------|---|---|--------|--|--|
| (1.1) w tym dziewczęta | 4 300 | 35% wszystkich niepełnosprawnych uczniów klas 5 w szkołach publ. | 2,4% wszystkich dziewcząt w klasach 5 w szkołach publ. | 85 | 36% wszystkich niepełnosprawnych uczniów klas 5 w szkołach niepubl. | 2,6% wszystkich dziewcząt w klasach 5 w szkołach niepubl. |
| (1.2) w tym chłopcy | 7 837 | 65% wszystkich niepełnosprawnych uczniów klas 5 w szkołach publ. | 4,2% wszystkich chłopców w klasach 5 w szkołach publ. | 149 | 64% wszystkich niepełnosprawnych uczniów klas 5 w szkołach niepubl. | 4,0% wszystkich chłopców w klasach 5 w szkołach niepubl. |
| (2) dziewczęta | 175 646 | wszystkich uczniów klas 5 w szkołach publ. | 48% | 3 320 | wszystkich uczniów klas 5 w szkołach niepubl. | 47% |
| Uczniowie w klasach 6 | | | | | | |
| W tym: | 372 849 | 98% wszystkich uczniów klas 6 | | 6 855 | 2% wszystkich uczniów klas 6 | |
| (1) niepełnosprawni | 13 266 | wszystkich uczniów klas 6 w szkołach publ. | 3,6% wszystkich uczniów klas 6 w szkołach publ. | 258 | wszystkich uczniów klas 6 w szkołach niepubl. | 3,8% wszystkich uczniów klas 6 w szkołach niepubl. |
| | | wszystkich niepełnosprawnych uczniów klas 6 | 98,1% | | wszystkich niepełnosprawnych uczniów klas 6 | 1,9% |
| (1.1) w tym dziewczęta | 4 759 | 36% wszystkich niepełnosprawnych uczniów klas 6 w szkołach publ. | 2,6% wszystkich dziewcząt w klasach 6 w szkołach publ. | 98 | 38% wszystkich niepełnosprawnych uczniów klas 6 w szkołach niepubl. | 3,1% wszystkich dziewcząt w klasach 6 w szkołach niepubl. |
| (1.2) w tym chłopcy | 8 507 | 64% wszystkich niepełnosprawnych uczniów klas 6 w szkołach publ. | 4,4% wszystkich chłopców w klasach 6 w szkołach publ. | 160 | 62% wszystkich niepełnosprawnych uczniów klas 6 w szkołach niepubl. | 4,4% wszystkich chłopców w klasach 6 w szkołach niepubl. |
| (2) dziewczęta | 180 267 | wszystkich uczniów klas 6 w szkołach publ. | 48% | 3 186 | wszystkich uczniów klas 6 w szkołach niepubl. | 46% |
| III. GIMNAZJA | | | | | | |
| Uczniowie gimnazjów ogółem | 1 235 205 | 97% wszystkich uczniów gimnazjów | | 42 267 | | 3,3% wszystkich uczniów gimnazjów |
| W tym: | | | | | | |
| | | PUBLICZNE | | | NIEPUBLICZNE | |



| | | | | | |
|--|---------|---|--------|--|--|
| (1) niepełnosprawni | 51 319 | wszystkich uczniów gimnazjów publ. wszystkich niepełnosprawnych uczniów gimnazjów | 1 442 | wszystkich uczniów gimnazjów niepubl. wszystkich niepełnosprawnych uczniów gimnazjów | 3,4% 2,7% |
| (1.1) w tym dziewczęta | 18 621 | 36% wszystkich niepełnosprawnych uczniów gimnazjów publ. | 482 | 33% wszystkich niepełnosprawnych uczniów gimnazjów niepubl. | 2,7% wszystkich dziewcząt w gimnazjach niepubl. |
| (1.2) w tym chłopcy | 32 698 | 64% wszystkich niepełnosprawnych uczniów gimnazjów publ. | 960 | 67% wszystkich niepełnosprawnych uczniów gimnazjów niepubl. | 3,9% wszystkich chłopców w gimnazjach niepubl. |
| (2) dziewczęta | 594 063 | wszystkich uczniów gimnazjów publ. | 17 589 | wszystkich uczniów gimnazjów niepubl. | 42% |
| Uczniowie w klasach 1 W tym: | 405 987 | 97% wszystkich uczniów klas 1 | 13 104 | 3% wszystkich uczniów klas 1 | |
| (1) niepełnosprawni | 15 076 | wszystkich uczniów klas 1 w szkołach publ. wszystkich niepełnosprawnych uczniów klas 1 | 439 | wszystkich uczniów klas 1 w szkołach niepubl. wszystkich niepełnosprawnych uczniów klas 1 | 3,4% 2,8% |
| (1.1) w tym dziewczęta | 5 184 | 34% wszystkich niepełnosprawnych uczniów klas 1 w szkołach publ. | 131 | 30% wszystkich niepełnosprawnych uczniów klas 1 w szkołach niepubl. | 2,3% wszystkich dziewcząt w klasach 1 w szkołach niepubl. |
| (1.2) w tym chłopcy | 9 892 | 66% wszystkich niepełnosprawnych uczniów klas 1 w szkołach publ. | 308 | 70% wszystkich niepełnosprawnych uczniów klas 1 w szkołach niepubl. | 4,1% wszystkich chłopców w klasach 1 w szkołach niepubl. |
| (2) dziewczęta | 191 933 | wszystkich uczniów klas 1 w szkołach publ. | 5 599 | wszystkich uczniów klas 1 w szkołach niepubl. | 43% |



