

Diana Aksamit *, Barbara Marcinkowska **

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

* ORCID.org/0000-0003-4169-4654; ** ORCID.org/0000-0003-2022-7141

DOI: 10.35464/1642-672X.PS.2021.1-2.03

Edukacja dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w Polsce – analiza wybranych uwarunkowań zewnętrznych

Education of children with mental disability in Poland – analysis of the selected external determinants

ABSTRACT: The educational provision for children and adolescents with intellectual disabilities has undergone quantitative and qualitative transformations over the years. Nowadays, special education can be implemented in the following forms: segregated – special education institutions and non-segregated – integration and general access institutions / units, implementing the model of inclusive education. The article discusses the process of educating children and adolescents with intellectual disabilities in the context of selected external conditions. Particular attention was paid to: the importance of social attitudes towards students with intellectual disabilities; accessibility and quality of the education system of students with intellectual disabilities; cooperation between parents and specialists. The analysis carried out in the article indicates the importance of selected external factors and the need to search for other significant determinants for the course of the education process of children and adolescents with intellectual disabilities.

KEYWORDS: children with mental disability, education, external determinants, Poland

STRESZCZENIE: System edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną na przestrzeni lat ulegał przeobrażeniom o charakterze ilościowym jak również jakościowym. Współcześnie kształcenie specjalne może być realizowane w następujących formach: segregacyjnych – placówki kształcenia specjalnego oraz niesegregacyjnych – placówki/oddziały integracyjne i ogólnodostępne, realizujące model edukacji włączającej. W artykule podjęto rozważania nad procesem edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną

w kontekście wybranych uwarunkowań zewnętrznych. Szczególną uwagę zwrócono na: znaczenie postaw społecznych wobec uczniów z niepełnosprawnością intelektualną; dostępność i jakość systemu edukacji uczniów z niepełnosprawnością intelektualną; współpracę rodziców i specjalistów.

Przeprowadzona w artykule analiza wskazuje na znaczenie wybranych czynników zewnętrznych oraz potrzebę poszukiwania innych znaczących uwarunkowań dla przebiegu procesu edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną.

SŁOWA KLUCZOWE: dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, edukacja, zewnętrzne uwarunkowania, Polska

Wstęp

Funkcjonujemy w świecie, w którym proces globalizacji przebiega bezustannie, a wraz z nim zmieniają się struktury społeczne oraz edukacyjne. Przekształcenia w tych ostatnich wynikają również z ciągłego postępu badań w poszczególnych obszarach edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną. Wiąże się to z kolei ze zmianami zachodzącymi w:

- prawie regulującym system edukacji uczniów z niepełnosprawnością intelektualną (dla przykładu – w Polsce od września 2017 roku obowiązuje nowa podstawa programowa dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym (Dz. U. z 2017 r., poz. 356));
- orzecznictwie – na przestrzeni lat nastąpiło przejście od postrzegania niepełnosprawności intelektualnej w ujęciu medycznym do ujęć *biopsychopolecznych*, wskazujących na potencjał tkwiący w każdej jednostce bez względu na złożoność niepełnosprawności oraz na znaczenie środowiska, w którym funkcjonuje (Bronfenbrenner, 1989);
- systemie wsparcia społecznego – w którym z kolei, zauważamy zmianę w kierunku: od działań opiekuńczych na rzecz dążenia do samodzielności i niezależności osób z niepełnosprawnością intelektualną od dzieciństwa do dorosłości.

Polska od lat jest członkiem Unii Europejskiej. Przyjęła i ratyfikowała liczne, istotne dokumenty prawa wspólnotowego i międzynarodowego, które mają znaczący wpływ na organizowanie systemu kształcenia dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną. Wśród nich między innymi: *Deklaracja z Salamanki* (1994), *Europejska strategia w sprawie niepełnosprawności na lata 2010–2020*, czy *Konwencja praw osób z niepełnosprawnościami* (2006)¹. Mi-

¹ Deklaracja z Salamanki (1994), online: https://rownosc.info/media/uploads/deklaracja_z_salamaniki.pdf (dostęp: 29.04.2021); Europejska strategia w sprawie niepełnosprawności na lata 2010–2020, online: https://www.pfon.org/images/dodatki/20101115_ke_strategia.pdf (dostęp:

mo to, jak podkreśla Bełza (2015) w publikacji *Systemy edukacji osób umiarkowanie i znacznie oraz głęboko niepełnosprawnych intelektualnie (na przykładzie rozwiązań w Anglii, Republice Czeskiej i Polsce)*, pewne czynniki uniemożliwiają standaryzację edukacji uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w państwach przynależących do jednej wspólnoty. Co więcej, kraje unijne dzieli wiele różnic, a skuteczność przyjmowanych w nich aktów prawnych bywa różna. Stąd też, w dalszej części podjętych rozważań, przyjrzymy się wybranym wydarzeniom, etapom w procesie rozwoju systemu edukacji dla dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w naszym kraju.

