

DOMINIKA PRZYBYSZEWSKA

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

CHARAKTERYSTYKA SYSTEMÓW KSZTAŁCENIA DZIECKA ZE SPECJALNYMI POTRZEBAMI EDUKACYJNYMI W SZWECJI, FEDERALNEJ REPUBLICE NIEMIEC, GRECJI I WE WŁOSZECH

ABSTRACT. Przybyszewska Dominika, *Charakterystyka systemów kształcenia dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w Szwecji, Federalnej Republice Niemiec, Grecji i we Włoszech* [Characteristics of the Education Systems for Children with Special Educational Needs in Sweden, Federal Republic of Germany, Greece, and Italy]. *Studia Edukacyjne* nr 39, 2016, Poznań 2016, pp. 271-290. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-3088-5. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.38.16

Education of children with special educational needs is one of the elements of the educational system, which is in the process of transformation in almost all European countries. The aim is to compensate educational opportunities for children and to increase the availability of psychological and pedagogical support. It is important to create the most optimal conditions for the development of each student. The article aims to characterize the educational system solutions for children with special educational needs in four European countries representing different types of education: Sweden, Federal Republic of Germany, Greece, and Italy.

Key words: child with special educational needs, the education system, integration, inclusion, segregation

Zapewnienie edukacji dziecku o specjalnych potrzebach edukacyjnych zostało zagwarantowane już w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka z 1948 roku. W art. 26 uznaje się, że: „Każdy człowiek ma prawo do nauki. Nauka jest bezpłatna, przynajmniej na stopniu podstawowym”¹. Kolejne akty prawne potwierdziły to i uszczegółowiły w odniesieniu do dzieci

¹ UNESCO, Powszechna Deklaracja Praw Człowieka, http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/Powszechna_Deklaracja_Praw_Czlowieka.pdf, [dostęp: 31.12.2014].

z niepełnosprawnościami. Konwencja Praw Dziecka z 1989 roku wskazuje w art. 23

(...) dziecko psychicznie lub fizycznie niepełnosprawne powinno mieć zapewnioną pełnię normalnego życia w warunkach honorujących jego godność, umożliwiających osiągnięcie niezależności oraz ułatwiających aktywne uczestnictwo dziecka w życiu społeczeństwa (...) pomoc (...) 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, a w tym jego rozwoju kulturalnego i duchowego².

Problem edukacji w szczególności podejmują: Światowa Deklaracja „Edukacji dla Wszystkich” z 1990 roku, Standardowe zasady wyrównywania szans osób niepełnosprawnych z 1993 roku³ oraz Deklaracja z Salamanki – Wytyczne dla działań w zakresie Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych z 1994 roku.

Analizując powyższe regulacje prawne, zauważa się, że zagadnienie edukacji dziecka z niepełnosprawnością od wielu lat stanowi obszar, nad którym pochylają się władze różnych państw. Podejmuje się dyskusje zarówno nad samym określeniem, które dzieci wymagają wsparcia, jak również nad tym, jak to wsparcie powinno wyglądać pod względem dostępności, zakresu i formy.

Na początku lat 80. XX wieku pojawiło się pojęcie specjalnych potrzeb edukacyjnych (po raz pierwszy zostało użyte w 1978 roku w dokumencie „Warnock Report” w Wielkiej Brytanii, upowszechniła je Deklaracja z Salamanki) – SPE, angielski skrót SEN⁴. W Polsce wśród dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wyróżnia się: dzieci z zaburzeniami rozwoju, dzieci z deficytami rozwoju, dzieci szczególnie uzdolnione⁵. Zatem, w tej grupie odnajdziemy dzieci, które nie mieszczą się w tzw. normie. Odchylenia te mogą występować w jednej z trzech sfer rozwoju: biologicznej, psy-

² UNICEF, Konwencja o Prawach Dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych 20 listopada 1989 roku, http://www.unicef.org/magic/resources/CRC_polish_language_version.pdf, [dostęp: 31.12.2014].

³ Obszar edukacja, zasada 6 w: Standardowe Zasady Wyrównywania Szans Osób Niepełnosprawnych, Rezolucja 48/96, http://www.tus.org.pl/uploads/dokumenty/standardowe_zasady_wyrownywania_szans_osob_niepelnosprawnych.pdf, [dostęp: 31.12.2014].

⁴ B. Piotrowski, *PI SMOK – Skuteczny model kształcenia nauczycieli otwartych szkół podstawowych w zakresie pracy z uczniami niepełnosprawnymi*, <http://smok.oditk.pl/repository/files/analiza%20desk%20research%20B%20Piotrowski.pdf>, s. 15, [dostęp: 31.12.2014].

⁵ J. Ciechanowski i in., *Prawo do edukacji dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Raport z monitoringu*, Helsińska Fundacja Praw Człowieka, Warszawa 2010, s. 8.

chologicznej i społecznej. Mogą mieć charakter jakościowy, jak i ilościowy. Dotyczą zarówno odchyleń ujemnych, jak i dodatnich⁶.

Jednakże, mając na uwadze obecnie obowiązujące *Rozporządzenie MEN z 30 kwietnia 2013 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*, można wyróżnić aż jedenaście grup dzieci, którym udzielana jest pomoc psychologiczno-pedagogiczna, czyli uczniom: z niepełnosprawnością, niedostosowanym społecznie, zagrożonym niedostosowaniem społecznym, szczególnie uzdolnionym, o specyficznych trudnościach w uczeniu się, z zaburzeniami komunikacji językowej, z chorobą przewlekłą, w sytuacji kryzysowej lub traumatycznej, doświadczającym niepowodzeń edukacyjnych, zaniedbanym środowiskowo, z trudnościami adaptacyjnymi⁷.

A zatem, można zauważyć, że nie wszyscy uczniowie, którym udzielana jest pomoc psychologiczno-pedagogiczna podlegają kształceniu specjalnemu. Konkludując, w zależności od przyjętych regulacji prawnych, tym samym przyjętej definicji dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, otrzymuje się zupełnie inne dane statystyczne. Zatem, porównywanie systemów kształcenia obowiązujących w poszczególnych państwach jest utrudnione przez brak jednoznacznych definicji nawet w obrębie tego samego kraju (może obejmować ono różne kategorie dzieci)⁸. Istniejące zestawienia oraz bazy danych dotyczące osób z niepełnosprawnością (rozumianą w sensie prawnym) odnoszą się do obowiązujących w danym obszarze przepisów prawnych dotyczących orzekania o niepełnosprawności. Skutkuje to brakiem możliwości ich porównywania. Przytoczone dane statystyczne w artykule biorą pod uwagę definicję dziecka ze SPE, która obowiązuje w danym państwie.

Typologia stworzona przez Grzegorza Szumskiego stała się podstawą analizy sytuacji dziecka o specjalnych potrzebach edukacyjnych w Europie dla tego artykułu. Wyróżnione przez niego typy systemów zależą od polityki oświatowej danego kraju, która decyduje o regulacjach prawnych i warunkach materialnych w szkolnictwie. Kryteriami przyjętymi przez autora były:

a) Zakres specjalnej pomocy – wyróżniono tutaj szeroki oraz wąski zakres specjalnej pomocy pedagogicznej.

⁶ Tamże, s. 8-14; G. Szumski, *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych. Sens i granice zmiany edukacyjnej*, Warszawa 2006, s. 104-106.

⁷ Art. 3. Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (DzU 2013, poz. 532).

⁸ B. Piotrowski, *PI SMOK – Skuteczny model kształcenia nauczycieli*.

b) Miejsce udzielania pomocy – wyróżniono dwa rodzaje systemów: cała pomoc specjalna oferowana w formach segregacyjnych lub cała pomoc specjalna oferowana w szkołach ogólnodostępnych⁹.

