

# Marzanna Zaorska

---

## Aktualne problemy edukacji i rehabilitacji osób z niepełnosprawnością sprzężoną

---

Niepełnosprawność nr 7, 9-24

---

2012

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](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Marzenna Zaorska

## Aktualne problemy edukacji i rehabilitacji osób z niepełnosprawnością sprzężoną

### Wprowadzenie – dyskurs terminologiczny

Zastanawiając się nad zagadnieniem współczesnych problemów edukacyjno-rehabilitacyjnych osób z niepełnosprawnością sprzężoną należy przede wszystkim wyjaśnić czym dany typ niepełnosprawności jest w istocie i jakie mogą być zasadnicze potrzeby w obszarze kształcenia, wychowania oraz wspomagania rozwoju osób doświadczających konsekwencji stanu sprzęgających się uszkodzeń w przełożeniu na wymagania stawiane przez aktualny poziom rozwoju cywilizacyjnego. Odpowiedź na pierwszą, jak i drugą część zasygnalizowanego wyżej pytania wcale nie jest ani jednoznaczna, ani prosta.

W kwestii terminologicznej zasadne zdaje się stwierdzenie, że określenie „niepełnosprawność sprzężona” sugeruje obecność co najmniej dwóch (diady), trzech (triady) lub więcej uszkodzeń organizmu ludzkiego (tetrawad). Mówiąc inaczej, credo niepełnosprawności sprzężonej polega na istnieniu uszkodzeń organicznych, minimum dwóch, które w sposób szczególny mogą ograniczać rozwój oraz funkcjonowanie człowieka, aczkolwiek wcale nie muszą. Analizując dylemat niepełnosprawności sprzężonej sensowne zdaje się być uwzględnienie kilku kwestii: jakościowo odmiennego charakteru niepełnosprawności sprzężonej, który polega na powstaniu, w sytuacji sprzęgania się konkretnych uszkodzeń, stanu jakościowo odmiennego, od stanu, który powstaje w rezultacie obecności jednego z uszkodzeń tworzących niepełnosprawność sprzężoną. Oznacza to, że nie jest to stan sumowania czy mnożenia możliwych konsekwencji wad budujących niepełnosprawność sprzężoną, ale całkowicie różny i często zindywidualizowany stan rozwojowo-funkcjonalny, który jest wymierną rezultatów obecnych wad organicznych. Kolejną cechą niepełnosprawności sprzężonej jest hipotetycznie możliwy złożony, wielozakresowy, czy wieloraki charakter konsekwencji uszkodzeń konstruujących niepełnosprawność sprzężoną. Sformułowanie „hipotetycznie możliwy” oznacza, że niekoniecznie wymagany i obowiązkowo obecny u osoby z danym typem niepełnosprawności. Obecność bowiem co

najmniej dwóch lub więcej uszkodzeń organiki wcale nie musi powodować złożoność, wielozakresowość oraz wielorakość danej niepełnosprawności. Może ona pozostać jedynie (ale niestety często również aż) niepełnosprawnością sprzężoną.

Złożoność niepełnosprawności należy ujmować w kategoriach jakościowych i postrzegać jako charakterystykę powagi zauważanych konsekwencji obecnego uszkodzenia/ uszkodzeń organizmu ludzkiego, tzn. jako złożony charakter konsekwencji niepełnosprawności. Idąc dalej tym tokiem myślenia warto podkreślić, że stwierdzenie „niepełnosprawność złożona” można odnieść zarówno do uszkodzeń/ niepełnosprawności charakteryzujących się obecnością jednej wady, jak i dwóch lub więcej wad organicznych. Może więc np. odnosić się zarówno do stanu związanego z całkowitym niewidzeniem czy niesłyszeniem, jak i stanu sprzężania się konsekwencji uszkodzeń słuchu u wzroku, tzn. głuchoślepoty.