| | | | | |
|------------------------------|---------|---|--------|--|
| Uczniowie w klasach 2 | 414 449 | 97% wszystkich uczniów klas 2 | 14 838 | 3% wszystkich uczniów klas 2 |
| W tym: | | | | |
| (1) niepełnosprawni | 18 399 | wszystkich uczniów klas 2 w szkołach publ. 4,4% 97,3% wszystkich niepełnosprawnych uczniów klas 2 | 519 | 3,5% wszystkich uczniów klas 2 w szkołach niepubl. 2,7% wszystkich niepełnosprawnych uczniów klas 2 |
| (1.1) w tym dziewczęta | 6 724 | 37% wszystkich niepełnosprawnych uczniów klas 2 w szkołach publ. | 178 | 34% wszystkich niepełnosprawnych uczniów klas 2 w szkołach niepubl. 2,9% wszystkich dziewcząt w klasach 2 w szkołach niepubl. |
| (1.2) w tym chłopcy | 11 675 | 63% wszystkich niepełnosprawnych uczniów klas 2 w szkołach publ. | 341 | 66% wszystkich niepełnosprawnych uczniów klas 2 w szkołach niepubl. 3,9% wszystkich chłopców w klasach 2 w szkołach niepubl. |
| (2) dziewczęta | 199 350 | wszystkich uczniów klas 2 w szkołach publ. | 6 088 | 41% wszystkich uczniów klas 2 w szkołach niepubl. |
| Uczniowie w klasach 3 | 414 769 | 97% wszystkich uczniów klas 3 | 14 325 | 3% wszystkich uczniów klas 3 |
| W tym: | | | | |
| (1) niepełnosprawni | 17 844 | wszystkich uczniów klas 3 w szkołach publ. 4,3% 97,4% wszystkich niepełnosprawnych uczniów klas 3 | 484 | 3,4% wszystkich uczniów klas 3 w szkołach niepubl. 2,6% wszystkich niepełnosprawnych uczniów klas 3 |
| (1.1) w tym dziewczęta | 6 713 | 38% wszystkich niepełnosprawnych uczniów klas 3 w szkołach publ. | 173 | 36% wszystkich niepełnosprawnych uczniów klas 3 w szkołach niepubl. 2,9% wszystkich dziewcząt w klasach 3 w szkołach niepubl. |



| | | | | | | |
|---|-----------|--|--|---------|---|---|
| (1.2) w tym chłopcy | 11 131 | 62% wszystkich niepełnosprawnych uczniów klas 3 w szkołach publ. | 5.3% wszystkich chłopców w klasach 3 w szkołach publ. | 311 | 64% wszystkich niepełnosprawnych uczniów klas 3 w szkołach niepubl. | 3.7% wszystkich chłopców w klasach 3 w szkołach niepubl. |
| (2) dziewczęta | 202 780 | wszystkich uczniów klas 3 w szkołach publ. | 49% | 5 902 | wszystkich uczniów klas 3 w szkołach niepubl. | 41% |
| IV. SZKOŁY PONADGIMNAZJALNE | | PUBLICZNE | | | NIEPUBLICZNE | |
| Uczniowie szkół ponadgimnazjalnych ogółem | 1 553 795 | wszystkich uczniów szkół ponadgimnazjalnych | 78% | 449 652 | wszystkich uczniów szkół ponadgimnazjalnych | 22% |
| W tym: | | | | | | |
| (1) niepełnosprawni | 34 043 | wszystkich uczniów szkół ponadgimnazjalnych publ. 97,9% | 2,2% | 721 | wszystkich uczniów szkół ponadgimnazjalnych niepubl. 2,1% | 0,2% |
| | | wszystkich niepełnosprawnych uczniów szkół ponadgimnazjalnych | | | | |
| (1.1) w tym dziewczęta | 14 829 | 44% wszystkich niepełnosprawnych uczniów szkół ponadgimnazjalnych publ. | 2,0% wszystkich dziewcząt w szkołach ponadgimnazjalnych publ. | 323 | 45% wszystkich niepełnosprawnych uczniów szkół ponadgimnazjalnych niepubl. | 0,1% wszystkich dziewcząt w szkołach ponadgimnazjalnych niepubl. |
| (1.2) w tym chłopcy | 19 214 | 56% wszystkich niepełnosprawnych uczniów szkół ponadgimnazjalnych publ. | 2,4% wszystkich chłopców w szkołach ponadgimnazjalnych publ. | 398 | 55% wszystkich niepełnosprawnych uczniów szkół ponadgimnazjalnych niepubl. | 0,2% wszystkich chłopców w szkołach ponadgimnazjalnych niepubl. |
| (2) dziewczęta | 755 886 | wszystkich uczniów szkół ponadgimnazjalnych | 49% | 244 035 | wszystkich uczniów szkół ponadgimnazjalnych | 54% |