Na podstawie powyższych wymiarów uzyskano cztery typy systemów kształcenia (otrzymano je na postawie krzyżowania wymiarów), zwane idealnymi:

a) Typ segregacyjny – szeroki zakres kształcenia specjalnego, brak administracyjnych ograniczeń w dostępie do specjalistycznej pomocy, realizacja kształcenia w placówkach segregacyjnych.

b) Typ wspólnego nurtu – szeroki zakres kształcenia specjalnego, brak administracyjnych ograniczeń w dostępie do specjalistycznej pomocy, realizacja kształcenia w placówkach niesegregacyjnych.

c) Typ asymilacyjny – niewielki zakres kształcenia specjalnego, administracyjne ograniczenia w dostępie do specjalistycznej pomocy, realizacja kształcenia w placówkach segregacyjnych.

d) Typ inkluzyjny – niewielki zakres kształcenia specjalnego, administracyjne ograniczenia w dostępie do specjalistycznej pomocy, realizacja kształcenia w placówkach niesegregacyjnych¹⁰.

Można zauważyć, że G. Szumski wykorzystał znaną z literatury typologię kształcenia integracyjnego, w której wyróżnia się: włączający system edukacji, integrację edukacyjną oraz nauczanie we wspólnym nurcie¹¹.

Typ segregacyjny

Jest to typ systemu kształcenia, który zaistniał jako pierwszy. Nie wyobrażono sobie, by dziecko z niepełnosprawnością mogło uczyć się razem z jego pełnosprawnymi rówieśnikami. Początkowo odmawiano jakiegokolwiek prawa do edukacji dzieciom z ograniczeniami sprawności, by potem tworzyć dla nich osobne placówki¹².

Cel tworzenia specjalnych szkół był prosty: przygotować do życia, zwiększyć samodzielność, zaspokoić podstawowe potrzeby. Sądzono, że jedynie specjalnie przygotowana placówka jest w stanie sprostać temu za-

⁹ G. Szumski, *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*, s. 160-171.

¹⁰ Tamże, s. 171-176.

¹¹ G. Dryżałowska, *Rozwój językowy dziecka z uszkodzonym słuchem a integracja edukacyjna. Model kształcenia integracyjnego*, Warszawa 2007, s. 77.

¹² M. Balcerk, *Rozwój wychowania i kształcenia dzieci upośledzonych umysłowo: zarys historyczny*, Warszawa 1981, s. 11-21; L. Grochowski, *Początki nauczania dzieci upośledzonych i zorganizowanej opieki nad moralnie zaniedbanymi*, [w:] *Dzieje szkolnictwa i pedagogiki specjalnej*, red. S. Mauersberg, Warszawa 1990, s. 7-11.

daniu. Wraz z rozwojem całego systemu kształcenia dzieci z ograniczeniami sprawności powstawały wciąż nowe szkoły, które uwzględniały rodzaj i stopień niepełnosprawności. Obecnie ten typ kształcenia badacze nazywają „segregacyjnym”, ze względu na całkowite oddzielenie osób z niepełnosprawnościami od reszty społeczeństwa. Nieuświadomiony cel, który był realizowany przez segregację, to fakt, że: dzieci z ograniczeniami sprawności przebywały w placówkach, które były oddalone zazwyczaj od dużych miast czy innych siedlisk ludzkich. Istniały, jednak ich egzystencja miała być niezauważona. Tkwiły początkowo w świadomości społeczeństw jako margines, jako zdecydowana mniejszość.

Colin Barnes i Geof Mercer piszą o tym w następujący sposób:

(...) oddzielne szkoły specjalne powstały jako reakcja filantropów na „specjalne potrzeby” osób nieradzących sobie w głównym nurcie życia społecznego (...). Inna teoria przypisuje ich rozwój powszechnej tendencji do kontrolowania osób potencjalnie zakłócających porządek społeczny¹³.

Typ segregacyjny oparty jest na pełnej segregacji. Osoba z ograniczoną sprawnością ma całkowicie zablokowaną możliwość kształcenia w szkolnictwie regularnym. Głównym założeniem jest teza, że potrzeby dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych mogą zostać zaspokojone tylko w grupie rówieśników o tym samym rodzaju trudności/niepełnosprawności. Tylko w grupie homogenicznej można owocnie stosować odpowiednie metody. W innym wypadku ich skuteczność będzie cząstkowa.

Podkreśla się tutaj takie korzyści, jak: mniejsza liczebność klas, wysoko wyspecjalizowana kadra dydaktyczna oraz dostępność specjalnych środków dydaktycznych i/lub rehabilitacyjnych. Jak można zauważyć, odrzuca on całkowicie wypracowane metody i powstałe teorie w ramach pedagogiki integracyjnej. Nie bierze też pod uwagę przemian zachodzących we współczesnym społeczeństwie – np. rosnących aspiracji zawodowych i wymagań szkolnych.

G. Szumski pisze o tym typie następująco:

Wykorzystując stale tylko jeden wzór radzenia sobie z zakłóceniami, nie wnosi on żadnego jakościowego postępu do specjalnej pedagogiki. Przyjęte, raczej implícite, w systemach w pełni segregacyjnych założenie, że specjalna pomoc nie niesie negatywnych następstw dla korzystających z niej uczniów jest sprzeczne z zasadą normalizacji¹⁴.

¹³ C. Barnes, G. Mercer, *Niepełnosprawność*, przekł. P. Morawski, Warszawa 2008, s. 56.

¹⁴ G. Szumski, *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*, s. 173.

System ten występuje w takich państwach wysokorozwiniętych, jak: Niemcy, Szwajcaria, Belgia i Francja¹⁵.

Typ segregacyjny w Republice Federalnej Niemiec

W Niemczech ustawodawstwo edukacyjne oraz obowiązujący system oświaty leży w gestii poszczególnych landów. Należy jednak zaznaczyć, że w 1988 roku Ministerstwo Edukacji i Kultury zaleciło, aby system oświaty był w zakresie kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Zmieniono również terminologię – zamiast „potrzeby nauczania specjalnego” wprowadzono określenie „specjalne potrzeby edukacyjne”. Natomiast w 1994 roku zalecono traktować edukację uczniów z ograniczeniami sprawności jako wspólne zadanie wszystkich szkół. Szkolnictwo specjalne ma być traktowane jako istotne źródło wsparcia dla szkolnictwa powszechnego¹⁶. Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi według obowiązujących regulacji prawnych w Niemczech, to uczniowie doświadczający problemów w wyniku pewnych utrudnień i/lub potrzebujący dodatkowego wsparcia edukacyjnego ze względu na problematyczne sytuacje, a także uczniowie z przejściowymi trudnościami w uczeniu się¹⁷.

Kształcenie dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi prowadzi się głównie w szkołach specjalnych (*Sonderschulen* oraz *Förderschulen*). System kształcenia zawodowego przewiduje uregulowaną prawnie pomoc (*Sozialgesetzbuch III*), która kierowana jest do młodzieży mającej szczególne problemy w nauce lub pochodzącej z grup defaworyzowanych. Pomoc jest udzielana między innymi w miejscu pracy lub w formie kształcenia zawodowego w placówkach poza miejscem pracy¹⁸. Istnieje sieć szkół specjalnych, które podzielone są ze względu na rodzaj niepełnosprawności i nazywane szkołami wspierającymi¹⁹. W roku szkolnym 2010/2012 w szkolnictwie

¹⁵ J. Kossewska, *Współczesne modele integracji szkolnej dzieci niepełnosprawnych*, *Studia Psychologica*, 2003, 1, s. 15; D. Pepper, *Assessment for disabled students: an international comparison*, http://dera.ioe.ac.uk/7174/1/Assessment_disabled_international_briefing.pdf, s. 17-19 [dostęp: 31.12.2014]; G. Szumski, *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*, s. 176.