Wielozakresowość niepełnosprawności natomiast jest kategorią ilościową, sugeruje obecność konsekwencji uszkodzenia/uszkodzeń w co najmniej dwóch lub więcej zakresach funkcjonowania osoby ludzkiej, np. w zakresie funkcjonowania fizycznego, psychicznego i/lub społecznego. Może wobec powyższego dotyczyć zarówno sytuacji, kiedy mamy do czynienia z jednym uszkodzeniem, ale też niepełnosprawności sprzężonych. Mówiąc inaczej, np. osoba niewidoma może doświadczać skutków uszkodzenia wzroku w zakresie funkcjonowania fizycznego, psychicznego i społecznego, i będzie się wówczas kwalifikować do grupy osób z niepełnosprawnością wielozakresową. Ale też podobna sytuacja może być obecna u osoby głuchoniewidomej i wtedy ona także będzie osobą z niepełnosprawnością wielozakresową. Jeśli zaś u osoby głuchoniewidomej obecne będą konsekwencje uszkodzenia zmysłów słuchu i wzroku jedynie w zakresie funkcjonowania społecznego, to niewątpliwie będzie taka osoba posiadała niepełnosprawność sprzężoną, ale już nie będzie to osoba z niepełnosprawnością wielozakresową.

Wielorakość niepełnosprawności z kolei jest zarówno kategorią jakościową, jak i ilościową. Nie różnicuje konsekwencji niepełnosprawności w kontekście ilościowym i jakościowym, ale je łączy w jedną całość. Bierze pod uwagę tak jedno, jak i drugie. Odnosi się do obecności konsekwencji niepełnosprawności w różnych, możliwych zakresach funkcjonowania – kontekst ilościowy oraz do charakteru konsekwencji (ich powagi, złożoności) – kontekst jakościowy.

Analizując kwestię wielorakości niepełnosprawności na konkretnych przykładach warto zauważyć, że np. osoba niewidoma, z racji obecności złożonych, poważnych konsekwencji niepełnosprawności oraz ilości sfer funkcjonowania, gdzie owe konsekwencje są obecne (fizyczne, psychiczne, społeczne), może być osobą z niepełnosprawnością złożoną, wielozakresową i wieloraką, ale nie będzie osobą z niepełnosprawnością sprzężoną. Natomiast osoba głuchoniewidoma, niedoświadczająca poważnych konsekwencji obecnego uszkodzenia słuchu i wzroku i posiadająca pewne ograniczenia w sferze funkcjonowania, np.

społecznego, nie będzie osobą z niepełnosprawnością złożoną, wielozakresową i wieloraką, ale będzie osobą z niepełnosprawnością sprzężoną.

Prowadząc dyskurs nad zagadnieniem niepełnosprawności ludzkiej, ze szczególnym uwzględnieniem niepełnosprawności sprzężonej, zasadnym wydaje się przywołanie poglądów psychologa L.S. Wygotskiego. Analizując stan niepełnosprawności L.S. Wygotski koncentrował się na dwóch podstawowych problemach. Pierwszym było zagadnienie pierwotnych oraz wtórnych konsekwencji uszkodzenia, drugim – zagadnienie tzw. niepełnosprawności wiodącej w sytuacji obecności dwóch lub więcej uszkodzeń organizmu. Co do kwestii pierwotnych oraz wtórnych konsekwencji niepełnosprawności zauważał, że pierwotność niepełnosprawności stanowią: obecne uszkodzenie (np. wzroku, słuchu), wtórność zaś możliwe konsekwencje jakościowe i ilościowe pojawiające się na bazie uszkodzenia pierwotnego, tzn. konsekwencje związane z charakterem skutków uszkodzenia, jak i sfer funkcjonowania, gdzie skutki uszkodzenia są obecne. Natomiast w okolicznościach istnienia dwóch lub więcej uszkodzeń L.S. Wygotski (Basiłowa 2009; Sokolański 1962; Wygotski 2003; Zaorska 2008, 2010) sugerował konieczność zdiagnozowania uszkodzenia wiodącego, tzn. tego, którego skutki w większym stopniu ograniczają rozwój człowieka. Na przykład osoba doświadczająca dość ogólnie zdefiniowanego stanu głuchoślepoty może być niewidzącą i słabo słyszącą. W danej sytuacji, biorąc pod uwagę możliwe konsekwencje, uszkodzeniem wiodącym może być uszkodzenie wzroku, a uszkodzeniem współobecnym uszkodzenie słuchu. Jednak taka interpretacja, w niektórych indywidualnych przypadkach, zdaje się ze wszech miar ogólnikową i pobieżną, a co najważniejsze nieprawdziwą. Bowiem nie głębokość uszkodzenia stanowi o wiodącej niepełnosprawności, a złożoność i ilość skutków uszkodzenia. Mówiąc inaczej, mimo obecności u osoby głuchoniewidomej stanu niewidzenia i niedosłuchu, to bazując na obserwowanych konsekwencjach, właśnie uszkodzenie słuchu może być uszkodzeniem wiodącym.