| | | | | |
|------------------------------|---------|--|---------|---|
| Uczniowie w klasach 1 | 498 944 | 82% wszystkich uczniów klas 1 | 112 001 | 18% wszystkich uczniów klas 1 |
| W tym: | | | | |
| (1) niepełnosprawni | 12 603 | wszystkich uczniów klas 1 w szkołach publ. 2,5% wszystkich niepełnosprawnych uczniów klas 1 98,0% | 253 | wszystkich uczniów klas 1 w szkołach niepubl. 0,2% 2,0% wszystkich niepełnosprawnych uczniów klas 1 |
| (1.1) w tym dziewczęta | 5 403 | 43% wszystkich niepełnosprawnych uczniów klas 1 w szkołach publ. | 104 | 41% wszystkich niepełnosprawnych uczniów klas 1 w szkołach niepubl. |
| (1.2) w tym chłopcy | 7 200 | 57% wszystkich niepełnosprawnych uczniów klas 1 w szkołach publ. | 149 | 59% wszystkich niepełnosprawnych uczniów klas 1 w szkołach niepubl. |
| (2) dziewczęta | 238 426 | 48% wszystkich uczniów klas 1 w szkołach publ. | 47 617 | 43% wszystkich chłopców w klasach 1 w szkołach niepubl. |
| Uczniowie w klasach 2 | 456 775 | 86% wszystkich uczniów klas 2 | 73 517 | 14% wszystkich uczniów klas 2 |
| W tym: | | | | |
| (1) niepełnosprawni | 12 288 | wszystkich uczniów klas 2 w szkołach publ. 2,7% wszystkich niepełnosprawnych uczniów klas 2 98,1% | 241 | wszystkich uczniów klas 2 w szkołach niepubl. 0,3% 1,9% wszystkich niepełnosprawnych uczniów klas 2 |
| (1.1) w tym dziewczęta | 5 513 | 45% wszystkich niepełnosprawnych uczniów klas 2 w szkołach publ. | 116 | 48% wszystkich niepełnosprawnych uczniów klas 2 w szkołach niepubl. |
| (1.2) w tym chłopcy | | | | |
| | | | | |



| | | | | | | |
|--|---------|---|---|--------|--|--|
| (1.2) w tym chłopcy | 6 775 | 55% wszystkich niepełnosprawnych uczniów klas 2 w szkołach publ. | 2,9% wszystkich chłopców w klasach 2 w szkołach publ. | 125 | 52% wszystkich niepełnosprawnych uczniów klas 2 w szkołach niepubl. | 0,3% wszystkich chłopców w klasach 2 w szkołach niepubl. |
| (2) dziewczęta | 226 371 | wszystkich uczniów klas 2 w szkołach publ. | 50% | 35 009 | wszystkich uczniów klas 2 w szkołach niepubl. | 48% |
| Uczniowie w klasach 3 W tym: | 412 374 | 91% wszystkich uczniów klas 3 | | 42 127 | 9% wszystkich uczniów klas 3 | |
| (1) niepełnosprawni | 8 359 | wszystkich uczniów klas 3 w szkołach publ. wszystkich niepełnosprawnych uczniów klas 3 | 2,0% 98,1% | 165 | wszystkich uczniów klas 3 w szkołach niepubl. wszystkich niepełnosprawnych uczniów klas 3 | 0,4% 1,9% |
| (1.1) w tym dziewczęta | 3 569 | 43% wszystkich niepełnosprawnych uczniów klas 3 w szkołach publ. | 1,7% wszystkich dziewcząt w klasach 3 w szkołach publ. | 82 | 50% wszystkich niepełnosprawnych uczniów klas 3 w szkołach niepubl. | 0,4% wszystkich dziewcząt w klasach 3 w szkołach niepubl. |
| (1.2) w tym chłopcy | 4 790 | 57% wszystkich niepełnosprawnych uczniów klas 3 w szkołach publ. | 2,3% wszystkich chłopców w klasach 3 w szkołach publ. | 83 | 50% wszystkich niepełnosprawnych uczniów klas 3 w szkołach niepubl. | 0,4% wszystkich chłopców w klasach 3 w szkołach niepubl. |
| (2) dziewczęta | 204 723 | wszystkich uczniów klas 3 w szkołach publ. | 50% | 19 422 | wszystkich uczniów klas 3 w szkołach niepubl. | 46% |
| Uczniowie w klasach 4 W tym: | 125 768 | 98% wszystkich uczniów klas 4 | | 3 088 | 2% wszystkich uczniów klas 4 | |
| (1) niepełnosprawni | 323 | wszystkich uczniów klas 4 w szkołach publ. wszystkich niepełnosprawnych uczniów klas 4 | 0,3% 97,3% | 9 | wszystkich uczniów klas 4 w szkołach niepubl. wszystkich niepełnosprawnych uczniów klas 4 | 0,3% 2,7% |



