

Agnieszka Żyta, Katarzyna Ćwirynkało

Nowe tendencje i kierunki rozwoju pedagogiki osób z niepełnosprawnością intelektualną : zmiany terminologiczne

Niepełnosprawność nr 10, 52-61

2013

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach
dozwolonego użytku.

Agnieszka Żyta, Katarzyna Ćwirynkało

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

Nowe tendencje i kierunki rozwoju pedagogiki osób z niepełnosprawnością intelektualną – zmiany terminologiczne

The new directions and trends in the pedagogics of people with intellectual disability – some changes within the terminology

The article analyzes new trends and directions in the development of education of persons with intellectual disabilities. It describes some changes in the area of theory and practice, focusing on terminology connected with this part of special education. The knowledge about changes can have a large impact on researchers as well as practitioners dealing with persons with intellectual disabilities.

Słowa kluczowe: edukacja osób z niepełnosprawnością intelektualną, terminologia

Keywords: education of people with intellectual disabilities, terminology

Wprowadzenie

Pedagogika specjalna jest nauką stosunkowo młodą, ciągle znajdującą się w okresie tworzenia się. Jak stwierdza Krystyna Baranowicz (2011), wyrosła ona z potrzeby działania na rzecz osób z zaburzonym rozwojem, ale zbyt wcześnie wyodrębniła się z pedagogiki ogólnej, o czym świadczą m.in. ateoretyczność, brak jednoznaczności w określaniu zadań pedagogiki specjalnej czy problemy z terminologią naukową. Jednocześnie zarzuca się jej (podobnie jak wszystkim naukom pedagogicznym) słabość intrasubdyscyplinarną, polegającą na zamknięciu w obrębie wąskiej subdyscypliny (Chrzanowska 2009b) oraz jednostronność teoretyczną przejawiającą „małym powiązaniem ze współczesnymi kierunkami pedagogiki, socjologii i filozofii edukacji” (Krause 2009a, s. 42). Z drugiej strony Władysław Dykcik zauważa, że pedagodzy specjaliści częściej obecnie skupiają się

na orientacjach teoretycznych i metodologicznych występujących w naukach społecznych (2005, za: Parys 2011).

Mimo obecności w literaturze coraz popularniejszych postulatów silniejszego połączenia pedagogiki specjalnej z pedagogiką ogólną, odejścia od subdyscyplinarności na rzecz zbliżenia ku innym naukom społecznym (por. Chrzanowska 2009a, 2009b; Baranowicz 2011; Krause 2009a, 2010), zasadne wydaje się zastanowienie nad przeobrażeniami, jakie dokonują się w obrębie terminologii pedagogiki osób z niepełnosprawnością intelektualną (oligofrenopedagogiki). Celem podjętej przez autorki próby jest chęć uporządkowania i zaktualizowania przemian zachodzących i znajdujących swoje odbicie zarówno w polskiej, jak i anglojęzycznej literaturze przedmiotu, poświęconej tendencjom i kierunkom rozwoju w zakresie stosowanej terminologii.

Terminologia a pedagogika osób z niepełnosprawnością intelektualną (oligofrenopedagogika)

Zmiany terminologiczne dotyczą przede wszystkim przeobrażeń samej nazwy tej subdyscypliny. Do pierwszych naukowych systematyk zalicza się tę stworzoną przez Heinricha Hanselmanna w latach trzydziestych XX wieku, gdzie dział zajmujący się m.in. osobami z niepełnosprawnością intelektualną został nazwany pedagogiką jednostek z upośledzeniami centralnego układu nerwowego, endokrynologicznymi i zahamowaniami rozwoju, oraz systematykę polskiej twórczyni pedagogiki specjalnej Marii Grzegorzewskiej, wprowadzającą oligofrenopedagogikę. Pojęcie to, mające swój źródłosłów w grece (gr. *oligos* – mały, *phren* – umysł), bazowało na popularnym w tamtych czasach określeniu medycznym „oligofrenii” (za: Zawisłak 2009). Oligofrenopedagogika należy do terminów najpopularniejszych i o najdłuższej tradycji, obecnych w systematyce proponowanej m.in. przez Ottona Lipkowskiego (1981), Marię Borzyszkowską (1985) czy Jana Pańczyka (1995). Wśród innych propozycji nazw działu pedagogiki, zajmującej się teorią i praktyką kształcenia oraz rehabilitacji osób z niepełnosprawnością intelektualną, występowały: pedagogika jednostek z uszkodzeniami intelektu (Bleidick, za: Zawisłak 2009), pedagogika upośledzonych bądź pedagogika upośledzonych umysłowo (Kirejczyk 1981; Sękowska 1982; Wyczesany 1998), pedagogika osób z upośledzeniem umysłowym (Zawisłak 2009) czy pedagogika osób z lekkim upośledzeniem umysłowym oraz pedagogika osób z umiarkowanym, znacznym i głębokim upośledzeniem umysłowym (Wyczesany, Lausch-Żuk, za: Dykcik 1997). Obecnie pojawiają się nowe propozycje, widoczne m.in. w pracach badawczych, ale także programach studiów czy dokumentach praw-