W powyższej dyskusji wyjątkowe miejsce zajmuje niepełnosprawność intelektualna. Z racji posiadanej specyfiki, na ogół jest ona kwalifikowana do tzw. niepełnosprawności globalnej (tzn. powodującej spotęgowane problemy rozwojowo-funkcjonalne we wszystkich możliwych zakresach i sferach istnienia człowieka), co oznacza, że jest/może być niepełnosprawnością złożoną, wieloraką, wielozakresową, ale nie musi być niepełnosprawnością sprzężoną. Osoba niepełnosprawna intelektualnie może więc zostać włączona do grupy osób z niepełnosprawnością sprzężoną tylko wówczas, kiedy obecne u niej będzie inne dodatkowe uszkodzenie organiczne, np. fizyczna wada słuchu w postaci niedosłuchu czy fizyczna wada wzroku w postaci słabo widzenia. Jednak, by nie rozmyć zbytnio obrazu niepełnosprawności sprzężonej i odniesienia jej istoty do stanu niepełnosprawności intelektualnej, można zaproponować, aby dla sytuacji,

kiedy mamy do czynienia z obecnością niepełnosprawności intelektualnej jako uszkodzenia wiodącego i np. fizycznego uszkodzenia słuchu, stosować określenie „sprzężona niepełnosprawność intelektualna”. Zaś terminem niepełnosprawność sprzężona obejmować wyłącznie przypadki uszkodzenia zmysłów i ewentualnej niepełnosprawności ruchowej, gdzie uszkodzeniem wiodącym będzie uszkodzenie sensoryczne lub narządu ruchu. Takie podejście nie oznacza, że u osoby, np. niesłyszącej nie może być obecna niepełnosprawność intelektualna. Jednakże sytuacja takiej osoby może okazać się dwojaka. Jeśli uszkodzeniem wiodącym będzie niepełnosprawność intelektualna, a współobecnym fizyczne uszkodzenie słuchu, będzie to osoba ze sprzężoną niepełnosprawnością intelektualną. A jeśli u osoby niesłyszącej niepełnosprawnej intelektualnie uszkodzeniem wiodącym będzie uszkodzenie słuchu, a współobecnym niepełnosprawność intelektualna, to będzie to osoba z uszkodzonym słuchem i z opóźnieniem w rozwoju umysłowym (a nie stricte upośledzona umysłowo) na tle wady słuchu. Rozwój takiej osoby, w tym rozwój intelektualny, jest bowiem zasadniczo ograniczany uszkodzeniem narządu słuchu, a nie tyle upośledzeniem umysłowym, tzn. wynika z faktu uszkodzenia zmysłu oraz możliwego braku adekwatnego wsparcia specjalistycznego dostosowanego do uszkodzenia wiodącego.

Konkludując – nie każdą niepełnosprawność, wynikającą z uszkodzenia/uszkodzeń organicznych, można uznać za niepełnosprawność złożoną, wielozakresową czy wieloraką, a tym bardziej za niepełnosprawność sprzężoną. Identycznie, nie każdą niepełnosprawność sprzężoną jest/ może być niepełnosprawnością złożoną, wielozakresową, wieloraką.

### **Istota szczególnych potrzeb edukacyjno-rehabilitacyjnych**

Osoby z niepełnosprawnością złożoną, wielozakresową, wieloraką, podobnie jak osoby z niepełnosprawnością sprzężoną doświadczają/mogą doświadczać zbliżonych problemów rozwojowo-funkcjonalnych, aczkolwiek źródło tych problemów, z racji istoty niepełnosprawności, jest odmienne. W przypadku niepełnosprawności złożonej, wielozakresowej i wielorakiej przyczynami problemów w pierwszej kolejności są kwestie zewnątrzpochodne, tj. dotyczące zapewnienia wymaganej opieki oraz adekwatnego wsparcia specjalistycznego stosowanego do posiadanego uszkodzenia, a w dalszej kolejności kwestie wewnątrzpochodne, tj. odniesione do indywidualnych, wrodzonych możliwości człowieka. Inaczej jest w sytuacji niepełnosprawności sprzężonej.