Zarys kształcenia specjalnego w Polsce Od przeszłości do teraźniejszości

Sytuacja dotycząca edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w Polsce była bardzo zróżnicowana i zmieniała się przez lata. Dzieci z niepełnosprawnością nie zawsze podlegały obowiązkowi szkolnemu, np. w okresie dwudziestolecia międzywojennego, 7 lutego 1919 r. wprowadzono dekret o obowiązku szkolnym (Dz.Pr.P.P. 1919 nr 14 poz. 147). Wzbudził on natychmiast wiele kontrowersji, ponieważ w jednym z jego zapisów (art. 33) zwolniono z obowiązku szkolnego dzieci „chore fizycznie (...) lub umysłowo oraz dzieci niedorozwinięte, o ile ułomności ich stwierdzone przez lekarza szkolnego, względnie powiatowego, wyłączają je od pobierania nauki w szkole powszechnej”. Sytuacja wyglądała inaczej, jeżeli w danej miejscowości istniała placówka kształcąca dzieci z niepełnosprawnością – w takim przypadku obowiązek szkolny należało zrealizować (za: Marcinkowska, 2015). Kolejny wart wzmianki dokument to ustawa o ustroju szkolnictwa (Dz.U. z 1932 r., nr 38, poz. 389) – w art. 13 pojawia się wzmianka o dzieciach anormalnych, których kształcenie powinno się organizować w zakładach, powszechnych szkołach specjalnych. Innym szczególnie istotnym momentem w rozwoju szkolnictwa specjalnego w Polsce był 1922 rok, w którym z inicjatywy Marii Grzegorzewskiej powstał PIPS (Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej). Zaczęto kształcić w nim nauczycieli do pracy z osobami z niepełnosprawnością (Wyczesany, 2002). W tym miejscu należy wspomnieć o przełomowym momencie dla Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej, o przekształceniu go w 1970 roku w Wyższą Szkołę Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej (Pańczyk,

15.04.2021); Konwencja praw osób z niepełnosprawnościami, online: http://www.unic.un.org.pl/dokumenty/Konwencja_Praw_Osob_Niepełnosprawnych.pdf (dostęp: 15.04.2021).

2001). Przyczyniło się to, do wzrostu liczby osób wykształconych i przygotowanych do pracy z dziećmi i młodzieżą z niepełnosprawnością intelektualną oraz liczby placówek kształcenia specjalnego w Polsce. W 1989 r. na losach kształcenia specjalnego, zwłaszcza uczniów z niepełnosprawnością intelektualną, zaważył kolejny dokument. Był to raport pt., *Edukacja narodowym priorytetem*, w którym zwrócono szczególną uwagę na wyrównywanie szans edukacyjnych i uznano, że system integracyjny jest najbardziej optymalnym systemem kształcenia dla dzieci z niepełnosprawnościami (za: Marcinkowska, 2015).

Kolejną ważną datą jest 7 września 1991 r., kiedy uchwalono ustawę o systemie oświaty, która stworzyła uczniom z niepełnosprawnością możliwość pobierania nauki w szkołach ogólnodostępnych (kształcenie integracyjne, włączające) (Dz.U. 1991 nr 95 poz. 425). Wraz z kształceniem integracyjnym pojawiły się poradnie psychologiczno-pedagogiczne, które miały za zadanie kwalifikację dzieci do wybranego systemu kształcenia (specjalnego, integracyjnego). Zajmowały się również kwestią organizacji oddziałów specjalnych w szkołach czy przedszkolach integracyjnych (Dz. Urz. MEN z dnia 15 listopada 1993 r.). W kolejnych latach tworzono nowe regulacje prawne, które wprowadziły:

– obowiązek dokonywania wielospecjalistycznej oceny funkcjonowania (WOPFU) dziecka z niepełnosprawnością w każdej placówce oraz określiły potrzebę opracowania dla każdego ucznia indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego – IPET (Dz.U. 2005, nr 19, poz. 166). Poradnie psychologiczno-pedagogiczne to instytucje, które między innymi wydawały i nadal wydają orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, stanowiące podstawę do objęcia ucznia kształceniem specjalnym (zob. tabela 1).

Należy podkreślić, że system edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną jest rozbudowany, w artykule jedynie sygnalizujemy na tę złożoność. Wiele zmian w prawie oświatowym wprowadzono w 2016–2020 roku. Wskazujemy na kilka wybranych rozporządzeń i ustawy, w których dokonano szczególnych zmian pod względem organizacyjnym:

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. Poz.1643; Dz.U. 2020 poz. 1280);
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz. U. poz. 1652; Dz.U. 2020 poz. 1309);

Tabela 1. Kształcenie specjalne

| Grupy uczniów (§1) | Miejsce realizacji (§2 ust. 1) |
|---|---|
| <p>[...] 1) niepełnosprawnych: niesłyszących, słabosłyszących, niewidomych, słabowidzących, z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją, z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, umiarkowanym lub znacznym, z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera, i z niepełnosprawnościami sprzężonymi, zwanych dalej „uczniami niepełnosprawnymi”,</p> <p>2) niedostosowanych społecznie, zwanych dalej „uczniami niedostosowanymi społecznie”,</p> <p>3) zagrożonych niedostosowaniem społecznym, zwanych dalej „uczniami zagrożonymi niedostosowaniem społecznym” – wymagających stosowania specjalnej organizacji nauki i metod pracy.</p> | <p>[...] 1) przedszkolach:</p> <p>a) ogólnodostępnych,</p> <p>b) ogólnodostępnych z oddziałami integracyjnymi,</p> <p>c) integracyjnych,</p> <p>d) ogólnodostępnych z oddziałami specjalnymi,</p> <p>e) specjalnych;</p> <p>2) oddziałach przedszkolnych w szkołach podstawowych;</p> <p>3) innych formach wychowania przedszkolnego;</p> <p>4) szkołach:</p> <p>a) ogólnodostępnych,</p> <p>b) ogólnodostępnych z oddziałami integracyjnymi,</p> <p>c) integracyjnych,</p> <p>d) ogólnodostępnych z oddziałami specjalnymi,</p> <p>e) specjalnych, w tym szkołach specjalnych przysposabiających do pracy;</p> <p>5) młodzieżowych ośrodkach wychowawczych;</p> <p>6) młodzieżowych ośrodkach socjoterapii;</p> <p>7) specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych;</p> <p>8) specjalnych ośrodkach wychowawczych;</p> <p>9) ośrodkach rewalidacyjno-wychowawczych.</p> |

Źródło: opracowanie własne na podstawie Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz. U. poz., 1309).