nych, takich jak: Standardy Kształcenia Przygotowującego do Wykonywania Zawodu Nauczyciela (Załącznik do rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r., Dz. U. nr 24, poz. 131). Wśród specjalności dydaktyki specjalnej, zajmującej się specyfiką kształcenia uczniów z zaburzeniami sfery intelektualnej, wymienia się edukację i rehabilitację osób z niepełnosprawnością intelektualną (ibidem, s. 26). Wśród propozycji kierunków studiów proponowanych przez Akademię Pedagogiki Specjalnej w Warszawie znajduje się pedagogika niepełnosprawnych intelektualnie/ oligofrenopedagogika (por. <http://wnp.aps.edu.pl/index.php?md=6154>, dostęp: 17.09.2012).

Oprócz zmian terminologicznych dotyczących samej subdyscypliny, ciągle żywe są dyskusje na temat określenia osób będących podmiotem jej działań. Niepełnosprawność intelektualna, określana w przeszłości jako niedorozwój umysłowy czy upośledzenie umysłowe, współcześnie jest ujmowana nie tylko jako pewne ograniczenia w inteligencji i umiejętnościach adaptacyjnych, ale jest postrzegana raczej jako problem całej osoby w jej sytuacji życiowej, wpływający na jej zdrowie, udział w życiu społecznym i pełnione role społeczne. Podkreśla się obecnie, że informacje o inteligencji i zachowaniach adaptacyjnych dają tylko bardzo ograniczone rozumienie funkcjonowania jednostki i powinny być uzupełnione przez ocenę innych wymiarów ludzkiego funkcjonowania: zdrowie, udział i kontekst (por. Żyta 2010).

Od kilku lat badacze i specjaliści prowadzą ożywione dyskusje na polu niepełnosprawności intelektualnej/upośledzenia umysłowego dotyczące konstruktu/pojęcia niepełnosprawności. Dotyczy ona m.in. takich zagadnień, jak związek niepełnosprawności intelektualnej z pojęciem głównym „niepełnosprawność” czy sposób użycia terminologii. Dyskusje te odbywają się w kontekście konkurujących ze sobą poglądów filozoficznych i epistemologicznych. Coraz częściej używany jest termin „niepełnosprawność intelektualna”, co widoczne jest w zmianach nazw organizacji (np. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, the Arc), tytułach czasopism (np. Intellectual and Developmental Disabilities), w publikowanych badaniach naukowych czy nazwach przedmiotów akademickich realizowanych w ramach studiów z zakresu pedagogiki specjalnej.

Termin niepełnosprawność intelektualna jako jeden z rodzajów niepełnosprawności podlega ciągłym przemianom w aspekcie trzech procesów: nazewnictwa, definiowania i klasyfikacji (Ćwirynkało 2010; Ćwirynkało, Antoszevska 2010).

Jeśli chodzi o nazewnictwo, zmiany wiążą się z chęcią znalezienia terminu bez negatywnych konotacji, ograniczenia stygmy związanej z pojęciami oligofrenii, niedorozwoju umysłowego i upośledzenia umysłowego oraz z odrzuceniem dotychczasowych terminów przez osoby z niepełnosprawnością i ich rodziny. Z tych powodów nastąpiło odejście od takich określeń, jak: idiotyzm (ang. *idiocy*),