¹⁶ A. Firkowska-Mankiewicz, *Integracja szkolna dzieci niepełnosprawnych w krajach Unii Europejskiej w latach 1992-1997*, <http://www.fio.interklasa.pl/ew/int.htm>, [dostęp: 31.12.2014].

¹⁷ European Agency for Special Needs and Inclusive Education, *Special Needs Education – Country Data 2012*, s. 25-27, <http://www.european-agency.org/publications/ereports/sne-country-data-2012/sne-country-data-2012>, [dostęp: 31.12.2014].

¹⁸ EURIDICE, *System edukacji w Europie – stan obecny i planowane reformy. Niemcy. Listopad 2011*, <http://eurydice.org.pl/wp-content/uploads/2014/10/niemcy.pdf>, [dostęp: 31.12.2014].

¹⁹ O. Speck, *Zmiany uwarunkowań rozwoju pedagogiki specjalnej w Niemczech*, [w:] *Problemy edukacji, rehabilitacji i socjalizacji osób niepełnosprawnych*, t. 3, red. Z. Gajdzica, Kraków 2007, s. 17.

obowiązkowym kształciło się 8 708 531 uczniów, w tym 480 024 (5,5%) ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Co ważne, aż 377 922 dzieci pobierało naukę w szkołach specjalnych (4,3%)²⁰.

Decyzja o rodzaju placówki, do której będzie uczęszczać dziecko jest podejmowana przez władze szkolne. W sytuacji, w której wykażą, że nie dysponują możliwościami (osobowymi i rzeczowymi) niezbędnymi do prowadzenia wspólnych lekcji oraz nie są w stanie pokonać rzeczywistych przeszkód organizacyjnych i lokalowych, wtedy dziecko kierowane jest do placówki specjalnej²¹. Nie istnieją klasy specjalne, a jedynie klasy zewnętrzne. Są one zlokalizowane w budynkach szkoły powszechnej, jednak administracyjnie podlegają szkole specjalnej²².

Mimo istnienia typowego kształcenia w szkołach specjalnych prowadzone są projekty kształcenia integracyjnego. Obejmują głównie dwa podstawowe modele. Jeden z nich zakłada tworzenie klas integracyjnych, w których uczy się od czworga do sześciorga dzieci z różnym rodzajem niepełnosprawności oraz od 15. do 18. dzieci pełnosprawnych. Podczas przeważającej liczby zajęć obecny jest drugi pedagog, w tym najczęściej jest to pedagog specjalny. Drugi model obejmuje integrację bliską miejsca zamieszkania. Szkoła należąca do danego osiedla przejmuje również dzieci z ograniczeniami sprawności – w oddziale klasowym uczy się od jednego do dwójki dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi²³. Zawiązywana jest również współpraca między szkołami specjalnymi i powszechnymi. Może przebiegać ona przez przeprowadzanie wspólnych zajęć w określone dni tygodnia w klasie szkoły podstawowej i klasie szkoły specjalnej. Jest to pewien rodzaj wspólnego nauczania²⁴.

Tendencje integracyjne zostały uprawomocnione w momencie ratyfikowania przez Republikę Federalną Niemiec Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych w 2009 roku. Mówi ona wyraźnie o konieczności kształcenia dzieci z niepełnosprawnością w szkołach ogólnodostępnych. Natomiast Fundacja Bertelsmanna donosi, że proces wdrażania szkolnictwa inkluzywnego przebiega nader wolno²⁵.

²⁰ European Agency for Special Needs and Inclusive Education, *Special Needs Education – Country Data 2012*, s. 25-27.

²¹ O. Speck, *Zmiany uwarunkowań rozwoju pedagogiki specjalnej w Niemczech*, s. 18-19.

²² Tamże, s. 20.

²³ B. Piotrowski, *PI SMOK – Skuteczny model kształcenia nauczycieli*; I. Wasilijew, *Wychowanie integracyjne w Niemczech*, Edukacja i Dialog, 1996, 9, http://www.eid.edu.pl/archiwum/1996,94/listopad,123/wychowanie_integracyjne_w_niemczech,528.html, [dostęp: 31.12.2014].

²⁴ O. Speck, *Zmiany uwarunkowań rozwoju pedagogiki specjalnej w Niemczech*, s. 22.

²⁵ B. Piotrowski, *PI SMOK – Skuteczny model kształcenia nauczycieli*.

Jednak świetnym przykładem zmian w zakresie kształcenia integracyjnego może być funkcjonowanie szkoły integracyjnej im. Matthiаса Claudiusa w Bochum. Obecnie uczęszcza do niej 820 uczniów, z czego 160 ma ograniczenia sprawności. Aż jedną trzecią nauczycieli stanowią specjalnie wykształceni pedagodzy²⁶. Z drugiej strony pojawiają się doniesienia prasowe dotyczące szkoły gimnazjalnej w Wallorf, która odrzuciła podanie o przyjęcie jedenastoletniego chłopca z zespołem Downa²⁷. W ostatnich latach zauważa się nawet tendencję wzrostową uczniów w szkołach specjalnych. Przyczyny tego stanu są upatrywane w czynnikach ekonomicznych, istniejącej orientacji na osiągnięcia indywidualne oraz wzmacniającą się selekcją szkolną²⁸.

System kształcenia w Republice Federalnej Niemiec można zakwalifikować nadal do systemu segregacyjnego mimo podejmowanych działań integracyjnych, w tym współpracy między poszczególnymi typami szkół. Można zauważyć, że dąży się do inkluzji. Pierwszy krok na tej drodze jest już zrobiony. Jednakże wiele na tym polu pozostaje do realizacji.

Typ wspólnego nurtu

Uczniowie z niepełnosprawnością w systemie kształcenia typu wspólnego nurtu mogą uczęszczać do szkół ogólnodostępnych. Placówki bardzo wiele dzieci uznają i traktują za osoby z niepełnosprawnościami. Otrzymanie orzeczenia i co za tym idzie specjalnego statusu uprawnia szkołę do tworzenia indywidualnych programów nauczania. Sprawia to, że uczniowie z niepełnosprawnością podczas dnia spędzanego w szkole większość czasu nie uczestniczą w kształceniu regularnym, a pozostają pod opieką specjalisty – zwykle pedagoga specjalnego.

Łatwo zauważyć, że w tej sytuacji grupa ta realizuje zupełnie inne treści programowe. Podobnie stosowane wobec nich są inne metody pracy. Powoduje to, że integracja tutaj ma wymiar jedynie instytucjonalny – uczniowie pełnosprawni i z ograniczeniami sprawności przebywają jedynie w jednym budynku szkolnym (często nawet przestrzeń fizyczna jest oddzielna – inne pomieszczenia, sale).

²⁶ S. Damaschke, M. Jagła, *Dzieci niepełnosprawne: Niemcy stawiają na kształcenie integracyjne*, <http://www.dw.de/dzieci-niepe%C5%82nosprawne-niemcy-stawiaj%C4%85-na-kszt%C5%82cenie-integracyjne/a-15730767>, [dostęp: 31.12.2014].

²⁷ M. Mileńko, *Niemieckie gimnazjum nie chce przyjąć dziecka z zespołem Downa*, <http://www.dw.de/nemieckie-gimnazjum-nie-chce-przyj%C4%85%C4%87-dziecka-z-zespo%C5%82em-downa/a-17646352>, [dostęp: 31.12.2014].

²⁸ O. Speck, *Zmiany uwarunkowań rozwoju pedagogiki specjalnej w Niemczech*, s. 22.