| | | | | | | |
|-------------------------------------|--------|--|---|---------|--|---|
| (1.1) w tym dziewczęta | 137 | 42% wszystkich niepełnosprawnych uczniów klas 4 w szkołach publ. | 0,3% wszystkich dziewcząt w klasach 4 w szkołach publ. | 3 | 33% wszystkich niepełnosprawnych uczniów klas 4 w szkołach niepubl. | 0,2% wszystkich dziewcząt w klasach 4 w szkołach niepubl. |
| (1.2) w tym chłopcy | 186 | 58% wszystkich niepełnosprawnych uczniów klas 4 w szkołach publ. | 0,2% wszystkich chłopców w klasach 4 w szkołach publ. | 6 | 67% wszystkich niepełnosprawnych uczniów klas 4 w szkołach niepubl. | 0,4% wszystkich chłopców w klasach 4 w szkołach niepubl. |
| (2) dziewczęta | 50 505 | wszystkich uczniów klas 4 w szkołach publ. | 40% | 1 546 | wszystkich uczniów klas 4 w szkołach niepubl. | 50% |
| Uczniowie w semestrze I i II | 38 288 | 19% wszystkich uczniów w semestrze I i II | | 158 737 | 81% wszystkich uczniów w semestrze I i II | |
| W tym: | | | | | | |
| (1) niepełnosprawni | 236 | wszystkich uczniów w semestrze I i II w szkołach publ. 92,9% wszystkich niepełnosprawnych uczniów w semestrze I i II | 0,6% wszystkich uczniów w semestrze I i II w szkołach publ. 7,1% wszystkich niepełnosprawnych uczniów w semestrze I i II | 18 | wszystkich uczniów w semestrze I i II w szkołach niepubl. wszystkich niepełnosprawnych uczniów w semestrze I i II | 0,01% wszystkich uczniów w semestrze I i II w szkołach niepubl. 7,1% wszystkich niepełnosprawnych uczniów w semestrze I i II |
| (1.1) w tym dziewczęta | 107 | 45% wszystkich niepełnosprawnych uczniów w semestrze I i II w szkołach publ. | 0,5% wszystkich dziewcząt w semestrze I i II w szkołach publ. | 6 | 33% wszystkich niepełnosprawnych uczniów w semestrze I i II w szkołach niepubl. | 0,0% wszystkich dziewcząt w semestrze I i II w szkołach niepubl. |
| (1.2) w tym chłopcy | 129 | 55% wszystkich niepełnosprawnych uczniów w semestrze I i II w szkołach publ. | 0,9% wszystkich chłopców w semestrze I i II w szkołach publ. | 12 | 67% wszystkich niepełnosprawnych uczniów w semestrze I i II w szkołach niepubl. | 0,0% wszystkich chłopców w semestrze I i II w szkołach niepubl. |
| (2) dziewczęta | 23 148 | wszystkich uczniów w semestrze I i II w szkołach publ. | 60% | 100 661 | wszystkich uczniów w semestrze I i II w szkołach niepubl. | 63% |