słabość umysłowa (ang. *feeble-mindedness*), deficyt umysłowy (ang. *mental deficiency*), niepełnosprawność umysłowa (ang. *mental disability*), upośledzenie umysłowe (ang. *mental handicap*), subnormalność umysłowa (ang. *mental subnormality*) czy też, w ostatnich latach, niedorozwój umysłowy (ang. *mental retardation*), (por. Smith, Mitchell 2001; Danforth 2002; Gelb 2002; Goode 2002; Schalock 2002; Smith 2002; Schalock i in. 2007). Kwestionowane są również pojęcia: „specjalnej troski” (wskazuje, że osobą taką należy się w szczególny sposób zaopiekować, ale i przyczynia ona szczególnych zmartwień), „ze specjalnymi potrzebami” (koncentruje się na potrzebach i ich szczególnym charakterze, wymagającym podjęcia dodatkowych działań) oraz „Inny” (narzuca perspektywę człowieka pełnosprawnego), (por. Sadowska 2005). Do najczęściej proponowanych współcześnie terminów należą: trudności w uczeniu się (ang. *learning difficulties*, używany w Wielkiej Brytanii, budzący pozytywne skojarzenia, bo zakłada, że osoba tak określona chce się uczyć i być nauczona), (Goodley, Rapley 2001; Goodley i in. 2003; McClimens 2003), niepełnosprawność rozwojowa (ang. *developmental disability* – mniej stygmatyzujący ze względu na dużą ogólność), (Smith 2002) oraz najpowszechniejszy – niepełnosprawność intelektualna (ang. *intellectual disability*) – nawiązuje do pojęcia inteligencji, które historycznie stanowiło podstawę definicji niedorozwoju umysłowego oraz nowej, funkcjonalnej koncepcji niepełnosprawności, w której kładzie się nacisk na możliwości ludzi i ważną rolę zindywidualizowanego wsparcia w rozwoju autonomii i integracji ze społeczeństwem (por. Schalock 2002; Schalock i in. 2007).

Inną z poruszanych kwestii w zakresie nazewnictwa jest sposób odnoszenia do osób określanych na potrzeby tego artykułu jako „osoby z niepełnosprawnością intelektualną”. Chodzi tu o dylemat, czy wybrać termin „osoby niepełnosprawne intelektualnie”, czy „osoby z niepełnosprawnością intelektualną”. W polskiej literaturze przedmiotu ostatnie tendencje wskazują na preferowanie terminu drugiego. Nawiązuje to do hasła Marii Grzegorzewskiej – „Nie ma kaleki, jest człowiek”. Podkreśla się więc, że dana osoba przede wszystkim jest osobą, a nie niepełnosprawnym. Również w literaturze anglojęzycznej w wielu ostatnich pozycjach można spotkać się z takim określeniem. Zaznacza się przy tym, że zgodne jest ono z preferencjami self-adwokatów, którzy wolą, aby najpierw wskazywano na to, że są „przede wszystkim ludźmi”, a nie „posiadającymi uszkodzenie” (Clement 2003, za: Llewellyn i in. 2010). Warto jednak dodać, że w literaturze anglojęzycznej także określenie „osoby niepełnosprawne intelektualnie” ma swoich zwolenników. Co więcej, opierają się oni na warty odnotowania przesłankach, dlaczego ten termin jest właściwy. Argumentacja sprowadza się tu do przyjęcia społecznego paradygmatu niepełnosprawności. Nazywanie osoby „niepełnosprawną”, a nie „z niepełnosprawnością”, zakłada jego przyjęcie, gdyż przerzuca koncentrację z jednostki na doświadczenia opresji spowodowane barierami, któ-

re czynią osobę niepełnosprawną oraz jej środowisko (Llewelyn i in. 2010). Aby jednak zrozumieć ten tok rozumienia, trzeba bliżej wyjaśnić używane w języku angielskim określenia, przede wszystkim słowo *disabled*, tradycyjnie tłumaczone w polskich tekstach na „niepełnosprawny”. W rodzinie tego terminu znajdują się m.in. następujące: *able* (zdolny, będący w stanie), *enable* (umożliwić, upoważnić, łagodzić), *disable* (wyłączyć, uczynić niepełnosprawnym, niezdolnym), *enabled* (włączony). Sam termin *disabled* nie ma najlepszego polskiego odpowiednika. Określenie „niepełnosprawny” nie oddaje bowiem dokładnego rozumienia w języku angielskim, w którym oznacza raczej „uczyniony niepełnosprawnym” lub „uczyniony wyłączonym”. Pozwala to na zrozumienia przedstawionych przez Gwynnyth Llewellyn i in. (2010) argumentów. Niestety, nie ma możliwości przełożenia tych argumentów do stosowanej w Polsce terminologii (tu określenie „niepełnosprawny” kładzie akcent na jednostkę – jej uszkodzenie, nie bariery społeczne). Słuszne wydaje się więc być stosowanie określenia „osoby z niepełnosprawnością intelektualną”.