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. z 2017 r., poz. 356);
- Rozporządzenie MEN z dnia 23 kwietnia 2013 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży z upośledzeniem umysłowym w stopniu głębokim (Dz. U. z 2013 r. poz. 529);
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo oświatowe (Dz.U. z 2017 r., poz. 60 i 949; Dz.U. 2020 poz. 910).

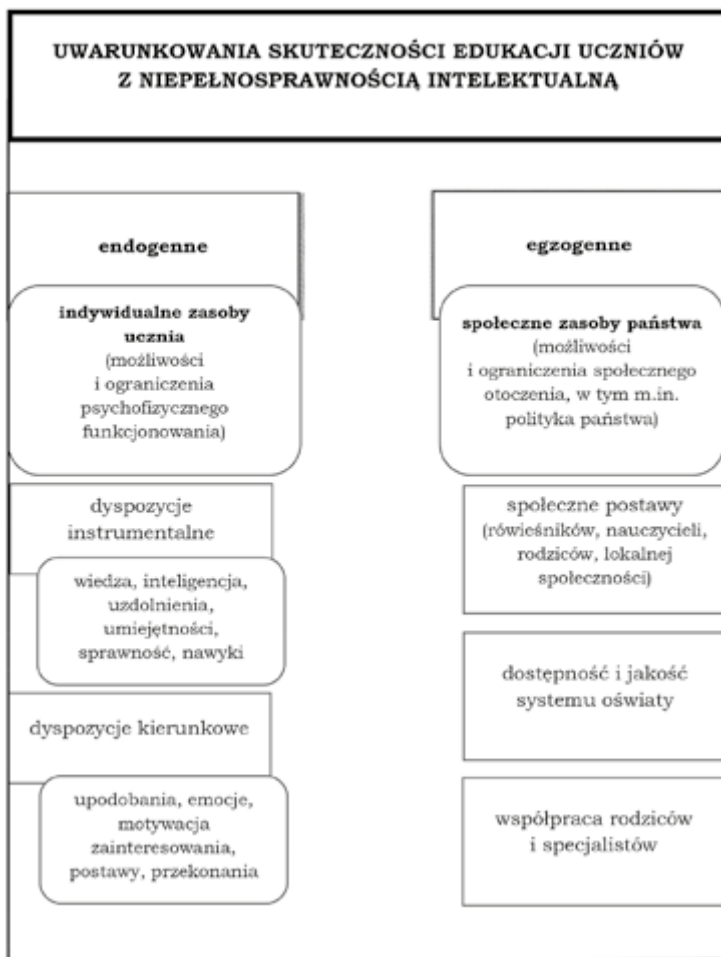
Należy podkreślić, że głównym założeniem nieustannie dokonujących się zmian w obszarze polityki edukacji jest równość dostępu do odpowiedniego poziomu wykształcenia bez względu na możliwości, potrzeby dziecka wynikające z niepełnosprawności czy innych specjalnych potrzeb.

Znaczenie wybranych uwarunkowań zewnętrznych dla przebiegu edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną

Życie w społeczeństwie opiera się na wzajemności i wymaga współpracy wielu podmiotów. Rozwój każdej osoby, bez względu jej możliwości i ograniczenia, dokonuje się w kontekście jej związków ze środowiskiem (Bronfenbrenner, 1979). Każdy człowiek jest elementem złożonego systemu społecznego, na który składają się takie podstawowe elementy, jak: osoba, jej bliższa i dalsza rodzina, środowisko rówieśnicze oraz środowisko lokalne, a także państwo i prowadzona przez nie polityka; każdy jest zarówno uczestnikiem życia społecznego, jak i jego współtwórcą (Speck, 2005). Również jednostka z niepełnosprawnością, tuż po urodzeniu nie tylko zaczyna podlegać wpływom środowiska, lecz także na nie oddziałuje. Stąd też ważne jest pytanie o warunki, jakie należy stworzyć, by edukacja dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną była coraz bardziej efektywna? Jak zaznacza Łobocki (1999), współcześnie w naukowych badaniach pedagogicznych należy szukać nie tyle odpowiedzi na pytanie, jak nauczać, ile jakie warunki należy spełnić, żeby przynosiło to miarodajne wyniki. Przyjmujemy założenie, że na rozwój systemu edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną na przestrzeni lat, miały znaczenie wybrane czynniki:

- sposób definiowania i ujmowania pojęcia niepełnosprawności intelektualnej. Przez długi okres dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w wieku szkolnym nazywano uczniami z upośledzeniem umysłowym, w prawie określenie to funkcjonowało do 2015 roku. Zastąpiło je sformułowanie „uczeń z niepełnosprawnością” (Dz.U. 2017 poz. 1578);
- zwrócenie uwagi na podmiotowość osób z niepełnosprawnością w ujęciu społecznym – m.in., używanie sformułowania „osoba z niepełnosprawnością intelektualną”;
- rozwój pedagogiki specjalnej – wypracowano rozwiązania teoretyczne i praktyczne w zakresie rehabilitacji i wsparcia osób z niepełnosprawnością intelektualną, jak również ich rodzin;
- zmieniający się system prawny stwarzający możliwość pobierania nauki przez każde dziecko z niepełnosprawnością intelektualną w systemie kształcenia segregacyjnego, integracyjnego, włączającego;
- nieustające zmiany społeczno-polityczne w Polsce i na świecie.

System edukacji działa za sprawą wielu czynników, których harmonia czyni nauczanie dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną bardziej skutecznym procesem na przestrzeni lat. W dalszej części opracowania,



Schemat 1. Czynniki warunkujące skuteczność edukacji uczniów z niepełnosprawnością intelektualną

Źródło: opracowanie własne.

skupimy się na kilku wybranych zewnętrznych czynnikach, które jak zakładamy są znaczące dla systemu edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną (zob. schemat 1).