Kształcenie uczniów przebiega w sposób równoległy, jednak wyraźnie oddzielony. Zwykle nauczanie dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych stanowi marginalną formę kształcenia w danej placówce. Należy wyraźnie podkreślić, że osoba z niepełnosprawnością w tym typie systemu kształcenia ma znikome szanse na uczestnictwo w głównym nurcie życia szkoły, jest bowiem stygmatyzowana i pozostaje wyłączona poza nawias społeczności rówieśników w placówce.

Model ten zapewnia co prawda dostęp do placówek ogólnodostępnych uczniom o specjalnych potrzebach edukacyjnych i nie izoluje ich w sposób całkowity od pełnosprawnych członków społeczeństwa, jednak przez to, że placówki tego typu bardzo szybko wydają orzeczenie nadające specjalny status uczniowi (nawet drobne zakłócenia w rozwoju mogą spowodować jego otrzymanie przez dziecko), dziecko otrzymuje wykształcenie specjalne zamiast normalnego. Może powodować ono późniejsze trudności ze znalezieniem zatrudnienia, gdyż jest ono uznawane za dużo gorsze. Brakuje w tym modelu pierwotnej integracji szkolno-organizacyjnej, która została wyparta przez integrację wtórną, która nie ma charakteru programowego. Ten typ jest charakterystyczny dla Danii, USA, Finlandii, Norwegii oraz Szwecji²⁹.

Typ wspólnego nurtu w Szwecji

Szwecja nie posiada prawnej definicji dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Podstawą tego jest założenie, że uczniowie potrzebujący szczególnego wsparcia nie powinni być traktowani lub/i definiowani jako grupa, która się różni od innych uczniów, a ich prawa nie są podane oddzielnie³⁰.

System edukacji oparty jest na zasadzie „szkoła dla wszystkich”. Tworzone są przedszkola, szkoły i klasy, zróżnicowane pod względem stopnia sprawności i kondycji psychofizycznej uczniów. W jednej klasie uczą się zarówno osoby pełnosprawne, jak też osoby o zaburzonym rozwoju. Istnieją nieliczne szkoły specjalne, gdyż prawie wszystkie zostały zlikwidowane. W tych, które pozostały kształcą się uczniowie z głęboką niepełnosprawnością intelektualną oraz niepełnosprawnościami sprzężonymi. Co istotne,

²⁹ G. Dryżałowska, *Rozwój językowy dziecka z uszkodzonym słuchem*, s. 80; D. Pepper, *Assessment for disabled students*, s. 16-17 i 24-25, [dostęp: 31.12.2014]; G. Szumski, *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*, s. 173-174 i 176.

³⁰ European Agency for Special Needs and Inclusive Education, *Special Needs Education – Country Data 2012*, s. 63-65.

w tych placówkach prowadzi się badania³¹. W roku szkolnym 2010/2012 w szkolnictwie obowiązkowym kształciło się 886 487 uczniów, w tym 12 616 (1,42%) ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Jedynie 501 (0,06%) dzieci pobierało naukę w szkołach specjalnych, natomiast 12 115 uczniów (1,37%) uczyło się w klasach specjalnych³².

Wśród szkół specjalnych wyróżnia się placówki dla dzieci z upośledzeniem umysłowym (*särskolan*) oraz szkoły specjalne (*specialskolan*). Te ostatnie organizowane są na poziomie podstawowym i średnim dla dzieci z upośledzeniem wzroku, słuchu oraz innymi wrodzonymi niepełnosprawnościami sprzężonymi (*congenital deafblindness*), jak też poważnymi trudnościami w komunikacji. Jednakże, należy zaznaczyć, że pomimo znacznych zaburzeń w rozwoju większość dzieci uczęszcza do szkół ogólnodostępnych³³.

Szwecja przedkłada zatem bardzo zróżnicowane propozycje – począwszy od kształcenia powszechnego, przez klasy specjalne przy zwykłych szkołach, po szkoły specjalne³⁴. Ma to dać gwarancję wyboru najbardziej optymalnej drogi dla dziecka o specjalnych potrzebach edukacyjnych, która pozwoli mu na rozwijanie swoich umiejętności.

Wszystkie pomoce dydaktyczne są kupowane przez szkoły. Dzięki temu rodzice nie ponoszą kosztów podręczników. W stosunku do dzieci niedowidzących i niewidomych nie stosuje się pomocy drukowanych w czcionce powiększonej, ale w użyciu są e-booki oraz podręczniki wydane w alfabecie Braille'a³⁵.

W Szwecji istnieje obowiązek wczesnej diagnozy i terapii. Nauczyciel jest zobligowany do wykrywania trudności w uczeniu się u danego dziecka. Następnie zmienia on metody pracy, w tym dostosowuje tempo pracy oraz korzysta z innych, różnorodnych środków dydaktycznych. W sytuacji, kiedy zastosowana indywidualizacja nauczania nie przynosi zadowalających efektów, dziecko trafia do grupy (od trzech do czterech osób), z którą pracuje pedagog specjalny. W sytuacji, kiedy uczeń potrafi sprostać omawianemu materiałowi, trafia z powrotem do klasy powszechnej. Można zauważyć, że bardzo dużą rolę w kształceniu odgrywa nauczyciel – wychowawca, jak

³¹ E. Polus, *Kształcenie osób niepełnosprawnych w Szwecji*, <http://www.jadwiga.org/content/view/100/42/>, [dostęp: 31.12.2014].

³² European Agency for Special Needs and Inclusive Education, *Special Needs Education – Country Data 2012*, s. 63-65.

³³ E. Polus, *Kształcenie osób niepełnosprawnych w Szwecji*; D. Dziewulak, *Dostęp do podręczników dla dzieci niewidomych i słabowidzących w Polsce, Szwecji i Wielkiej Brytanii*, Biuro Analiz Sejmowych, 2012, 8 (75), s. 4-5, [http://orka.sejm.gov.pl/WydBAS.nsf/0/E5E5245B416B57C2C1257A020031FA29/\\$file/Analiza_%20BAS_2012_75.pdf](http://orka.sejm.gov.pl/WydBAS.nsf/0/E5E5245B416B57C2C1257A020031FA29/$file/Analiza_%20BAS_2012_75.pdf), [dostęp: 31.12.2014].

³⁴ G. Dryżałowska, *Rozwój językowy dziecka z uszkodzonym słuchem*, s. 80.

³⁵ D. Dziewulak, *Dostęp do podręczników dla dzieci niewidomych i słabowidzących*, s. 5.

i sama placówka edukacyjna. Jednakże, w sytuacji, w której uczeń potrzebuje specjalnego wsparcia, sporządza się plan działania.

Postępy uczniów z niepełnosprawnością podlegają ocenie. W tym celu zwoływane jest konsylium, w którego skład wchodzi lekarze, pielęgniarki, pedagodzy specjaliści, pracownicy socjalni, psycholodzy oraz dyrektor danej szkoły i pedagog do spraw integracji. Oceniają oni rozwój ucznia oraz omawiają możliwą ścieżkę kształcenia³⁶. Warto zaznaczyć, że każdy przypadek analizowany jest indywidualnie. W sytuacji choroby przewlekłej dziecko może kształcić się w formie nauczania indywidualnego. Musi się ono jednak odbywać w szkole, chyba że stan zdrowia danego ucznia nie pozwala mu na udział w zajęciach w placówce. Indywidualny program opisany jest dokładnie na świadectwie szkolnym. Zwraca się uwagę na kontynuowanie nauki przez uczniów na poziomie średnim. Również w niej może korzystać z indywidualnego programu nauczania. Prowadzony jest również rejestr osób, które nie kontynuowały nauki w szkole wyższego stopnia lub nie podjęły pracy zawodowej. Udzielana jest im pomoc w postaci zorganizowanych dodatkowych kursów, pomocy w poszukiwaniach pracy w warunkach chronionych oraz na otwartym rynku pracy³⁷.