Przemianom podlega także rozumienie pojęcia niepełnosprawności intelektualnej. Wiąże się to z trzema zasadniczymi zakresami: 1) przejściem od pojęcia statycznego do dynamicznego (kiedyś podkreślano nieodwracalność i trwałość zaburzeń – o czym świadczą historyczne już definicje Kraepelina czy Dolla – stopniowo zaczęto akcentować możliwości rozwojowe jednostek z tym rodzajem zaburzeń); 2) przejściem od łączenia niepełnosprawności intelektualnej jedynie z funkcjonowaniem umysłowym do postrzegania jej raczej jako problemu całej osoby w jej sytuacji życiowej, wpływającego na jej zdrowie, udział w życiu społecznym i pełnione role społeczne; 3) przejście od zwracania uwagi jedynie na ograniczenia do akcentowania możliwości osób z niepełnosprawnością intelektualną (Ćwirynkało, Antoszevska 2010). Współcześnie, niepełnosprawność intelektualna, według definicji Amerykańskiego Towarzystwa do spraw Niepełnosprawności Intelektualnej i Rozwojowej zaproponowanej w 2002 r. (i utrzymanej w 2010 r.), jest traktowana jako „niepełnosprawność, która charakteryzuje się istotnymi ograniczeniami zarówno w funkcjonowaniu intelektualnym, jak i zachowaniu przystosowawczym, wyrażającym się w umiejętnościach konceptualnych, społecznych i praktycznych. Niepełnosprawność ta ujawnia się przed 18. rokiem życia” (Luckasson i in. 2002, s. 39). Dokonane ostatnio znaczące zmiany w zakresie definicji niepełnosprawności intelektualnej, jak piszą Martha Snell i współpracownicy (2009, s. 220), są wynikiem wpływu społecznego modelu niepełnosprawności, który zakłada, że niepełnosprawność ta jest wielowymiarowym stanem funkcjonowania człowieka w relacji do wymagań środowiskowych. Można dziś mówić o odrzuceniu modelu medycznego i psychopatologicznego na rzecz modelu funkcjonalnego niepełnosprawności intelektualnej. Podkreślane jest znaczenie możliwości i środowiska. Współczesny model niepełnosprawności intelektualnej

lnej, proponowany przez Ruth Luckasson i współpracowników (2002), opiera się na założeniu, że w jej obrębie wyróżnia się 5 wymiarów, między którymi zachodzą zależności. Należą do nich:

- 1) zdolności intelektualne (umiejętność rozumienia otoczenia),
- 2) zachowania przystosowawcze/zachowania adaptacyjne (umiejętności koncepcyjne, społeczne i praktyczne, których ludzie uczą się by funkcjonować w życiu codziennym),
- 3) uczestnictwo, interakcje, role społeczne,
- 4) zdrowie (fizyczne i psychiczne oraz etiologia niepełnosprawności),
- 5) kontekst (środowisko i kultura na poziomie mikrosystemu – osoba, rodzina, terapeuci, mezosystemu – sąsiedztwo, społeczność, organizacje wspierające, makrosystemu – kultura, społeczeństwo, państwo).

Zmiany dotyczą także klasyfikacji i kryteriów niepełnosprawności intelektualnej. Próbuje się odejść od tradycyjnego podziału na stopnie: lekki, umiarkowany, znaczny i głęboki na rzecz zakresu pomocy, jakiej poszczególne jednostki wymagają od społeczeństwa (pomoc sporadyczna, ograniczona lub znaczna, rozległa i całkowita). Zmienia się także cel klasyfikacji (od etykietowania po określanie potrzebnej pomocy), stosowane w klasyfikacjach nazewnictwo (odejście od terminów: debil, imbecyl, kretyn, idiota na rzecz bardziej neutralnego określenia stopni od lekkiego do głębokiego lub zakresu pomocy od sporadycznej do całkowitej) oraz kryteria (ilość – od jedynie poziomu intelektualnego po różne sfery funkcjonowania, stopień uszczegółowienia: wzrost precyzji, wiek, w którym pojawia się niepełnosprawność intelektualna – obecnie do 18. r. ż; I.I. czy odchylenia standardowego, od którego stan definiuje się jako niepełnosprawność intelektualną – od jednego w definicji Hebera z 1959 r. po dwa w definicji Grossmana z 1973 r. i późniejszych okresach (por. Luckasson i in. 2002; Schalock i in. 2007; Schalock i in. 2010). Zmianie ulega także rodzaj kryterium przyjmowanego za podstawę do zakwalifikowania osoby jako niepełnosprawnej intelektualnie: od bazowania na I.I. i ilorazie dojrzałości społecznej po oparcie na zakresach pomocy, jakiej dana jednostka potrzebuje oraz uwzględnianie pięciu podstawowych założeń. Założenia te podkreślają, że:

- a) ograniczenia w aktualnym funkcjonowaniu muszą być brane pod uwagę w kontekście środowiska społecznego typowego dla wieku i kultury danej jednostki;
- b) istotnymi warunkami jest zarówno kulturowa i językowa różnorodność, jak i różnice komunikacji, sensoryczne, motoryczne i behawioralne;
- c) ograniczenia często występują obok mocnych stron jednostki;
- d) ważnym celem opisu ograniczeń jednostki jest rozwój profilu niezbędnego wsparcia;

- e) funkcjonowanie życiowe osoby z niepełnosprawnością intelektualną poprawi się przy właściwie dobranym wsparciu udzielanym przez odpowiednio długi okres (Luckasson i in. 2002; Schalock i in. 2007; Schalock i in. 2010).

Zasygnalizowane powyżej zmiany w zakresie kryteriów i klasyfikacji dotyczą różnych okresów w rozwoju wiedzy na temat osób z niepełnosprawnością intelektualną. Część z nich dokonała się już dawno. Podstawowa zmiana została dokonana przez Grossmana w 1973 r. i, jak piszą Martha Snell i współpracownicy (2009), zasadniczo od 35 lat operacyjne kryteria stosowane do diagnozy niepełnosprawności intelektualnej pozostają niezmiennie. Są jednak zmiany, które do tej pory nie znajdują powszechnego zastosowania, szczególnie w praktyce. Chodzi tu o posługiwanie się stopniami niepełnosprawności intelektualnej (lekki, umiarkowany, znaczny i głęboki), a także o bazowanie przy diagnozowaniu intelektualnej niepełnosprawności oraz jej stopnia wyłącznie lub przede wszystkim na ilorazie inteligencji, z pominięciem bądź zdawkowym traktowaniem kryterium dojrzałości społecznej. A. Krause (2010) zauważa, że współczesna diagnoza niepełnosprawności w praktyce nader często jest ostoją paradygmatu tradycjonalistycznego. Wykorzystuje się w niej nabyte we wcześniejszym systemie kompetencje, utrwalone metody, wymagania ustawowe i standaryzowane kryteria, dysponując przy tym ograniczonymi środkami i nakładami (w tym limitowanym czasem diagnozy). Nowe podejście, związane z przyjęciem paradygmatu humanistycznego, za istotne uznaje ustalenie możliwości i potrzeb osoby, która w tym procesie przestaje być „obiektem” diagnostycznym, a staje się podmiotem, posiadającym prawo wyboru (np. form wsparcia).

Nowe nazewnictwo i definicja niepełnosprawności intelektualnej opiera się na wieloczynnikowym stanie funkcjonowania intelektualnego. Wpisuje się także w koncepcję wielowymiarowego charakteru niepełnosprawności. Podstawowe zmiany dotyczą postępów w rozumieniu funkcjonowania intelektualnego oraz zachowań adaptacyjnych (Schalock i in. 2007), podkreślania wagi mocnych stron jednostki oraz konieczności indywidualnego dobrania form wsparcia (Wehmeyer i in. 2008).

Zakończenie

Jak pisze Krystyna Baranowicz (2011, s. 15), „Terminologia jest spoiwem w każdej dyscyplinie naukowej. Słowa wyrażają myśli, to o czym mówimy, a nieprecyzyjny aparat pojęciowy utrudnia porozumienie. Pedagogika jest narażona na brak precyzji w określaniu swoich zadań, ponieważ wiele terminów, którymi się posługuje, funkcjonuje w języku potocznym. Pedagogika specjalna dodatko-

wo posługuje się terminami stygmatyzującymi, naznaczającymi, jakich chcemy unikać”.