Współcześnie szkolnictwo specjalne stanowi coraz rzadziej przedmiot badań naukowych w Polsce i na świecie. Wynika to z trendów rozwojowych systemów edukacyjnych, w których obserwujemy ograniczenie kształcenia segregacyjnego na rzecz rozwoju kształcenia włączającego. Placówki ogólnodostępne w coraz większym stopniu stają się przygotowane na przyjęcie każde-

go ucznia, niezależnie od jego indywidualnych potrzeb rozwojowych. W takiej sytuacji dziecko ma szansę uczyć się w szkole, która znajduje się najbliżej jego miejsca zamieszkania. Taka sytuacja jest niezwykle korzystna dla rozwoju dziecka. Nie musi ono korzystać z opieki instytucjonalnej (internatu) lub być dowożone do odległej miejscowości, w której znajduje się placówka kształcenia specjalnego. Ma też szansę na nawiązanie relacji rówieśniczych w środowisku lokalnym. Nie oznacza to, że placówki kształcenia specjalnego przestają być potrzebne. Trafiają do nich ci uczniowie, których indywidualne potrzeby edukacyjne są najbardziej złożone, np. uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym. W dalszej części rozważań, podejmiemy analizę nad jednym z wybranych czynników zewnętrznych warunkujących w naszym założeniu, proces edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną.

Postawy społeczne

Najczęściej w literaturze przedmiotu przyjmuje się trójskładnikową – strukturalną – definicję postawy. Tadeusz Mądrzycki uznał, że „postawę można określić jako względnie trwałą i zgodną organizację poznawczą, uczuciowo-motywacyjną i behawioralną podmiotu związaną z określonym przedmiotem czy klasą przedmiotów” (1977, s.18) Z badań na temat postaw społecznych wobec osób z niepełnosprawnością wynika, że w porównaniu z innymi rodzajami niepełnosprawności, to właśnie niepełnosprawność intelektualna jest najrzadziej akceptowana społecznie (Chajda, 2007; Derczyński, 2000; Tringo, 1970). Postawy przejawiane przez otoczenie, w którym funkcjonuje dziecko z niepełnosprawnością intelektualną, kształtują jego samoocenę, poczucie sprawczości, przynależności do grupy (Daruwalla, Darcy, 2005; Findler, Vilchinsky, Werner, 2007). Niezmiernie ważne są badania na temat postaw i relacji w grupie rówieśniczej oraz w klasie szkolnej, pomiędzy uczniami z niepełnosprawnością i pełnosprawnymi rówieśnikami. Wyniki badań w tym obszarze wskazują, na liczne problematyczne sytuacje. Jak się okazuje, najczęściej to uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną nie są akceptowani przez rówieśników (Chodkowska, 2004). Prowadzone za granicą badania, wskazują również na problem stygmatyzowania, odrzucenia dzieci z niepełnosprawnością intelektualną przez rówieśników (Zic, Igrić, 2001). W szczególnie trudnej sytuacji są uczniowie z głębszą (umiarkowaną, znaczną) niepełnosprawnością intelektualną, w tym z niepełnosprawnościami sprzężonymi – to oni najczęściej doświadczają odrzucenia i marginalizacji w grupie rówieśniczej (Janiszewska-Nieścioruk, 2005). Literatura przedmiotu wskazuje, że interakcje i relacje, jak również pozytywna atmosfera w klasach, do których uczęszczają uczniowie

z niepełnosprawnością intelektualną, są pozorne (Maciarz, 2003). Ma to związek ze stopniem niepełnosprawności intelektualnej – badania wskazują, że im głębszy stopień zaburzenia, niepełnosprawności, tym trudniej zaspokoić potrzeby emocjonalne, w tym potrzebę bezpieczeństwa, oraz osiągnąć akceptację dziecka z niepełnosprawnością w środowisku szkolnym czy rówieśniczym (Lipińska, 2000). Z badań prowadzonych w grupie nauczycieli wynika, że: nauczyciele szkół integracyjnych przejawiają bardziej pozytywne postawy wobec uczniów z niepełnosprawnością intelektualną niż nauczyciele szkół ogólnodostępnych (Bartnikowska, Ćwirynkało, 2016). Inne badania w tym obszarze wskazują, że nauczyciele szkół ogólnodostępnych są przychylniej nastawieni do integracyjnego systemu kształcenia niż nauczyciele szkół specjalnych (Antoszevska, Ćwirynkało, Wójcik, 2004). Zakładamy, że istnieje pewna grupa czynników warunkujących postawy nauczycieli szkół ogólnodostępnych wobec dzieci z niepełnosprawnością, a mianowicie:

- stopień i rodzaj niepełnosprawności ucznia;
- wsparcie, jakie otrzymuje nauczyciel, który rozpoczyna pracę z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi;
- przygotowanie zawodowe nauczyciela.

Postawy społeczne wobec osób z niepełnosprawnością intelektualną z czasem ulegały zmianom. Nie osiągnęliśmy w tym zakresie sytuacji zadowalającej. Trzeba nadmienić, że polityka państwa ma znaczący wpływ na kształtowanie się postaw społecznych wobec osób z niepełnosprawnością intelektualną. Badania na gruncie amerykańskim dowodzą, że gdy zmiana prawa dotycząca osób z niepełnosprawnością intelektualną zmienia się w małym stopniu, w społeczeństwie nie pojawiają się pożądane postawy wobec tej grupy osób, utrzymują się za to utrwalone stereotypy i uprzedzenia (Gordon, i in., 2004). W dalszej części rozważań wskażemy na kolejny, w naszym założeniu znaczący czynnik dla systemu edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną.