Obecność złożonych, wielozakresowych, wielorakich problemów jest/może być spowodowana w pierwszej kolejności istniejącymi uszkodzeniami organicznymi oraz czynnikami wewnątrzpochodnymi, tj. posiadanymi indywidualnymi, wrodzonymi możliwościami, a w dalszej kolejności czynnikami zewnątrzpochod-

nymi, tj. istnieniem adekwatnej do niepełnosprawności opieki oraz adekwatnego wsparcia specjalistycznego, stosownego do uszkodzenia wiodącego, ale uwzględniającego również konsekwencje uszkodzenia/uszkodzeń współobecnych.

Podaną tezę, co do istoty niepełnosprawności sprzężonej, zdają się potwierdzać wybitne postaci, np. osób głuchoniewidomych, które osiągnęły niewątpliwą sukces życiowy nie tylko dzięki specjalistycznej pomocy, chociaż bez takiej pomocy pozostałyby na najniższych poziomach rozwoju, ale przede wszystkim, w pierwszej kolejności, dzięki posiadanym zadatkom wrodzonym. Można w tym miejscu przywołać chociażby postać Heleny Keller, Olgi Skorochodowej, Siergieja Sirotkina czy Aleksandra Soworowa, a z Polski – Bogdana Jacórzyńskiego, Grzegorza Kozłowskiego, Macieja Szansera. Mówiąc inaczej, w sytuacji rozwojowej osób z niepełnosprawnością sprzężoną specjalistyczna pomoc jest niezbędnym aktywatorem uruchamiającym zadatki wrodzone, ale jakość oraz intensywność odpowiedzi na ten aktywator zależy od obecnych zadatków wrodzonych. W okolicznościach niepełnosprawności związanej z jednym uszkodzeniem organizmu zadatki wrodzone niewątpliwie odgrywają niepodważalną i znaczącą rolę w rozwoju osoby niepełnosprawnej, ale nie aż tak istotną i znaczącą, jak w przypadku osoby z niepełnosprawnością sprzężoną. O tym, czy niepełnosprawność obejmująca jedną wadę stanie się niepełnosprawnością złożoną, wielozakresową, wieloraką, decydują zasadniczo czynniki niezwiązane z zdatkami wrodzonymi, aczkolwiek czynniki te rzutują na uzyskiwany przez osobę poziom rozwoju, ile czynniki dotyczące właściwej stymulacji rozwoju ze strony najbliższego otoczenia i specjalistycznego wsparcia.

Szczególne potrzeby (nie sądzę, że określenie „specjalne potrzeby” jest trafnym i właściwym, bowiem globalnie potrzeby człowieka są identyczne, a ich „specjalność” może jedynie dotyczyć zakresu, sposobów, form realizacji tych potrzeb; dlatego ujęcie „specjalne potrzeby” wydaje się być mniej stygmatyzującym i brzmiącym bardziej humanistycznie) rehabilitacyjno-edukacyjne osób z niepełnosprawnością sprzężoną, ale też z niepełnosprawnością złożoną, wielozakresową, wieloraką dotyczą kilku podstawowych obszarów. Należą do nich potrzeby: diagnostyczno-rehabilitacyjno-edukacyjne. Są one związane z szeroko rozumianym wsparciem rozwoju (medycznym, psychologicznym, pedagogicznym, innym wymaganym wsparciem specjalistycznym, np. logopedycznym, socjoterapeutycznym itd., technicznym, finansowym, prawnym) na poszczególnych etapach życia ze strony różnych środowisk (rodzina, instytucje edukacyjne, rehabilitacyjne, organizacje pozarządowe), uznania prawa człowieka niepełnosprawnego do możliwie aktywnego udziału w życiu społecznym i możliwie autonomicznego decydowania o podejmowanej aktywności życiowej, szczególnie w okresie dorosłości.