Nieustannie trwają poszukiwania współczesnej pedagogiki specjalnej w zakresie obowiązujących paradygmatów, optymalnej terminologii, miejsca w rodzinie nauk społecznych, kierunków badań czy aktualnych działań praktycznych odpowiadających na potrzeby człowieka z niepełnosprawnością w zmieniającej się rzeczywistości. I chociaż trudno o jednorodność w zakresie postulowanej terminologii, ciągle poszukiwania są potrzebne. Być może cel, jakim jest znalezienie terminologii wolnej od stygmatyzacji, jest przysłowiowym „poszukiwaniem Świętego Graala”, misją uznawaną za niemożliwą i beznadziejną. Być może liczne dotychczasowe próby, którym zarzuca się śmieszność (choćby termin „sprawny inaczej”) bądź chęć „odczarowania stygmatyzacji”, a także wprowadzanie określeń, które „w istocie niczego nie określa” (por. Baranowicz 2011), mogą wywoływać poczucie trudności nie do pokonania. Z drugiej strony adekwatna terminologia stanowi czynnik podstawowy każdej dyscypliny naukowej. Należy też zdawać sobie sprawę z konsekwencji odrzucenia czy przyjęcia określonego terminu dla społecznego postrzegania osób nim opisywanych. Jak pisze Sławomira Sadowska (2005, s. 22), język „jest nie tylko odbiciem świata, ale także narzędziem go konstruującym”. Przybliżona w niniejszym artykule droga ku przemianom terminologicznym świadczy o dużej otwartości współczesnej pedagogiki specjalnej (w tym pedagogiki osób z niepełnosprawnością intelektualną) na zmiany społeczne oraz oczekiwania samych osób z niepełnosprawnością i ich rodzin.

Bibliografia

- Baranowicz K. (2011), *Czym jest to co nazywamy pedagogiką specjalną?*, „Niepełnosprawność. Półrocznik Naukowy” nr 5, s. 9–21
- Borzyszkowska M. (1985), *Oligofrenopedagogika*, PWN, Warszawa
- Chrzanowska I. (2009a), *Zaniedbane obszary edukacji – pomiędzy pedagogiką a pedagogiką specjalną. Wybrane zagadnienia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Chrzanowska I. (2009b), *Pedagogiczne peregrynacje – w poszukiwaniu przesłanek akceptacji Inności*, [w:] *Miejsce Innego we współczesnych naukach o wychowaniu. Trudy dorastania, trudy dorosłości*, red. I. Chrzanowska, B. Jachimczak, D. Podgórska-Jachnik, WSP w Łodzi, Edukacyjna Grupa Projektowa, Łódź, s. 15–24
- Clement T. (2003), *Ethnography of people first anytown: A description, analysis and interpretation of an organizational culture. Unpublished doctoral dissertation*, Open University, Milton Keynes
- Ćwirynkało K. (2010), *Spoleczne funkcjonowanie osób z lekka niepełnosprawnością intelektualną w kontekście ich autonomii i podmiotowości*, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, Toruń
- Ćwirynkało K., Antoszevska B. (2010), *Aktualne podejścia w pedagogice osób z niepełnosprawnością intelektualną*, [w:] *Pedagogika specjalna – tak wiele pozostaje dla nas tajemnicą*, red. S. Przybyliński, Wydawnictwo UWM, Olsztyn, s. 93–104