Dostępność i jakość systemu oświaty

System kształcenia osób z niepełnosprawnością, jak zauważa Gajdzica (2008), jest komplementarny i paralelny wobec ogólnego systemu kształcenia. Na przestrzeni lat zmieniały się i utrwały nowe systemy edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną. Współcześnie na systemy te składają się:

- model kształcenia segregacyjnego (szkolnictwo specjalne);
- model kształcenia integracyjnego (szkolnictwo integracyjne);
- model kształcenia włączającego (szkolnictwo inkluzyjne/włączające).

Charakterystyczne dla kształcenia specjalnego jest skoncentrowanie na indywidualnych specjalnych potrzebach ucznia, przy uwzględnieniu jego psychofizycznych możliwości i ograniczeń. W każdym z wymienionych modeli, istotą jest realizacja wysokiej jakości kształcenia specjalnego. Należy podkreślić, że każda z rodzajów placówek ma zarówno zalety, jak i wady. Ważne jest, aby placówki specjalne, integracyjne oraz ogólnodostępne (realizujące model włączający) traktować jako wzajemnie uzupełniające się systemy edukacji (Wiącek, 2008). Zauważamy jednak, że sytuacja edukacyjna dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną jest zróżnicowana w tych trzech systemach, między innymi w obszarze społecznym, organizacyjnym, emocjonalnym. W ciągu ostatnich lat, coraz więcej dzieci z różnego rodzaju, nawet ze sprzężonymi niepełnosprawnościami pobiera edukację w szkołach integracyjnych, ogólnodostępnych. Równocześnie, w placówkach edukacyjno-rehabilitacyjno-wychowawczych liczba dzieci nie zmniejsza się (GUS, 2019). Z analizy literatury wynika, że rodzice dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną nie oczekują od placówek oświatowych wyłącznie szeroko rozumianej edukacji i rehabilitacji, ale również pomocy w pokonaniu trudności wychowawczych, jakie sprawia dziecko z niepełnosprawnością (Bąbka, 2001). W 2005 roku przebadano 120 rodziców dzieci w wieku gimnazjalnym, aż 40% było niechętnych, aby ich prawne dzieci integrowały się z dziećmi z niepełnosprawnością (Rutkowski, 2005).

Obok kształcenia specjalnego, integracyjnego współcześnie na znaczeniu zyskuje model kształcenia włączającego. Z literatury wynika, że jednym z głównych czynników składających się na sukces edukacji włączającej uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jest postać nauczyciela (De-Boer i in., 2011). W jego pracy ważne są:

- stosowanie innowacyjnych metod, form pracy, środków dydaktycznych;
- warsztat pracy i kompetencji pedagoga specjalnego w zakresie: dostrzeżenia potrzeb i możliwości dziecka (wrażliwość diagnostyczna); planowania pracy z tworzeniem optymalnych warunków rozwoju dla każdego dziecka (wrażliwość planistyczna); prowadzenia zajęć edukacyjno-terapeutycznych polegających na komunikowaniu się z każdym dzieckiem (wrażliwość realizacyjno-komunikacyjna);
- osobowość pedagoga specjalnego: cechy charakteru, wyznawane wartości, zdolność do pogłębionej refleksji etyczno-moralnej, poczucie spełnienia zawodowego, samokrytycyzm.

Zmieniająca się rzeczywistość stawia przed pedagogiem specjalnym wyzwanie jakim jest, połączenie wymienionych elementów, które jak przyjmu-

jemy składają się na sukces zawodowy nauczyciela oraz – co najważniejsze – na jakość edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną.

Badania prowadzone przez Chrzanowską (2016) wskazują, że zdaniem nauczycieli szkół ogólnodostępnych klas I–III tylko dwie grupy uczniów z niepełnosprawnością – uczniowie z niepełnosprawnością ruchową oraz z chorobą przewlekłą – mają szansę na to, że model kształcenia włączającego pozwoli im osiągnąć „przeciętne” efekty w edukacji. Natomiast nauczyciele szkół specjalnych, którzy pracują w klasach I–III, byli sceptycznie nastawieni do kształcenia integracyjnego (w odniesieniu do wszystkich wyszczególnionych przez autorkę badania niepełnosprawności).

Jak już zostało wspomniane w roku szkolnym 2016–2020 w polskim prawie oświatowym dokonano wielu zmian w obszarze organizacji kształcenia dla uczniów z niepełnosprawnością (w tym szeroko rozumianej pomocy psychologiczno-pedagogicznej) (Dz. U. z 2017 r., poz. 59; Dz.U. 2020 poz. 1280). Konstytucja RP gwarantuje możliwość pobierania nauki każdemu uczniowi z niepełnosprawnością zapisu. W art. 70 ust. 1 Konstytucji RP znajdujemy zapis: *Każdy ma prawo do nauki*. Zgodnie ze zmieniającymi się rozporządzeniami każdy uczeń z niepełnosprawnością intelektualną ma też gwarancję możliwości wyboru pomiędzy kształceniem w placówce specjalnej, integracyjnej lub masowej (ogólnodostępnej). Gwarancja ta nie może być jedynie zapisem. Placówki integracyjne, szczególnie ogólnodostępne, muszą być rzeczywiście gotowe na przyjęcie dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną. Wiąże się z tym wymóg przygotowania kadry szkolnej i środowiska uczniowskiego. Nie wystarczy rozważać o włączeniu, należy także zastanowić się nad warunkami, jakie należy spełnić, by móc podjąć się tego wyzwania. W dalszej części rozważań, wskażemy na kolejny ważny aspekt zewnętrzny dla procesu edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną wskazując na znaczenie środowiska rodzinnego.