Co do potrzeb diagnostyczno-rehabilitacyjno-edukacyjnych – chodzi tu nie tylko o dość powszechnie już postulowaną tezę możliwie wczesnej interdyscyplinarnej (medycznej, psychologicznej, pedagogicznej i innej) diagnozy istoty uszkodzeń obecnych u osoby niepełnosprawnej, ich źródeł i przejawianych konsekwencji, ale przede wszystkim o:

- diagnozę, a zatem adekwatną realizację potrzeb w zakresie działań rehabilitacyjnych (tzn. o niezbędne do uzyskiwania możliwego poziomu rozwoju formy, metody, zakres rehabilitacji; rodzaje instytucjonalnej pomocy rehabilitacyjnej – specjalna, ogólnodostępna; aktywność różnych środowisk w udzielaniu pomocy rehabilitacyjnej – opieka medyczna, rodzinna, innych instytucji i organizacji, np. ośrodków wczesnej interwencji, organizacji pozarządowych);
- diagnozę, a zatem adekwatną realizację potrzeb edukacyjnych (tzn. o niezbędny zakres wiedzy, np. teoretycznej, praktycznej – możliwy do opanowania przez osobę niepełnosprawną w najbardziej odpowiednim systemie kształcenia – ogólnodostępny, integracyjny, specjalny; niezbędne do aktywnego i autonomicznego funkcjonowania na poszczególnych etapach rozwoju, a szczególnie w dorosłości czynności, sprawności i umiejętności, szczególnie związane z życiem codziennym, aktywnością zawodową, społeczną, w czasie wolnym i spełnianiem siebie) dostosowanych do istniejącego uszkodzenia, a w przypadku niepełnosprawności sprzężonej do uszkodzenia wiodącego.

Kolejny obszar szczególnych potrzeb omawianych kategorii niepełnosprawności dotyczy prawa osób doświadczających stanu niepełnosprawności sprzężonych i/lub złożonych, wielozakresowych, wielorakich do możliwie aktywnego udziału w życiu społecznym i możliwie autonomicznego decydowania o podejmowanej aktywności życiowej, szczególnie w okresie dorosłości. W tym miejscu jednak warto podkreślić, że z przeprowadzonych dotychczas analiz wynika, iż zasadniczo chodzi o to, by nie dopuścić do sytuacji pojawienia się złożonych, wielozakresowych czy wielorakich konsekwencji uszkodzenia lub uszkodzeń organizmu ludzkiego. I to jest nadrzędnym oraz podstawowym celem wszelkich inicjowanych i realizowanych interwencji specjalistycznych. Jeśli jednak z powodu barku wymaganej pomocy specjalistycznej (w tym pomocy diagnostycznej i rehabilitacyjno-edukacyjnej) stan uszkodzenia doprowadzi do obecności niepełnosprawności złożonej, wielozakresowej czy wielorakiej lub stan sprzężenia się uszkodzeń doprowadzi do niepełnosprawności sprzężonej o złożonym, wielozakresowym, wielorakim charakterze, to niewątpliwie osoby niepełnosprawne będą potrzebowały szczególnej pomocy w egzekwowaniu posiadanego prawa do możliwie aktywnego udziału w życiu społecznym i możliwie autonomicznego decydowania o podejmowanej aktywności życiowej, szczególnie w okresie dorosłości. Będą więc potrzebować większych, a nie jak to się na ogół postuluje, identycznych, równych praw (przy takim postulacie osoby, o których mowa,

znajdą się w sytuacji posiadania nierówności praw) do specjalistycznego wsparcia z obszarze życia codziennego, aktywności osobistej, zawodowej, społecznej, kulturalnej, rekreacyjnej, dotyczącej rozwijania zainteresowań i czasu wolnego, a przede wszystkim w obszarze opieki rehabilitacyjno-edukacyjnej przez całe życie.

Uogólniając dyskurs na temat szczególnych potrzeb edukacyjno-rehabilitacyjnych osób z niepełnosprawnością złożoną, wielozakresową, wieloraką i/lub sprzężoną, sensownym zdaje się stwierdzenie, że podstawowym zadaniem pomocy specjalistycznej udzielanej osobie niepełnosprawnej na tle uszkodzenia i/lub uszkodzeń organizmu jest przeciwdziałanie (profilaktyka) pojawieniu się ewentualnych złożonych, wielozakresowych, wielorakich konsekwencji uszkodzenia/uszkodzeń poprzez właściwe dostosowanie zakresu i jakości udzielanej pomocy do obecnej/obecnych niepełnosprawności oraz uruchamianie zadatków/potencjałów wrodzonych.