| | | | | |
|---|--------|---|--------|--|
| Uczniowie w semestrze III i IV W tym: | 20 783 | 26% wszystkich uczniów w semestrze III i IV | 59 845 | 74% wszystkich uczniów w semestrze III i IV |
| (1) niepełnosprawni | 233 | wszystkich uczniów w semestrze III i IV w szkołach publ. 1,1% wszystkich niepełnosprawnych uczniów w semestrze III i IV | 35 | wszystkich uczniów w semestrze III i IV w szkołach niepubl. 13,1% wszystkich niepełnosprawnych uczniów w semestrze III i IV |
| (1.1) w tym dziewczęta | 100 | 43% wszystkich niepełnosprawnych uczniów w semestrze III i IV w szkołach publ. | 12 | 34% wszystkich niepełnosprawnych uczniów w semestrze III i IV w szkołach niepubl. |
| (1.2) w tym chłopcy | 133 | 57% wszystkich niepełnosprawnych uczniów w semestrze III i IV w szkołach publ. | 23 | 66% wszystkich niepełnosprawnych uczniów w semestrze III i IV w szkołach niepubl. |
| (2) dziewczęta | 12 488 | 60% wszystkich uczniów w semestrze III i IV w szkołach publ. | 39 583 | 66% wszystkich uczniów w semestrze III i IV w szkołach niepubl. |
| Uczniowie w semestrze IV i VI W tym: | 332 | 50% wszystkich uczniów w semestrze V i VI | 337 | 50% wszystkich uczniów w semestrze V i VI |
| (1) niepełnosprawni | 1 | 0,3% wszystkich uczniów w semestrze V i VI w szkołach publ. 100% wszystkich niepełnosprawnych uczniów w semestrze V i VI | 0 | |
| (1.1) w tym dziewczęta | 0 | | | |



| | | | | | |
|--------------------------------------|-----|---|--|-----|---|
| (1.2) w tym chłopcy | 1 | 100% wszystkich niepełnosprawnych uczniów w semestrze V i VI w szkołach publ. | 0,9% wszystkich chłopców w semestrze V i VI w szkołach publ. | | |
| (2) dziewczęta | 225 | wszystkich uczniów w semestrze V i VI w szkołach publ. | 68% w szkołach publ. | 197 | 58% wszystkich uczniów w semestrze V i VI |
| Uczniowie w klasach wstępnych | 531 | 100% wszystkich uczniów w klasach wstępnych | 0 | | |
| W tym: | | | | | |
| (1) niepełnosprawni | 0 | | | | |
| (1.1) w tym dziewczęta | | | | | |
| (1.2) w tym chłopcy | | | | | |
| (2) dziewczęta | 405 | wszystkich uczniów w klasach wstępnych | 76% | | |

Tabela A13. Uczniowie nauczeni indywidualnie wg oddziałów (liczba bezwzględna i procent ogółu uczniów, udział dziewcząt i chłopców)

| I. PRZEDSZKOLA | | |
|-------------------------------------|--------------|---|
| Uczniowie w oddziałach „0” | | 390 706 |
| W tym NI | 641 | 0,2% wszystkich uczniów w oddziałach „0” |
| (1) w tym dziewczynki | 277 | 43% wszystkich uczniów nauczanych indywidualnie w oddziałach „0” |
| (2) w tym chłopcy | 364 | 57% wszystkich uczniów nauczanych indywidualnie w oddziałach „0” |
| II. SZKOŁY PODSTAWOWE | | |
| Uczniowie szkół podstawowych ogółem | | 2 183 970 |
| W tym NI | 8 721 | 0,4% wszystkich uczniów szkół podstawowych |
| (1) tym dziewczęta | 2 784 | 32% wszystkich uczniów nauczanych indywidualnie w szkołach podst. |
| (2) tym chłopcy | 5 937 | 68% wszystkich uczniów nauczanych indywidualnie w szkołach podst. |
| Uczniowie w klasach 1 | | 358 592 |
| W tym NI | 808 | 0,2% wszystkich uczniów klas 1 |
| (1) tym dziewczęta | 258 | 32% wszystkich uczniów nauczanych indywidualnie w klasach 1 |
| (2) tym chłopcy | 550 | 68% wszystkich uczniów nauczanych indywidualnie w klasach 1 |
| Uczniowie w klasach 2 | | 355 111 |
| W tym NI | 1 157 | 0,3% wszystkich uczniów klas 2 |
| (1) tym dziewczęta | 355 | 31% wszystkich uczniów nauczanych indywidualnie w klasach 2 |
| (2) tym chłopcy | 802 | 69% wszystkich uczniów nauczanych indywidualnie w klasach 2 |
| Uczniowie w klasach 3 | | 354 461 |
| W tym NI | 1 380 | 0,4% wszystkich uczniów klas 3 |
| (1) tym dziewczęta | 427 | 31% wszystkich uczniów nauczanych indywidualnie w klasach 3 |
| (2) tym chłopcy | 953 | 69% wszystkich uczniów nauczanych indywidualnie w klasach 3 |
| Uczniowie w klasach 4 | | 365 940 |
| W tym NI | 1 494 | 0,4% wszystkich uczniów klas 4 |
| (1) tym dziewczęta | 495 | 33% wszystkich uczniów nauczanych indywidualnie w klasach 4 |
| (2) tym chłopcy | 999 | 67% wszystkich uczniów nauczanych indywidualnie w klasach 4 |
| Uczniowie w klasach 5 | | 370 162 |
| W tym NI | 1 697 | 0,5% wszystkich uczniów klas 5 |
| (1) tym dziewczęta | 544 | 32% wszystkich uczniów nauczanych indywidualnie w klasach 5 |
| (2) tym chłopcy | 1 153 | 68% wszystkich uczniów nauczanych indywidualnie w klasach 5 |
| Uczniowie w klasach 6 | | 379 704 |
| W tym NI | 2 185 | 0,6% wszystkich uczniów klas 6 |