Współpraca rodziców i specjalistów

Sytuacja rodzin wychowujących dziecko z niepełnosprawnością intelektualną jest skomplikowana, obciążona wieloma negatywnymi przeżyciami i emocjami (Aksamit, 2019, Sekułowicz, 2013; Twardowski, 2005). Stosunek rodziców do szkoły stanowi problem od lat aktualny w pedagogice, pedagogice specjalnej, psychologii. Literatura przedmiotu zarówno polska (Giza-Poleszczuk, 2005; Liberska, Matuszewska, 2014; Wroczyński, 1985; Ziemska, 1977), jak również zagraniczna (Beck-Gernsheim, 2002; Bowen, 1966; Mccarthy, Holland, Gillies, 2003) w tym obszarze jest dosyć obszerna. Zdaniem Milerskiego i Śliwerskiego (2000) partnerstwo wychowawcze to specyficzna relacja między

trzema podmiotami: *wychowankiem, wychowawcą i rodzicami*. Łączy je wspólny i zaakceptowany przez wszystkie strony:

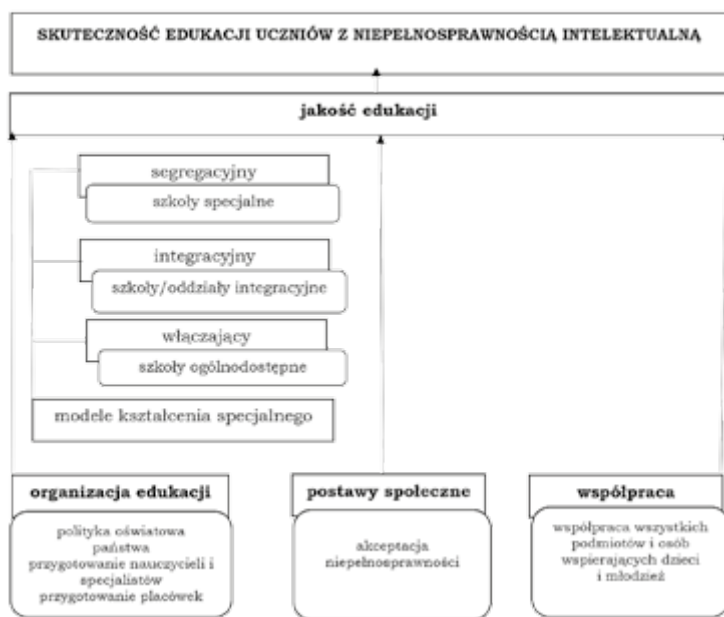
- cel;
- pozytywne nastawienie emocjonalne względem siebie;
- wzajemny szacunek;
- współdziałanie i współodpowiedzialność.

Przyjmujemy, że specjalne potrzeby edukacyjne dziecka wymagają od rodziców ustosunkowania się do nich, zrozumienia, uwzględnienia ich w obszarze kompetencji i konkretnych zadań rodzicielskich. Często brak akceptacji niepełnosprawności potomstwa przez rodziców, jest skutkiem niewłaściwego wsparcia dziecka w edukacji, wyboru niewłaściwej ścieżki edukacyjnej (Kościelska, 1995). Na ten problem, należy również spojrzeć z perspektywy rodziców i zastanowić się, czy placówki świadczące szeroko rozumianą edukację i rehabilitację wychodzą naprzeciw ich oczekiwaniom? Rodzic, który powinien sprostać wymaganiom konkretnej placówki, musi też radzić wewnętrznie z wieloma innymi rolami społecznymi. Powinien pozostać przede wszystkim rodzicem, a nie terapeutą. Jak wynika z literatury, system edukacji i osoby w nią zaangażowane nie zawsze odpowiadają na potrzeby i oczekiwania rodziców (Olechowska, 2017).

Współpraca rodziców z nauczycielami i specjalistami jest jednym z ważniejszych czynników warunkujących jakość i skuteczność edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną. Nauczyciele i specjaliści niejednokrotnie zarzucają rodzicom, a rodzice nauczycielom i specjalistom brak pozytywnego, konstruktywnego współdziałania. Bez współpracy „(...) działanie to [rewalidacja] staje się postępowaniem nieracjonalnym, po omacku, w próżni społecznej, trudno w nim ustalić sensowne cele i zadania oraz osiągnąć wielowymiarowe rezultaty” (Dykcik, 1977, s. 77). Badania wskazują, że współpracę rodziny dziecka z niepełnosprawnością i placówką edukacyjno-terapeutyczną warunkują w dużej mierze postawy, które przejawiają rodzice wobec dziecka (Kielin, 2011). Analiza literatury pozwala stwierdzić, że współpraca pomiędzy środowiskiem szkolnym a rodziną ma znaczenie dla poprawy funkcjonowania dziecka, zdrowia psychicznego rodziców, poczucia sukcesu zawodowego nauczycieli, specjalistów (Christenson, Sheridan, 2001; Manz, Mautone, Martin, 2009). Dlatego też, współpraca środowiska szkolnego ze środowiskiem rodzinnym powinna stanowić jeden z głównych filarów w doskonaleniu systemu edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną na kolejne lata.

Podsumowanie

Specjalne kształcenie dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną należy traktować, jako wysokospecjalistyczną usługę edukacyjną, która może być realizowana w placówkach kształcenia: *specjalnego, integracyjnego i ogólnodostępnego (edukacja włączająca)*. Należy podkreślić, że miejsce jej realizacji jest konsekwencją wyboru rodziców ucznia, a rodzaj placówki (specjalna, integracyjna, ogólnodostępna) nie powinien być czynnikiem różnicującym jej przebieg. Jakość usługi warunkuje jej skuteczność i jest uzależniona od wielu złożonych czynników egzogennych (zob. schemat 2).