- Dykcik W. (1997), *Pedagogika Specjalna*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań
- Dykcik W. (2010), *Tendencje rozwoju pedagogiki specjalnej*, Wydawnictwo Naukowe PTP, Poznań
- S.A. (2002) *The Dignity of Humanity is Not a Scientific Construct*, „Mental Retardation” 40 (1) Ge, s. 55–56
- Goode D. (2002), *Mental Retardation is Dead: Long Live Mental Retardation!*, „Mental Retardation” 40 (1), s. 57–59
- Goodley D., Armstrong D., Sutherland K., Laurie L. (2003) *Self-Advocacy, „Learning Difficulties”, and the Social Model of Disability*, „Mental Retardation” 41 (3), s. 149–160
- Goodley D., Rapley M. (2001), *How Do You Understand „Learning Difficulties”? Towards a Social Theory of Impairment*, „Mental Retardation” 39 (3), s. 229–232
<http://wnp.aps.edu.pl/index.php?md=6154> [dostęp: 17.09.2012]
- Kirejczyk K. (red.) (1981), *Upośledzenie umysłowe – Pedagogika*, PWN, Warszawa
- Krause A. (2009a), *Ku „nowej” pedagogice (specjalnej)*, [w:] *Pedagogika specjalna – koncepcje i rzeczywistość. Wielowymiarowość edukacji i rehabilitacji osób z niepełnosprawnością*, t. IV, red. T. Żółkowska, I. Ramik-Mażewska, Wydawnictwo Uniwersytet Szczeciński, Szczecin, s. 37–47
- Krause A. (2009b), *Teoretyczne i empiryczne problemy pedagogiki specjalnej. Zarys obszarów badawczych*, „Niepełnosprawność. Półrocznik Naukowy” nr 1, s. 9–24
- Krause A. (2010), *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Lipkowski O. (1981), *Pedagogika specjalna. Zarys*, PWN, Warszawa
- Lllevellyn G., Traustadóttir R., McConnell D., Sigurjónsdóttir H.B. (2010), *Introduction*, [w:] *Parents with Intellectual Disabilities. Past, Present and Futures*, red. G. Lllevellyn, R. Traustadóttir, D. McConnell, H.B. Sigurjónsdóttir, Wiley-Blackwell, West Sussex
- Lucasson R., Borthwick-Duffy S., Buntix W. H. E., Coulter D. L., Craig E. M., Reeve A. i in. (2002), *Mental retardation: definition, classification, and systems of supports* (10th ed.), Wydawnictwo AAMR, Washington
- McClimens A. (2003), *The Organization of Difference: People With Intellectual Disabilities and the Social Model of Disability*. „Mental Retardation” 41 (1), s. 35–46
- Pańczyk J. (1995), *Pedagogika specjalna w Polsce*, „Roczniki Pedagogiki Specjalnej”, t. 6, WSP, Warszawa
- Parys K. (2011), *Zakres oddziaływań współczesnej pedagogiki specjalnej na tle dotychczasowych przemian*, „Niepełnosprawność. Półrocznik Naukowy” nr 5, s. 22–50
- Sadowska S. (2005), *Ku edukacji zorientowanej na zmianę społecznego obrazu osób niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, Toruń
- Schalock R.L. (2002), *What’s In A Name?*, „Mental Retardation” 40 (1), s. 59–61
- Schalock R.L. i in. (2007), *The renaming of mental retardation; understanding the change to term intellectual disability*, „Intellectual and Developmental Disabilities” 45 (2), s. 116–124
- Schalock R.L. i in. (2010), *Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of Supports* (11th Edition), Wydawnictwo AAIDD, Washington, D.C.
- Smith J.D., Mitchell A.L. (2001), *„Me? I’m not a drooler. I’m the Assistant”: Is it time to abandon Mental Retardation as a Classification?*, „Mental Retardation” 39 (2), s. 144–146

- Smith J.D. (2002), *The Myth of Mental Retardation: Paradigm Shift, Disaggregation, and Developmental Disabilities?*, „Mental Retardation” 40 (1), s. 62–64
- Snell M. i in. (2009), *Characteristics and Needs of People With Intellectual Disability Who Have Higher IQs*, „Intellectual and Developmental Disabilities” 47 (3), s. 220–233
- Sękowska Z. (1982), *Pedagogika specjalna. Zarys*, PWN, Warszawa
- Wehmeyer M.L. i in. (2008), *The intellectual disability construct and its relation to human functioning*, „Intellectual and Developmental Disabilities” 46 (4), s. 311–318
- Wyczesany J. (1998), *Oligofrenopedagogika. Wybrane zagadnienia pedagogiki upośledzonych umysłowo*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Zawiślak A. (2009), *Wybrane zagadnienia z pedagogiki specjalnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Żyta A. (2010), *Niepełnosprawność intelektualna – dylematy terminologiczne w świetle wielowymiarowości ludzkiego funkcjonowania. Propozycje Amerykańskiego Stowarzyszenia ds. Niepełnosprawności Intelektualnych i Rozwojowych oraz Światowej Organizacji Zdrowia*, [w:] *Pedagogika specjalna – tak wiele pozostaje dla nas tajemnicą...*, red. S. Przybyliński, Wydawnictwo UWM, Olsztyn, s. 287–294
- Żyta A., Ćwirynkało K. (2012), *Nowe tendencje i kierunki rozwoju pedagogiki osób z niepełnosprawnością intelektualną – zmiany paradygmatów* (artykuł w druku)