### ***Quo vadis* edukacja i rehabilitacja osób z niepełnosprawnością złożoną, wielozakresową, wieloraką oraz niepełnosprawnością sprzężoną?**

W obszarze działań edukacyjnych, realizowanych aktualnie w Polsce, zauważa się obecność dużego zainteresowania zagadnieniem kształcenia specjalnego. Przygotowywane od znacznego już czasu przez Ministerstwo Edukacji Narodowej (MEN) reformy systemowe dotyczą także kwestii kształcenia i wychowania uczniów z niepełnosprawnością. Propozycje MEN spotykają się (i słusznie) z różnym, na ogół krytycznym, odbiorem ze strony środowisk związanych z problematyką edukacji specjalnej do tego stopnia, że pojawiało się wiele protestów poddających pod wątpliwość proponowane rozwiązania. Były to jednak protesty, których przedstawiciele MEN nie chcieli usłyszeć, a nawet zostały one zbagatelizowane przez pominięcie milczeniem i kontynuowaniem realizacji przyjętych przez wcześniej propozycji. I tak pojawiły się, pod koniec roku 2010, stosowane rozporządzenia re(de)formujące dotychczasowe struktury i koncepcje kształcenia specjalnego. Konkretnie chodzi o dwa akty prawne, tj. w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. Nr 228) oraz w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych i integracyjnych (Dz.U. Nr 228).

W Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych i integracyjnych (Dz.U. Nr 228



– rozporządzenie wchodzi w życie z dniem 1 września 2011 r.) wskazano m.in. warunki organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych: niesłyszących, słabo słyszących, niewidomych, słabo widzących, z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją, z upośledzeniem umysłowym, z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera i z niepełnosprawnościami sprzężonymi oraz dla uczniów niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, wymagających stosowania specjalnej nauki i metod pracy w: 1) przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych; 2) przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych z oddziałami integracyjnymi; 3) przedszkolach i szkołach integracyjnych.

Ponadto podano granice wiekowe uczniów niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, jeśli chodzi o możliwość ich edukacji na poszczególnych etapach edukacji. I tak kształcenie danych uczniów może być realizowane do końca roku szkolnego w tym roku kalendarzowym, w którym uczeń kończy: 1) 18. rok życia w przypadku szkoły podstawowej; 2) 21. rok życia w przypadku gimnazjum; 3) 23. rok życia w przypadku szkoły gimnazjalnej. Podano także zadania powyższych instytucji w relacji do wskazanych grup dzieci i młodzieży. Zapewniają one: 1) realizację zaleceń zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego; 2) odpowiednie, ze względu na indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne uczniów, warunki do nauki, sprzęt specjalistyczny i środki dydaktyczne; 3) zajęcia specjalistyczne, o których mowa w przepisach w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach; 4) inne zajęcia odpowiednie ze względu na indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne uczniów, w szczególności zajęcia rewalidacyjne i resocjalizacyjne; 5) przygotowanie uczniów do samodzielności w życiu dorosłym.

Wskazano, że dla analizowanych grup uczniów, w oparciu o orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, opracowywane są indywidualne programy edukacyjno-terapeutyczne (tzw. IPET-y), konstrukcję takiego programu, osoby odpowiedzialne za jego opracowanie, tzn. specjalnie powołany zespół, zadania takiego zespołu oraz organizację jego pracy, potrzebę zatrudnienia specjalistów posiadających kwalifikacje z pedagogiki specjalnej oraz zadania tych specjalistów, zadania dyrektora w kwestii kształcenia uczniów niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, wymagania związane z organizacją i realizacją egzaminów kończących poszczególne cykle edukacyjne przy współpracy z Centralną Komisją Egzaminacyjną.

W odniesieniu do przytoczonych powyżej założeń pojawiają się liczne wątpliwości o charakterze ogólnym oraz odniesione stricte, np. do uczniów z niepełnosprawnościami sprzężonymi. I tak można zauważyć niezrozumiałą wręcz

klasyfikację uczniów z niepełnosprawnością, np. jak bowiem rozumieć kategorie uczniów z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją, z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera.