Schemat 2. Jakość i skuteczność edukacji

Źródło: opracowanie własne.

Jakość usługi edukacyjnej jest efektem: (1) organizacji kształcenia; (2) społecznych postaw oraz (3) współpracy. Organizacja procesu edukacji w placówkach kształcenia specjalnego wydaje się być najłatwiejsza, ponieważ jest ukierunkowana na dzieci i młodzież z określonym stopniem niepełnosprawności intelektualnej. To pozwala, nie tylko na względnie jednorodną organizację przestrzeni, zgromadzenie odpowiednich środków dydaktycznych, ale także zatrudnienie nauczycieli, którzy są specjalistami w zakresie danej niepeł-

nosprawności i najczęściej mają także doświadczenie. Zespół osób, które mają takie kwalifikacje, może stanowić doskonałą grupę wsparcia zawodowego.

W placówkach ogólnodostępnych sytuacja może być trudniejsza, gdyż liczba specjalistów (i zakres ich kompetencji) jest zależny od liczby uczniów z niepełnosprawnością, stąd wymiana doświadczenia i udzielanie wsparcia mogą być ograniczone. Jakość kształcenia jest uzależniona od poziomu akceptacji niepełnosprawności przez wszystkie osoby zaangażowane w ten proces. Należy podkreślić, że dotyczy to zarówno nauczycieli, uczniów, jak rodziców (rodziny) oraz społeczności lokalnych.

Skuteczność edukacji w kontekście jakości kształcenia oraz czynników ją warunkujących wymaga empirycznych analiz, których wyniki pozwolą na lepsze zaprojektowanie kształcenia specjalnego w taki sposób, aby niezależnie od miejsca jego realizacji efektywność była porównywalna.

Bibliografia

- Aksamit, D. (2019). *Kobiety-Matki o macierzyństwie. Socjopedagogiczne studium narracji matek dorosłych osób z głęboką niepełnosprawnością intelektualną*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
- Antoszevska, B., Ćwirynkało, K., Wójcik, M. (2004). Nauczyciele szkół specjalnych wobec integracji osób pełno- i niepełnosprawnych na gruncie szkoły. W: G. Dryżałowska, H. Żuraw (red.), *Integracja społeczna osób niepełnosprawnych* (ss. 255–265). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Bartnikowska, U., Ćwirynkało, K. (2016). Wyznaczniki kształtujące sytuację ucznia z niepełnosprawnością w klasie ogólnodostępnej i integracyjnej – analiza dostępnych badań. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, 13, 29–48.
- Bąbka, J. (2001). *Edukacja integracyjna dzieci pełnosprawnych i niepełnosprawnych – założenia i rzeczywistość*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Beck-Gernsheim, E. (2002). *Reinventing the family: In search of new lifestyles*. Cambridge: Polity Press.
- Bełza, M. (2015). *Systemy edukacji osób umiarkowanie i znacznie oraz głęboko niepełnosprawnych intelektualnie (na przykładzie rozwiązań w Anglii, Republice Czeskiej i Polsce)*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Bowen, M. (1966). The use of family theory in clinical practice. *Comprehensive Psychiatry*, 7, 345–374.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. *Annals of Child Development*, 6, 187–249.
- Chodkowska, M. (2004). *Socjopedagogiczne problemy edukacji integracyjnej dzieci z obciążeniami biologicznymi i środowiskowymi*. Warszawa: Wydawnictwo WSP TWP.
- Christenson, S., Sheridan, S. M. (2001). *Schools and families: Creating essential connections for learning*. New York: Guilford Press.
- Chrzanowska, I. (2016). Opinie nauczycieli szkół specjalnych na temat edukacji włączającej – uczeń z SPE w szkole włączającej [Special School Teachers' Opinions on Inclusive Education – a Student with SPE in an Inclusive School]. *Studia Edukacyjne*, 41, 55–74.

- Ćwirynkało, K., Żyta, A. (2015). Przekonania nauczycieli na temat edukacji włączającej uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Raport z badań. *Szkoła Specjalna* 4, 245–259.
- Daruwalla, P., Darcy, S. (2005). Personal and societal attitudes to disability. *Annals of Tourism Research*, 32(3), 549–570.
- De-Boer, A., Pijl, S. J., Minnaert, A. (2011). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education* 15 (3), 331–353.
- Dekret o obowiązku szkolnym (Dz.Pr.P.P. 1919 nr 14 poz. 147).
- Dykcik, W. (red.). (1997). *Pedagogika specjalna*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Findler, L., Vilchinsky, N., Werner, S. (2007). The multidimensional attitudes scale toward persons with disabilities (MAS). *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 50(3), 166–176.
- Gajdzica, Z. (2008). W trosce o wielostronny rozwój ucznia. Kilka uwag o wyborze szkoły i formach realizacji obowiązku szkolnego dziecka z lekkim upośledzeniem umysłowym. W: Z. Gajdzica (red.), *Wspólne i swoiste zagadnienia edukacji i rehabilitacji osób z upośledzeniem umysłowym*, (ss. 103 – 111). Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza „Humanitas”.
- Giza-Poleszczuk, A. (2005). *Rodzina a system społeczny. Reprodukacja i kooperacja w perspektywie interdyscyplinarnej*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Gordon, P., Tantillo, J., Feldman, D., Perrone, K. (2004). Attitudes regarding interpersonal relationships with persons with mental illness and mental retardation. *Journal of Rehabilitation* 70 (1), 50–56.
- GUS, 2019. *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2018/2019*. Gdańsk: Główny Urząd Statystyczny.
- Janiszewska-Nieścioruk, Z. (2005). Wyznaczniki akceptacji dzieci niepełnosprawnych przez pełnosprawnych rówieśników w okresie wczesnoszkolnym. W: W. Pilecka, A. Ozga, P. Kurtek (red.), *Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w ekosystemie* (ss. 103–111). Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej.
- Kielin, J. (2011). *Jak pracować z rodzicami dziecka upośledzonego. Przewodnik dla nauczycieli i terapeutów z placówek specjalnych*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kościelska, M. (1995). *Oblicze upośledzenia*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Liberska, H., Matuszewska, M. (2014). Modele funkcjonowania rodziny. Style wychowania. W: I. Janicka, H. Liberska (red.), *Psychologia rodziny* (s. 115–140). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lipińska J. (2000). Zaspokajanie potrzeb psychicznych dzieci niepełnosprawnych w klasach integracyjnych. W: A. Rakowska, J. Baran (red.), *Dylematy pedagogiki specjalnej* (ss. 127–133). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Łobocki, M. (1999). *Wprowadzenie do metodologii badań empirycznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Maciarz A. (2003). Integracja edukacyjna w świetle oczekiwań i doświadczeń dzieci niepełnosprawnych. *Szkoła Specjalna* 4, 196–201.
- Manz, P. H., Mautone, J. A., Martin, S. D. (2009). School psychologists' collaborations with families: An exploratory study of the interrelationships of their perceptions of professional efficacy and school climate and demographic and training variables. *Journal of Applied School Psychology*, 25, 47–70.
- Marcinkowska, B. (2015). Kształcenie uczniów z niepełnosprawnością w Polsce–przeszłość, teraźniejszość, przyszłość. *Psychologia Wychowawcza*, 7, 205–219.
- Mądrzycki, T. (1977). *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.