| | | |
|---|--------------|---|
| (1) tym dziewczęta | 705 | 32% wszystkich uczniów nauczanych indywidualnie w klasach 6 |
| (2) tym chłopcy | 1 480 | 68% wszystkich uczniów nauczanych indywidualnie w klasach 6 |
| III. GIMNAZJA | | |
| Uczniowie gimnazjów ogółem | | 1 277 472 |
| W tym NI | 7 205 | 0,6% wszystkich uczniów gimnazjów |
| (1) tym dziewczęta | 2 399 | 33% wszystkich uczniów nauczanych indywidualnie w gimnazjach |
| (2) tym chłopcy | 4 806 | 67% wszystkich uczniów nauczanych indywidualnie w gimnazjach |
| Uczniowie w klasach 1 | | 419 091 |
| W tym NI | 1 662 | 0,4% wszystkich uczniów klas 1 |
| (1) tym dziewczęta | 515 | 31% wszystkich uczniów nauczanych indywidualnie w klasach 1 |
| (2) tym chłopcy | 1 147 | 69% wszystkich uczniów nauczanych indywidualnie w klasach 1 |
| Uczniowie w klasach 2 | | 429 287 |
| W tym NI | 2 565 | 0,6% wszystkich uczniów klas 2 |
| (1) tym dziewczęta | 863 | 34% wszystkich uczniów nauczanych indywidualnie w klasach 2 |
| (2) tym chłopcy | 1 702 | 66% wszystkich uczniów nauczanych indywidualnie w klasach 2 |
| Uczniowie w klasach 3 | | 429 094 |
| W tym NI | 2 978 | 0,7% wszystkich uczniów klas 3 |
| (1) tym dziewczęta | 1 021 | 34% wszystkich uczniów nauczanych indywidualnie w klasach 3 |
| (2) tym chłopcy | 1 957 | 66% wszystkich uczniów nauczanych indywidualnie w klasach 3 |
| IV. SZKOŁY PONADGIMNAZJALNE | | |
| Uczniowie szkół ponadgimnazjalnych ogółem | | 2 003 447 |
| W tym NI | 3 678 | 0,2% wszystkich uczniów szkół ponadgimnazjalnych |
| (1) tym dziewczęta | 1 679 | 46% wszystkich uczniów szkół ponadgimnazjalnych |
| (2) tym chłopcy | 1 999 | 54% wszystkich niepełnosprawnych uczniów szkół ponadgimnazjalnych |
| Uczniowie w klasach 1 | | 610 945 |
| W tym NI | 874 | 0,1% wszystkich uczniów klas 1 |
| (1) tym dziewczęta | 341 | 39% wszystkich uczniów nauczanych indywidualnie w klasach 1 |
| (2) tym chłopcy | 533 | 61% wszystkich uczniów nauczanych indywidualnie w klasach 1 |
| Uczniowie w klasach 2 | | 530 292 |
| W tym NI | 1 230 | 0,2% wszystkich uczniów klas 2 |
| (1) tym dziewczęta | 575 | 47% wszystkich uczniów nauczanych indywidualnie w klasach 2 |
| (2) tym chłopcy | 655 | 53% wszystkich uczniów nauczanych indywidualnie w klasach 2 |