Inne, wybrane wątpliwości:

- czy szkoły ogólnodostępne, integracyjne są w stanie spełnić stawiane przed nimi zadania co do edukacji uczniów niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym;
- czy w szkołach ogólnodostępnych, integracyjnych znajdują się odpowiednie środki, by zatrudnić specjalistów wspomagających proces edukacyjny uczniów;
- czy szkoły ogólnodostępne, integracyjne dysponują na tyle przygotowaną kadrą pedagogiczną, która jest w stanie dokonać kompetentnej diagnozy uczniów oraz przygotować indywidualne programy edukacyjno-terapeutyczne;
- czy szkoły ogólnodostępne, integracyjne będą w stanie objąć uczniów wymaganą pomocą psychologiczno-pedagogiczną, między innymi w postaci zajęć specjalistycznych, stosowanie do zaleceń ujętych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego i posiadanych przez uczniów indywidualnych możliwości;
- czy szkoły ogólnodostępne, integracyjne zdołają dostosować organizację oraz sposób realizacji egzaminów kończących poszczególne etapy kształcenia tak, by uwzględniły rzeczywistą sytuację rozwojową i szczególne potrzeby uczniów;
- czy dyrektorzy szkół ogólnodostępnych, integracyjnych są w stanie sprostać przypisanym im zadaniom;
- czy edukacja uczniów w szkołach ogólnodostępnych, integracyjnych przy podanych kryteriach wiekowych co do możliwości ich nauczania na poszczególnych etapach nie stworzy sytuacji sprzyjającej naznaczaniu, etykietowaniu, a nawet szykanowaniu uczniów.

Ministerstwo Edukacji Narodowej, by ułatwić wdrażanie powyższych założeń, przygotowało w odniesieniu do uczniów niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym specjalne podręczniki mogące wspomóc wprowadzanie analizowanych założeń: pierwszy adresowany do uczniów z dysleksją: *„Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały szkoleniowe. Część I”*; drugi do uczniów niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym: *„Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały szkoleniowe. Część II”*.

W drugim podręczniku znajduje się odniesienie do kwestii istoty podanych w rozporządzeniu typów niepełnosprawności w kontekście specyfiki danego typu niepełnosprawności, jego przyczyn i konsekwencji rozwojowo-funkcjonalnych oraz szczególnych potrzeb edukacyjnych w zakresie postulowanego modelu pracy specjalistycznej na poziomie diagnostycznym, programowym i praktycz-

nym. Odniesienie, o którym mowa w wielu przypadkach, posiada zaskakująco niski poziom. Oto trzy przykłady.

Pierwszy dotyczy modelu pracy z uczniem niewidomym i słabo widzącym: ogólnikowa charakterystyka specyfiki rozwoju dzieci niewidomych i słabo widzących – łączy się tu potrzeby uczniów niewidomych i słabo widzących, brak uwzględnienia aktualnych kryteriów ustalania zaburzeń wzrokowych, np. ograniczeń wynikających z zaburzenia pola widzenia, widzenia barw czy widzenia stereoskopowego, powołanie na nieaktualną literaturę naukową, chociaż ważną z historycznego punktu widzenia, np. Z. Sękowska, *Tyflopedagogika*, WSiP, 1981 (30-letnia pozycja podająca specyfikę funkcjonowania uczniów z uszkodzonym wzrokiem, kiedy istniały jeszcze 8-letnie szkoły podstawowe), T. Majewski, *Psychologia niewidomych i niedowidzących*, PWN, Warszawa 1983 (prawie 30-letnia książka: T. Majewski w roku opublikował nową, bardziej aktualną pozycję: *Tyflopsychologia rozwojowa. Psychologia dzieci i młodzieży niewidomej i słabo widzącej*, Polski Związek Niewidomych, Warszawa 2002).