- Mccarthy, J. R., Holland, J., Gillies, V. (2003). Multiple perspectives on the “family” lives of young people: Methodological and theoretical issues in case study research. *International Journal of Social Research Methodology*, 6(1), 1–23.
- Milerski, B., Śliwerski, B. (red.) (2000). *Pedagogika. Leksykon*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Obwieszczenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 lipca 2020 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2020 poz. 1280).
- Obwieszczenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 lipca 2020 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. 2020 poz. 1309).
- Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 7 maja 2020 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy – Prawo oświatowe (Dz.U. 2020 poz. 910)
- Olechowska, A. (2017). *Specjalne potrzeby edukacyjne*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
- Pańczyk J. (red.) (2001). *Forum pedagogów specjalnych XXI wieku. Tom 1*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz. U. poz., 1309).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 kwietnia 2013 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży z upośledzeniem umysłowym w stopniu głębokim (Dz. U. z 2013 r. poz. 529).
- 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 specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach (Dz.U. 2005, nr 19, poz. 166).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. z 2017 r., poz. 356).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U. z 2017 r., poz. 356).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. Poz.1643).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełno-

- sprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz. U. poz. 1652).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. 2017 poz. 1578).
- Rutkowski, M. (2005). Opinie uczniów, rodziców i nauczycieli na temat integracji edukacyjnej. W: W. Pilecka, A. Ozga, P. Kurtek (red.), *Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w ekosystemie* (ss. 93–102). Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej.
- Sekułowicz, M. (2013). *Wypalanie się sił rodziców dzieci z niepełnosprawnością*. Wrocław: Wydawnictwo DSW.
- Speck, O. (2005). *Niepełnosprawni w społeczeństwie. Podstawy ortopedagogiki*, tłum. W. Seidler, A. Skrzypek, D. Gącza, D. Szarkowicz. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Tringo, J. L. (1970). The hierarchy of preference toward disability groups. *Journal of Special Education*, 4, 295–306.
- Twardowski, A. (2005). Sytuacja rodzin dzieci niepełnosprawnych. W: I. Obuchowska, (red.), *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie* (ss. 18–54). Warszawa: WSiP.
- Ustawa z dnia 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa (Dz.U. 1932 nr 38 poz. 389).
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. z 2017 r., poz. 59).
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. 1991 nr 95 poz. 425).
- Wroczyński, R. (1985). *Pedagogika społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wyczęsany, J. (2002). *Pedagogika upośledzonych umysłowo*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Zarządzenie nr 29 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 4 października 1993 r. w sprawie zasad organizowania opieki nad uczniami niepełnosprawnymi, ich kształcenia w ogólnodostępnych i integracyjnych publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach oraz organizacji kształcenia specjalnego (Dz. Urz. MEN z dnia 15 listopada 1993 r.).
- Zic, A., Igrić, L. (2001). Self-assessment of relationships with peers in children with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research* 45, (3), 202–211.
- Ziemska, M. (1977). *Rodzina a osobowość*. Warszawa: Wydawnictwo Wiedza Powszechna.

Netografia

- Chajda, E. (2007). *Postawy wobec osób niepełnosprawnych. Centrum Badań Opinii Społecznej 2007*. Komunikat BS/169/2007, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2007/K_169_07.PDF [dostęp: 28.03.2021].
- Deklaracja z Salamanki (1994)
https://rownosc.info/media/uploads/deklaracja_z_salamanki.pdf (dostęp: 29.04.2021).
- Derczyński, W. (2000). *Postawy wobec osób niepełnosprawnych. Centrum Badań Opinii Społecznej 2000*. Komunikat BS/85/2000, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2000/K_085_00.PDF [dostęp: 05.05.2021].
- Europejska strategia w sprawie niepełnosprawności na lata 2010–2020
https://www.pfon.org/images/dodatki/20101115_ke_strategia.pdf (dostęp: 15.04.2021).
- Konwencja Praw Osób Niepełnosprawnych (2006)
http://www.unic.un.org.pl/dokumenty/Konwencja_Praw_Osob_Niepelnosprawnych.pdf (dostęp: 15.04.2021).