| | | |
|--------------------------------|--------------|--|
| Uczniowie w klasach 3 | | 454 501 |
| W tym NI | 1 390 | 0,3% wszystkich uczniów klas 3 |
| (1) tym dziewczęta | 683 | 49% wszystkich uczniów nauczanych indywidualnie w klasach 3 |
| (2) tym chłopcy | 707 | 51% wszystkich uczniów nauczanych indywidualnie w klasach 3 |
| Uczniowie w klasach 4 | | 128 856 |
| W tym NI | 177 | 0,1% wszystkich uczniów klas 4 |
| (1) tym dziewczęta | 78 | 44% wszystkich uczniów nauczanych indywidualnie w klasach 4 |
| (2) tym chłopcy | 99 | 56% wszystkich uczniów nauczanych indywidualnie w klasach 4 |
| Uczniowie w semestrze I i II | | 197 025 |
| W tym NI | 2 | 0,001% wszystkich uczniów w semestrze I i II |
| (1) tym dziewczęta | 0 | |
| (2) tym chłopcy | 2 | 100% wszystkich uczniów nauczanych indywidualnie w semestrze I i II |
| Uczniowie w semestrze III i IV | | 80 628 |
| W tym NI | 4 | 0,005% wszystkich uczniów w semestrze III i IV |
| (1) tym dziewczęta | 1 | 25% wszystkich uczniów nauczanych indywidualnie w semestrze III i IV |
| (2) tym chłopcy | 3 | 75% wszystkich uczniów nauczanych indywidualnie w semestrze III i IV |
| Uczniowie w semestrze V i VI | | 669 |
| W tym NI | 0 | |
| (1) tym dziewczęta | 0 | |
| (2) tym chłopcy | 0 | |
| Uczniowie w klasach wstępnych | | 531 |
| W tym NI | 1 | 0,2% wszystkich uczniów w klasach wstępnych |
| (1) tym dziewczęta | 1 | 100% wszystkich uczniów nauczanych indywidualnie w klasach wstępnych |
| (2) tym chłopcy | 0 | |



Tabela A14. Uczniowie nauczani indywidualnie na różnych poziomach kształcenia wg kategorii miejscowości w szkołach specjalnych i ogólnodostępnych

| OGÓLEM | | | |
|--------------------------------|---|--|--------|
| | Uczniowie na nauczaniu indywidualnym w szkołach | | |
| | specjalnych | ogólnodostępnych (w tym integracyjnych) | Razem |
| oddziały „0” | 19 | 622 | 641 |
| szkoły podstawowe | 1 174 | 7 547 | 8 721 |
| gimnazja | 1 187 | 6 018 | 7 205 |
| szkoły ponadgimnazjalne | 723 | 2 955 | 3 678 |
| Razem | 3 103 | 17 142 | 20 245 |
| I. WIEŚ | | | |
| | Uczniowie na nauczaniu indywidualnym w szkołach | | |
| | specjalnych | ogólnodostępnych (w tym integracyjnych) | Razem |
| oddziały „0” | 1 | 346 | 347 |
| szkoły podstawowe | 85 | 3 657 | 3 742 |
| gimnazja | 74 | 2 267 | 2 341 |
| szkoły ponadgimnazjalne | 67 | 134 | 201 |
| Razem | 227 | 6 404 | 6 631 |
| II. MIASTA DO 5 TYS. | | | |
| | Uczniowie na nauczaniu indywidualnym w szkołach | | |
| | specjalnych | ogólnodostępnych (w tym integracyjnych) | Razem |
| oddziały „0” | – | 45 | 45 |
| szkoły podstawowe | 21 | 402 | 423 |
| gimnazja | 12 | 375 | 387 |
| szkoły ponadgimnazjalne | 14 | 96 | 110 |
| Razem | 47 | 918 | 965 |
| III. MIASTA POW. 5 TYS. | | | |
| | Uczniowie na nauczaniu indywidualnym w szkołach | | |
| | specjalnych | ogólnodostępnych (w tym integracyjnych) | Razem |
| oddziały „0” | 18 | 231 | 249 |
| szkoły podstawowe | 1 068 | 3 488 | 4 556 |
| gimnazja | 1 101 | 3 376 | 4 477 |
| szkoły ponadgimnazjalne | 642 | 2 725 | 3 367 |
| Razem | 2 829 | 9 820 | 12 649 |