Istotne w systemie oświaty w Szwecji jest również partnerstwo edukacyjne. Istnieje ścisła współpraca między szkołami dla uczniów z niepełnosprawnością *särskolan* oraz szkołami powszechnymi, które co jakiś czas organizują wspólne zajęcia. Zwraca się także uwagę na współdziałanie szkoły, domu rodzinnego i środowiska lokalnego w celu stwarzania jak najlepszych warunków dla edukacji i wspierania uczniów. Istotną rolę odgrywa też pomoc socjalna i społeczna³⁸. System jest w dużej mierze zdecentralizowany, ale pieczę nad całością działań samorządów powierza się Krajowej Agencji Oświatowej, która odpowiada za realizację celów krajowej polityki oświatowej. Wśród wielu istotnych zadań udziela ona porady w dziedzinie nauczania i organizacji pracy w szkole, organizowaniu szkoleń dla dyrektorów szkół oraz nauczycieli, jak też propagowaniu efektywnych metod nauczania,

³⁶ C. Meijer, V. Soriano, A. Watkins, *Edukacja specjalna w Europie*, tom 2 – *Organizacja kształcenia na poziomie ponadpodstawowym*. Publikacja tematyczna, przekł. M. Libura, Europejska Agencja Rozwoju Szkolnictwa Specjalnego, Bruksela 2006, s. 27, http://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe-volume-2-provision-in-post-primary-education_Thematic-PL.pdf, [dostęp: 31.12.2014].

³⁷ E. Polus, *Kształcenie osób niepełnosprawnych w Szwecji*; EURIDICE, *System edukacji w Europie – stan obecny i planowane reformy*.

³⁸ A. Gustavsson, K. Szőnyi, *Dorastając w Szwecji z umiarkowaną niepełnosprawnością intelektualną – narracje o niepełnosprawności intelektualnej*, [w:] *Niepełnosprawność intelektualna a style życia*, red. A. Gustavsson, J. Tossebo, Warszawa 2003, s. 235-238.

powiadaniu o wynikach najnowszych badań³⁹. Jednakże, jak wskazują doniesienia prasowe, decentralizacja i przeniesienie odpowiedzialności na gminy była błędem, gdyż nauczyciele

(...) zostali nadmiernie obciążeni obowiązkami administracyjnymi. Odbiło się to na jakości kształcenia, gdyż nauczyciele nie mieli do dyspozycji odpowiedniego czasu na pracę z uczniami⁴⁰.

W szwedzkim systemie edukacji bardzo duży nacisk położono na kształcenie kadry pedagogów specjalnych. Najpierw muszą oni odbyć studia z pedagogiki ogólnej, a następnie praktyki. Po ich zaliczeniu konieczne jest zrealizowanie studiów z zakresu pedagogiki specjalnej oraz praktyk specjalnych. Dopiero zrealizowanie całego cyklu kształcenia umożliwi otrzymanie uprawnień do pracy na stanowisku pedagoga specjalnego⁴¹. W 2013 roku wprowadzono certyfikaty zawodowe dla nauczycieli. Ma to na celu podniesienie statusu zawodu nauczyciela i wsparcie rozwoju zawodowego⁴².

Typ asymilacyjny

System ten charakteryzuje się różnymi rodzajami kształcenia uczniów pełnosprawnych i z niepełnosprawnością. Uczeń z niepełnosprawnością ma możliwość edukacji tylko i wyłącznie w placówce specjalnej. Tym, co różni ten typ od segregacyjnego jest fakt, że dokłada się wszelkich starań, by odsetek uczniów kierowanych do kształcenia specjalnego był jak najmniejszy.

Skierowanie dziecka o specjalnych potrzebach edukacyjnych do szkoły czy klasy specjalnej odbywa się dopiero wówczas, kiedy nie jest ono w stanie sprostać minimalnym wymogom stawianym przez placówki kształcenia regularnego. Szkoły masowe nie stosują specjalnych środków, by osoba mająca trudności z realizacją standardów wyznaczonych przez nią, mogła w niej pozostać. Placówki te nie tworzą specjalnych programów. Nie dostrzeże się w nich również indywidualnego traktowania uczniów, które będzie uwzględniało ich potrzeby, umiejętności i możliwości. Cechują się one zestawem sztywnych celów, metod i środków postępowania względem wszystkich swoich podopiecznych.

³⁹ M. Herbst, A. Levitas, J. Herczyński, *Finansowanie oświaty w Polsce. Diagnoza, dylematy, możliwości*, Warszawa 2009, s. 83-84.

⁴⁰ S. Radio, *Już oficjalnie: reforma edukacyjna porażką*, <http://www.szwekjadzisiaj.pl/juz-oficjalnie-reforma-edukacyjna-porazka/>, [dostęp: 31.12.2014].

⁴¹ E. Polus, *Kształcenie osób niepełnosprawnych w Szwecji*.

⁴² Scandinavin-Polish, *Nowy system edukacji w Szwecji*, <http://www.spcc.pl/node/12688>, [dostęp: 31.12.2014].

Jak wynika z powyższej charakterystyki, typ asymilacyjny prezentuje bardzo wysoką pierwotną integrację szkolno-organizacyjną (niewielki procent uczniów jest kierowany do kształcenia specjalnego), jednak placówki specjalne, do których trafiają dzieci z orzeczeniami podlegają zupełnie innej edukacji, która w sposób całkowity odbiega od tej uznawanej za typową. Występuje on w Japonii i Grecji⁴³.

G. Szumski jasno wyraża się o tym rodzaju systemów:

(...) charakterystyczną cechą tych systemów jest wyraźna, ostra granica między specjalnym a normalnym kształceniem. Nie wytwarzają one pośrednich form, pogranicza, które sprzyja budowaniu wzajemnej tolerancji i akceptacji. (...) systemy tego typu nie wnoszą wkładu w budowę kultury integracji⁴⁴.

Typ asymilacyjny w Grecji

W Grecji za uczniów z niepełnosprawnościami oraz uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi są uznawani ci, którzy mają znaczne trudności w nauce z powodu zaburzeń sensorycznych, niepełnosprawności intelektualnej, zaburzeń w rozwoju poznawczym, problemów psychicznych, zaburzeń neuropsychiatrycznych, które wpływają na proces adaptacji w szkole oraz naukę przez cały czas trwania edukacji lub tylko przez pewien okres. Również do tej grupy zalicza się uczniów ze złożonymi problemami poznawczymi, emocjonalnymi i społecznymi, niedostosowanych społecznie, zagrożonych niedostosowaniem, pochodzących ze środowisk zaniedbanych oraz uczniów o szczególnych zdolnościach w stopniu znacznie przekraczającym oczekiwane umiejętności⁴⁵.

Stosunkowo niedawno (w 2008 roku) Grecja ustanowiła obowiązkowy charakter kształcenia uczniów z niepełnosprawnością oraz specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, dzięki wprowadzeniu w życie Regulacji nr 3699/2008. Została zatem potwierdzona bezpłatna edukacja publiczna dla dzieci z zaburzeniami w rozwoju oraz podkreślona istotność koncepcji kształcenia integracyjnego⁴⁶.

Edukacja uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jest prowadzona w szkołach specjalnych (dostosowanych do konkretnych potrzeb spe-

⁴³ D. Pepper, *Assessment for disabled students*, s. 23, [dostęp: 31.12.2014]; G. Szumski, *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*, s. 175-178.

⁴⁴ G. Szumski, *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*, s. 175.

⁴⁵ European Agency for Special Needs and Inclusive Education, *Special Needs Education - Country Data 2012*, s. 29-30.

⁴⁶ Tamże, s. 29.

cialnych) lub integracyjnych. W roku szkolnym 2010/2012 w szkolnictwie obowiązkowym kształciło się 1 131 901 uczniów, w tym 30 011 (3,18%) ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Jedynie 7 861 (0,7%) dzieci pobierało naukę w szkołach specjalnych, ale aż 26 350 uczniów (2,3%) uczyło się w klasach specjalnych. Nauczanie obejmuje dzieci i młodzież od 5. do 23. roku życia⁴⁷.

Działają międzydyscyplinarne zespoły w lokalnych ośrodkach oceniania, diagnozy i wsparcia specjalnych potrzeb edukacyjnych (KEDDY – Centra Diagnozy, Oceny i Wsparcia), które mają na celu zdiagnozowanie i ocenę specjalnych potrzeb edukacyjnych u dzieci. Wskazują one najbardziej optymalną ścieżkę kształcenia dla konkretnego ucznia oraz opracowują indywidualny program wsparcia. Również funkcjonują Centra Medyczo-Pedagogiczne przy Ministerstwie Zdrowia i Pomocy Społecznej. Świadczą one szereg usług na rzecz dzieci ze SPE⁴⁸. Sporządzona w Centrach Diagnozy, Oceny i Wsparcia diagnoza (w szczególności stwierdzona niepełnosprawność i określone potrzeby) pozwala kierować uczniów do szkół ogólnodostępnych, w ramach których uczęszczają do zwykłych klas lub integracyjnych, lub do szkół specjalnych. Należy zaznaczyć, że szkoły specjalne działają zarówno na poziomie wychowania przedszkolnego, jak też kształcenia na poziomie szkoły podstawowej i średniej (w tym także szkół zawodowych)⁴⁹.

Co również istotne, poszczególne instytucje podjęły współpracę na rzecz wspomagania edukacji specjalnej, w tym: Ministerstwo Edukacji, Zdrowia i Pomocy Społecznej, Ministerstwo Pracy, Generalna Administracja ds. Młodzieży, administracja lokalna, Kościoł i organizacje pozarządowe (m.in. Greckie Forum Niepełnosprawnych i organizacje na rzecz rodziców dzieci z niepełnosprawnością)⁵⁰.

Niestety, doniesienia prasowe na temat opieki i kształcenia nie napawają optymizmem. Ośrodek dla dzieci z niepełnosprawnością w Lechainie stosuje kontrowersyjne metody wychowawcze. Wprowadził bowiem klatki dla dzieci i młodzieży, w których podopieczni ośrodka nie tylko śpią, ale spędzają tam całą dobę. Co najbardziej bulwersujące, to brak jakiegokolwiek reakcji władz na zgłaszane skargi, a wręcz uznanie dla tych metod⁵¹. Można

⁴⁷ Tamże, s. 28-30.

⁴⁸ B. Piotrowski, *PI SMOK – Skuteczny model kształcenia nauczycieli*.

⁴⁹ A. Firkowska-Mankiewicz, *Integracja szkolna dzieci niepełnosprawnych w krajach Unii Europejskiej*.

⁵⁰ B. Piotrowski, *PI SMOK – Skuteczny model kształcenia nauczycieli*.

⁵¹ „Gazeta Wyborcza” z 15.11.2014, *Niepełnosprawne umysłowo dzieci śpią w klatkach. Personel: to dla ich bezpieczeństwa*, http://wyborcza.pl/1,75477,16974846,Niepełnosprawne_umyslowo_dzieci_spia_w_klatkach_Personel_.html, [dostęp: 31.12.2014].

zatem stwierdzić, że wprowadzona w Grecji organizacja kształcenia oraz obecny kształt regulacji prawnych są niewystarczające. Potrzeba wielu zmian na poziomie lokalnym, w szczególności w zakresie podniesienia świadomości społecznej oraz niwelowania szkodliwych stereotypów.

Typ inkluzyjny

Typ systemu kształcenia zwany inkluzyjnym jest przez część naukowców określany jako włączający. Główna zasada, którą należy się kierować według tego rodzaju systemów, polega na maksymalnej redukcji udzielania pomocy specjalnej. Występujące zakłócenia między osiągnięciami uczniów a minimalnymi wymaganiami nakładanymi przez placówkę usuwa się za pomocą standardowych (typowych) środków pedagogicznych. Po środki specjalne w postaci nauczania specjalnego sięga się w ostatniej kolejności.

Te cechy placówek powodują, że mały procent uczniów otrzymuje status osoby z niepełnosprawnością. Dzieje się tak ze względu na dużą efektywność pedagogiczną lub dużą tolerancję osiągnięć edukacyjnych podopiecznych. Zazwyczaj szkoła w tym systemie jest niezwykle dobrze przygotowana do kształcenia dzieci o różnorodnych potrzebach, możliwościach i umiejętnościach.

Dziecko o specjalnych potrzebach edukacyjnych trafiając do placówki tego typu ma duże szanse na adaptację do warunków szkolnych – istnieje wysoki poziom pierwotnej integracji szkolno-organizacyjnej. Należy zauważyć, że dzieci, które otrzymały specjalny status i nie mają możliwości realizacji typowego programu nauczania podlegają pomocy pedagogów specjalnych. Tworzą oni indywidualne programy modyfikując ten pierwotny, obowiązujący w szkole. Jednak cały proces nauczania przebiega w placówce ogólnodostępnej. Następuje wtedy proces integracji instytucjonalnej⁵².

Ten typ systemu jest tworzony we Włoszech (od lat 70. XX wieku) oraz w Hiszpanii i Portugalii (od lat 90.)⁵³. Od roku 1981 nauczanie włączające jest prowadzone w Anglii⁵⁴. Ten ostatni kraj wraz z takimi państwami, jak Kanada czy USA działa w tzw. modelu kaskadowym⁵⁵. Każde dziecko realizuje tam program dostosowany do własnych możliwości; istnieją aż cztery różne poziomy, a każdy z nich może być modyfikowany. Plan kształcenia zależy od poziomu, który z kolei jest zależny od przejawianych trudności

⁵² G. Szumski, *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*, s. 175-176.

⁵³ D. Pepper, *Assessment for disabled students*, s. 21-22 i 24.

⁵⁴ G. Dryżałowska, *Rozwój językowy dziecka z uszkodzonym słuchem*, s. 77-78.

⁵⁵ J. Kossewska, *Współczesne modele integracji szkolnej dzieci niepełnosprawnych*, s. 16.

w nauce. Charakter zaburzenia czy jego etiologia nie mają znaczenia. Dzieci dzielone są ze względu na stopień niepełnosprawności, a wyróżniono cztery ich rodzaje: lekki, umiarkowany, znaczny i głęboki.

Typ inkluzyjny we Włoszech

Dzieckiem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi we Włoszech jest tylko osoba z niepełnosprawnością⁵⁶, ale tylko wówczas kiedy ograniczenie sprawności fizycznej, sensorycznej lub psychologicznej ma charakter stały lub postępujący, który powoduje trudności w nauce, relacjach z innymi, czy integracji w życiu zawodowym i kiedy powoduje upośledzenie społeczne lub wykluczenie z życia społecznego⁵⁷.