BIBLIOGRAFIA

- Barnes C., Mercer G., *Niepełnosprawność*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2008.
- Barnes C., Mercer G., Shakespeare T., *The social model of disability* [w:] Giddens A., Sutton P.W. (red.), *Sociology: Introductory readings*, Polity Press, Cambridge 2010.
- Baynton D. C., *Forbidden signs. American culture and the campaign against sign language*, The University of Chicago Press, Chicago 1998.
- Białek I., *Menedżerowie jutra. Wywiad z Gerardem Lefrancem, dyrektorem Mission Insertion, działu zajmującego się problematyką niepełnosprawności w firmie Thales* [w:] Białek I.,
- Bylica M., Nowak-Adamczyk D., Perdeus M. (red.), *Biuletyn Biura ds. Osób Niepełnosprawnych Uniwersytetu Jagiellońskiego*, nr 4/2011.
- Blais M., *La culture Sourde. Quêtes identitaires au coeur de la communication*, Les Presses de l'Université Laval, Canada 2006.
- Brückner A., *Słownik etymologiczny języka polskiego*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1974.
- Czajkowska-Kisil M., *Dwujęzyczne nauczanie głuchych w Polsce* [w:] *Szkoła specjalna* 4/2006.
- Eckert U., *Pedagogika niesłyszących i niedosłyszących – surdopedagogika* [w:] W. Dykik (red.), *Pedagogika specjalna*, Wydawnictwo Naukowe, Poznań 2009.
- Grosjean F., *Studying Bilinguals*, Oxford University Press, New York 2008.
- H-Dirksen Bauman L., *Open your eyes. Deaf Studies Talking*, University of Minnesota Press, Minneapolis, London 2008.
- Kerzner Lipsky D., Gartner A., *Inclusive education: a requirement of a democratic society* [w:] H. Daniels, P. Garner, *Inclusive education: supporting inclusion in education system*, Kogan Page Limited, London 1999.
- Kowalski P. (red.), *Katalog szkół 2011/2012*, Łódź 2011.
- Ladd P., *Understanding Deaf culture. In search of Deafhood*, Multilingual Matters, Clevedon 2007.
- Lane H., *Maska dobroczynności – deprecjacja społeczności głuchych*, WSiP, Warszawa 1996.
- Loreman T., Deppeler J., Harvey D., *Inclusive Education. A practical guide to supporting diversity in the classroom*, Routledge, London 2005.
- Marschark M., *Raising and educating a deaf child. A comprehensive guide to the choices, controversies, and decisions faced by parents and educators*, Oxford University Press, New York 2007.



Marschark M., Hauser P. C., *How deaf children learn. What parents and teachers need to know*, Oxford University Press, New York 2012.

Materiały edukacyjne (niepublikowane) dla nauczycieli akademickich opracowane przez europejskie konsorcjum projektu DARE (www.DareLearning.eu).

Nalęcz S. (red.), *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2009/2010 – raport GUS*, Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa 2010.

Porter G.L., *Critical elements for inclusive schools* [w:] S. J., Pijl, C.J.W. Meijer, S. Hegarty (red.), *Inclusive Education. A global agenda*, Routledge, London 1997.

Sak M., *W poszukiwaniu optymalnego modelu edukacji osób głuchych i słabosłyszących w Polsce* [w:] Twardowska E., Kowalska M. (red.), *Edukacja Niestyszących*, Łódź 2011.

Siegel L. M., *The human right to language. Communication access for deaf children*, Gallaudet University Press, Washington DC 2008.

Stawska A., *Edukacja włączająca jako wyzwanie dla modelu społecznego. Rozmowa z Simoni Symeonidou z Uniwersytetu Cypryjskiego w Nikozji* [w:] I. Białek, M. Bylica, D. Nowak-Adamczyk, M. Perdeus (red.), *Biuletyn Biura ds. Osób Niepełnosprawnych Uniwersytetu Jagiellońskiego*, nr 4/2011.

Szczepankowski B., *Niestyszący – Głusi – Głuchoniemi. Wyrównywanie szans*, WSiP, Warszawa 1999.

Szumski G., *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.

Świdziński M., *Języki migowe* [w:] T. Gałkowski, E. Szeląg, G. Jastrzębowska (red.), *Podstawy neurologopedii*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2005.

Tomaszewski P., *Lingwistyczny opis struktury polskiego języka migowego* [w:] I. Kurcz, H. Okuniewska (red.), *Język jako przedmiot badań psychologicznych*, Wydawnictwo SWPS Academica, Warszawa 2011.

Tomaszewski P., Łukasiewicz A., Gałkowski T., *Rola gestów, znaków migowych w rozwoju twórczości językowej dziecka głuchego* [w:] M. Świdziński, T. Gałkowski (red.), *Studia nad kompetencją językową i komunikacją niesłyszących*, Zakład Graficzny UW, Warszawa 2003.

Wilbur R. B., *The Use of ASL to Support the Development of English and Literacy* [w:] *Journal of Deaf Studies and Education*, 1/2000.

Zawolska D., *Przedszkole jako miejsce wczesnej integracji*, www.szkolnictwo.pl, stan na dzień: 07.11.2011 r.

Ziarkowska-Kubiak B., *O potrzebie zmian w programach i metodach nauczania Głuchych Polaków języka polskiego* [w:] Twardowska E., Kowalska M. (red.), *Edukacja Niestyszących*, Łódź 2011.