Edukacja włączająca we Włoszech została zatwierdzona w 1977 roku, kiedy została wprowadzona zasada nakazująca wszystkim uczniom z niepełnosprawnością w wieku 6-14 lat kształcących się w szkołach podstawowych i średnich uczęszczać do szkół powszechnych. Nauczyciele zostali wtedy zobligowani do przygotowania programu kształcenia dla nich. Wsparcie w tym aspekcie miał udzielić metodyk, lokalne władze oraz oddziały zdrowia. Dziesięć lat później Sąd Konstytucyjny wydał orzeczenie, uznające, że uczniowie z niepełnosprawnością mają także obowiązek kontynuowania nauki w szkołach średnich. Na wszystkie władze został nałożony obowiązek zaangażowania we wspieranie integracji szkolnej⁵⁸.

Uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych kształcą się obecnie w szkołach ogólnodostępnych i korzystają ze specjalistycznej pomocy⁵⁹. W jednej klasie integracyjnej może uczyć się do 20 dzieci, w tym do dwóch dzieci z niepełnosprawnością. Oprócz nauczycieli przedmiotowych, z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi pracują nauczyciele wspomagający, którzy są dla nich asystentami. Tworzony jest dla ucznia ze SPE program kształcenia oraz profil opisujący jego mocne i słabe strony. Jest on aktualizowany pod koniec przedszkola, szkoły podstawowej, gimnazjum

⁵⁶ European Agency for Special Needs and Inclusive Education, *Special Needs Education – Country Data 2012*, s. 39.

⁵⁷ A. Firkowska-Mankiewicz, *Integracja szkolna dzieci niepełnosprawnych w krajach Unii Europejskiej*.

⁵⁸ B. Piotrowski, *PI SMOK – Skuteczny model kształcenia nauczycieli*.

⁵⁹ A. Przybysz, *Niepełnosprawni w systemie oświatowym UE*, Edukacja i Dialog, 2005, 1, http://www.eid.edu.pl/archiwum/2005,103/styczen,205/niepelnosprawni_w_systemie_oswiatowym_ue,1712.html, [dostęp: 31.12.2014].

i w trakcie nauki w liceum⁶⁰. W roku szkolnym 2010/2012 w szkolnictwie obowiązkowym kształciło się 7 278 018 uczniów, w tym 189 563 (2,6%) ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Jedynie 1 835 (0,025%) dzieci pobierało naukę w szkołach specjalnych – najmniejszy odsetek uczniów ze SPE w szkolnictwie specjalnym w Europie. Nie prowadzi się kształcenia w klasach specjalnych⁶¹.

Włochy posiadają relatywnie nowoczesne rozwiązania prawne, jednak skomplikowane procedury administracyjne – brak jednolitej definicji niepełnosprawności, brak uregulowań na współdziałanie istniejących instytucji⁶², występujące nadużycia w obszarze przyznawania świadczeń rentowych⁶³ – wskazują na zaniedbania oraz opóźnienia w sferze systemu zabezpieczeń społecznych. W dodatku, istniejący kryzys gospodarczy skutkuje narastającymi trudnościami w pogodzeniu obecnego systemu legislacyjnego z tradycyjnymi oczekiwaniami społecznymi. Świadczą chociażby o tym doniesienia prasowe, głoszące o wypieraniu aplikacji dotyczących świadczeń rentowych, opiekuńczych i innych ze względu na brak środków finansowych⁶⁴.

Niezależnie od typu kształcenia istniejących w poszczególnych państwach, obszar zagadnień związanych z edukacją osób z niepełnosprawnością pozostaje ciągle kwestią, nad którą nadal należy się pochylać. Początkowe traktowanie osób z ograniczeniami sprawności jako innych i izolowanie ich ze środowiska uczniów pełnosprawnych ustąpiło miejsca idei integracji oraz edukacji włączającej. Kształcenie segregacyjne jest obecnie wypierane przez kształcenie niesegregacyjne. Ma to pozwolić na pełniejsze włączenie osób z niepełnosprawnościami w główny nurt życia społecznego. Również brak jednoznacznego rozgraniczenia na dwie grupy – pełnosprawnych i niepełnosprawnych – ma być pewnego rodzaju zapobieganiem występowania zachowań dyskryminacyjnych wobec osób z ograniczeniami sprawności.

Zwolennicy kształcenia niesegregacyjnego uważają, że placówki specjalne zwiększają wzajemne uprzedzenia – zarówno pełnosprawnych w stosunku do osób z niepełnosprawnością, jak i osób z niepełnosprawnością do

⁶⁰ A. Firkowska-Mankiewicz, *Integracja szkolna dzieci niepełnosprawnych w krajach Unii Europejskiej*.

⁶¹ European Agency for Special Needs and Inclusive Education, *Special Needs Education – Country Data 2012*, s. 37-39.

⁶² N. Marska-Dzioba, *Transformacja przez decentralizację. System zabezpieczenia osób niepełnosprawnych we Włoszech*, *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego – finanse, rynki finansowe, ubezpieczenia*, 2010, 33 (632) s. 32-33, http://www.wneiz.pl/nauka_wneiz/frfu/33-2011/FRFU-33-19.pdf, [dostęp: 31.12.2014].

⁶³ Tamże, s. 26.

⁶⁴ A. Malczewska, *Niepełnosprawny czy niepełnoprawny*, <http://www.naszswiat.net/y-wewoszech/wiadomoci/5493-niepenosprawny-czy-niepenoprawny.html>, [dostęp: 31.12.2014].

osób pełnosprawnych. Tworzą się one ze względu na zahamowany przebieg informacji między obiema grupami. Kształcenie integracyjne uczy dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi przezwyciężać własne trudności oraz wyzwała u nich aktywność⁶⁵.

Różnorodne rozwiązania stosowane w Europie wskazują również na złożoność zagadnienia integracji. Wyraźnie zauważa się zmiany w zakresie obowiązujących przepisów w poszczególnych państwach oraz ogólnej zmiany ideologii. Pojawiają się pytania o formę kształcenia dzieci z głębokimi stopniami niepełnosprawności, która byłaby dla nich najkorzystniejsza. Również istotną kwestią pozostaje zmiana postaw społecznych. Stereotypy i uprzedzenia w stosunku do osób z niepełnosprawnością stanowią główną przeszkodę na drodze do prawdziwej integracji, która nie pozostanie wyłącznie w sferze deklaracji.

BIBLIOGRAFIA

- Art. 3. Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (DzU 2013, poz. 532).
- Balcerek M., *Rozwój wychowania i kształcenia dzieci upośledzonych umysłowo: zarys historyczny*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1981.
- Barnes C., Mercer G., *Niepełnosprawność*, przekł. P. Morawski, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2008.
- Ciechanowski J., Chmielewska B., Czyż E., Kołodziej Z., *Prawo do edukacji dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Raport z monitoringu*, Helsińska Fundacja Praw Człowieka, Warszawa 2010.
- Damaschke S., Jagła M., *Dzieci niepełnosprawne: Niemcy stawiają na kształcenie integracyjne*, <http://www.dw.de/dzieci-niepe%C5%82nosprawne-niemcy-stawiaj%C4%85-na-kszta%C5%82cenie-integracyjne/a-15730767>, [dostęp: 31.12.2014].
- Dryżałowska G., *Rozwój językowy dziecka z uszkodzonym słuchem a integracja edukacyjna. Model kształcenia integracyjnego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2007.
- Dziewulak D., *Dostęp do podręczników dla dzieci niewidomych i słabowidzących w Polsce, Szwecji i Wielkiej Brytanii*, Biuro Analiz Sejmowych, 2012, 8 (75), s. 4-5, [http://orka.sejm.gov.pl/WydBAS.nsf/0/E5E5245B416B57C2C1257A020031FA29/\\$file/Analiza_%20BAS_2012_75.pdf](http://orka.sejm.gov.pl/WydBAS.nsf/0/E5E5245B416B57C2C1257A020031FA29/$file/Analiza_%20BAS_2012_75.pdf), [dostęp: 31.12.2014].

⁶⁵ A. Hulek, *Pedagogika rewalidacyjna*, Warszawa 1979, s. 487-498; M. Zaorska, A. Pasykowski, *Integracyjny system kształcenia i wychowania – „za” i „przeciw” integracji dzieci niepełnosprawnych umysłowo w opinii nauczycieli, rodziców, uczniów*, [w:] *Spółczesność wobec autonomii osób niepełnosprawnych: od diagnoz do prognoz i do działań*, red. W. Dykciak, Poznań 1996, s. 122; A. Jegier, *Rola rodziny w przygotowaniu dziecka z niepełnosprawnością do edukacji*, [w:] *Wsparcie dziecka z niepełnosprawnością w rodzinie i szkole*, red. D. Gorajewska, Warszawa 2008, s. 113-114.

- EURIDICE, *System edukacji w Europie – stan obecny i planowane reformy. Niemcy. Listopad 2011*, <http://eurydice.org.pl/wp-content/uploads/2014/10/niemcy.pdf>, [dostęp: 31.12.2014].
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education, *Special Needs Education – Country Data 2012*, s. 25-27, <http://www.european-agency.org/publications/ereports/sne-country-data-2012/sne-country-data-2012>, [dostęp: 31.12.2014].
- Firkowska-Mankiewicz A., *Integracja szkolna dzieci niepełnosprawnych w krajach Unii Europejskiej w latach 1992-1997*, <http://www.fio.interklasa.pl/ew/int.htm>, [dostęp: 31.12.2014].
- „Gazeta Wyborcza” z 15.11.2014, *Niepełnosprawne umysłowo dzieci śpią w klatkach. Personel: to dla ich bezpieczeństwa*, http://wyborcza.pl/1,75477,16974846,Niepelnosprawne_umyslowo_dzieci_spia_w_klatkach_Personel_.html, [dostęp: 31.12.2014].
- Grochowski L., *Początki nauczania dzieci upośledzonych i zorganizowanej opieki nad moralnie zaniedbanymi*, [w:] *Dzieje szkolnictwa i pedagogiki specjalnej*, red. S. Mauersberg, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1990.
- Gustavsson A., Szönyi K., *Dorastając w Szwecji z umiarkowaną niepełnosprawnością intelektualną – narracje o niepełnosprawności intelektualnej*, [w:] *Niepełnosprawność intelektualna a style życia*, red. A. Gustavsson, J. Tossebo, Instytut Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa 2003.
- Herbst M., Levitas A., Herczyński J., *Finansowanie oświaty w Polsce. Diagnoza, dylematy, możliwości*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa, 2009.
- Hulek A., *Pedagogika rewalidacyjna*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1979.
- Jegier A., *Rola rodziny w przygotowaniu dziecka z niepełnosprawnością do edukacji*, [w:] *Wsparcie dziecka z niepełnosprawnością w rodzinie i szkole*, red. D. Gorajewska, Stowarzyszenie Przyjaciół Integracji, Warszawa 2008.
- Kossewska J., *Współczesne modele integracji szkolnej dzieci niepełnosprawnych*, *Studia Psychologica*, 2003, 1.
- Malczevska A., *Niepełnosprawny czy niepełnoprawny*, <http://www.naszswiat.net/y-wewoszech/wiadomoci/5493-niepenosprawny-czy-niepenoprawny.html>, [dostęp: 31.12.2014].
- Meijer C., Soriano V., Watkins A., *Edukacja specjalna w Europie*, tom 2 – *Organizacja kształcenia na poziomie ponadpodstawowym. Publikacja tematyczna*, przekł. M. Libura, Europejska Agencja Rozwoju Szkolnictwa Specjalnego, Bruksela 2006, s. 27, http://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe-volume-2-provision-in-post-primary-education_Thematic-PL.pdf, [dostęp: 31.12.2014].
- Mileńko M., *Niemieckie gimnazjum nie chce przyjąć dziecka z zespołem Downa*, <http://www.dw.de/niemieckie-gimnazjum-nie-chce-przyj%C4%85%C4%87-dziecka-z-zespo%C5%82em-downa/a-17646352>, [dostęp: 31.12.2014].
- N. Marska-Dzioba, *Transformacja przez decentralizację. System zabezpieczenia osób niepełnosprawnych we Włoszech*, *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego – finanse, rynki finansowe, ubezpieczenia*, 2010, 33 (632) s. 32-33, http://www.wneiz.pl/nauka_wneiz/frfu/33-2011/FRFU-33-19.pdf, [dostęp: 31.12.2014].
- Obszar edukacja, zasada 6 w: *Standardowe Zasady Wyrównywania Szans Osób Niepełnosprawnych*, Rezolucja 48/96, http://www.tus.org.pl/uploads/dokumenty/standardowe_zasady_wyrownywania_szans_osob_niepelnosprawnych.pdf, [dostęp: 31.12.2014].

- Pepper D., *Assessment for disabled students: an international comparison*, http://dera.ioe.ac.uk/7174/1/Assessment_disabled_international_briefing.pdf, [dostęp: 31.12.2014].
- Piotrowski B., *PI SMOK – Skuteczny model kształcenia nauczycieli otwartych szkół podstawowych w zakresie pracy z uczniami niepełnosprawnymi*, <http://smok.oditk.pl/repository/files/analiza%20desk%20research%20B%20Piotrowski.pdf>, s. 15, [dostęp: 31.12.2014].
- Polus E., *Kształcenie osób niepełnosprawnych w Szwecji*, <http://www.jadwiga.org/content/view/100/42/>, [dostęp: 31.12.2014].
- Przybysz A., *Niepełnosprawni w systemie oświatowym UE*, *Edukacja i Dialog*, 2005, 1, http://www.eid.edu.pl/archiwum/2005,103/styczen,205/niepelnosprawni_w_systemie_oswiatowym_ue,1712.html, [dostęp: 31.12.2014].
- Radio S., *Już oficjalnie: reforma edukacyjna porażka*, <http://www.szwecjadzisiaj.pl/juz-oficjalnie-reforma-edukacyjna-porazka/>, [dostęp: 31.12.2014].
- Scandinavin-Polish, *Nowy system edukacji w Szwecji*, <http://www.spcc.pl/node/12688>, [dostęp: 31.12.2014].
- Speck O., *Zmiany uwarunkowań rozwoju pedagogiki specjalnej w Niemczech*, [w:] *Problemy edukacji, rehabilitacji i socjalizacji osób niepełnosprawnych*, t. 3, red. Z. Gajdzica, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007.
- Szumski G., *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych. Sens i granice zmiany edukacyjnej*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- UNESCO, *Powszechna Deklaracja Praw Człowieka*, http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/Powszechna_Deklaracja_Praw_Czlowieka.pdf, [dostęp: 31.12.2014].
- UNICEF, *Konwencja o Prawach Dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych 20 listopada 1989 roku*, http://www.unicef.org/magic/resources/CRC_polish_language_version.pdf, [dostęp: 31.12.2014].
- Wasilijew I., *Wychowanie integracyjne w Niemczech*, *Edukacja i Dialog*, 1996, 9, http://www.eid.edu.pl/archiwum/1996,94/listopad,123/wychowanie_integracyjne_w_niemczech,528.html, [dostęp: 31.12.2014].
- Zaorska M., Pasymowski A., *Integracyjny system kształcenia i wychowania – „za” i „przeciw” integracji dzieci niepełnosprawnych umysłowo w opinii nauczycieli, rodziców, uczniów*, [w:] *Społeczeństwo wobec autonomii osób niepełnosprawnych: od diagnoz do prognoz i do działań*, red. W. Dykciak, Eruditus, Poznań 1996.