Drugi przykład dotyczy uczniów niedostosowanych społecznie lub zagrożonych niedostosowaniem społecznym: mało aktualna treść na temat współczesnej istoty problemu niedostosowania społecznego, szczególnie w kontekście etiologicznym, wynikająca z wykorzystanej literatury, np.: C. Czapów, *Wychowanie resocjalizujące. Elementy metodyki i diagnostyki*, PWN, Warszawa 1978; C. Czapów, S. Jedlewski, *Pedagogika resocjalizacyjna*, PWN, Warszawa 1971; S. Górski, *Metodyka resocjalizacji*, IWZZ, Warszawa 1985; J. Konopnicki, *Niedostosowanie społeczne*, PWN, Warszawa 1971; O. Lipkowski, *Resocjalizacja*, WSiP, Warszawa 1980; O. Lipkowski, *Wychowanie dzieci społecznie niedostosowanych*, PZWS, Warszawa 1971 i inne. Warto zauważyć, że diametralnie odmienna sytuacja w kwestii chociażby przyczyn niedostosowania społecznego panowała 30 lat wstecz, a inaczej wyglądają te kwestie obecnie. Ponadto podano publikację dotyczącą zagadnień kryminologii, co można odczytać jako sugestię naznaczenia ewentualnego przebiegu rozwoju społecznego dzieci niedostosowanych społecznie lub zagrożonych niedostosowaniem społecznym: K. Ostrowska, E. Milewska, *Diagnozowanie psychologiczne w kryminologii. Przewodnik metodyczny*, ATK, Warszawa 1986.

Trzeci przykład dotyczy uczniów z niepełnosprawnością sprzężoną. Na „wątpliwe” podkreślenie zasługuje, poza pobieżną charakterystyką specyfiki rozwoju oraz potrzeb edukacyjnych danej kategorii uczniów, podanie definicji niepełnosprawności sprzężonej i złożonej. „Niepełnosprawność sprzężona – co najmniej dwa rodzaje niepełnosprawności, które są wywołane w tym samym czynnikiem (np. wywołane zapaleniem opon mózgowych upośledzenie umysłowe i głuchota)” (*Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały szkoleniowe. Część II*, MEN, Warszawa 2010, s. 174). „Niepełnosprawność złożona – co najmniej dwa rodzaje niepełnospraw-

ności, lecz wywołane różnymi czynnikami działającymi jednocześnie lub w różnych okresach życia (np. kilkunastoletnie dziecko z niepełnosprawnością intelektualną na skutek wypadku samochodowego traci sprawność kończyn dolnych)” (*Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały szkoleniowe*. Część II, MEN, Warszawa 2010, s. 174). Ponadto brakulecanej literatury analizującej stricte zagadnienia niepełnosprawności sprzężonej. Można zauważyć, że podana interpretacja zacytowanych terminów nijak nie przystaje do ich współczesnego rozumienia.

Przytoczone przykłady niestety nie wystawiają najlepszej opinii i cenzurki współczesnej pedagogice specjalnej oraz kompetencjom specjalistów pracującym w ramach poszczególnych subdyscyplin, przede wszystkim w kwestii dostosowywania wiedzy do aktualnego etapu rozwoju cywilizacyjnego.

Następnym dokumentem regulującym działania MEN pod adresem uczniów z niepełnosprawnością jest Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. Nr 228) – weszło w życie od 1 lutego 2011 r. W danym rozporządzeniu, podobnie jak w poprzednim, nie tylko wymieniono kategorie uczniów, którym może być udzielona pomoc psychologiczno-pedagogiczna: z niepełnosprawnością, z niedostosowaniem społecznym, zagrożeni niedostosowaniem społecznym, szczególnie uzdolnieni, ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, z zaburzeniami komunikacji językowej, z chorobami przewlekłymi, z sytuacji kryzysowej lub traumatycznej, z niepowodzeniami edukacyjnymi, z zaniedbań środowiskowych związanych z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, sposobem spędzania czasu wolnego, kontaktami środowiskowymi, z trudnościami adaptacyjnymi związanymi z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanymi z wcześniejszym kształceniem za granicą, ale także podano interpretację sformułowania pomoc psychologiczno-pedagogiczna: „polega na rozpoznawaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz rozpoznawaniu indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia” wynikających z wymienionych wyżej sytuacji rozwojowych, funkcjonalnych i życiowych. Ponadto zasugerowano, na czym polega pomoc psychologiczno-pedagogiczna: „Pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana uczniom w przedszkolu, szkole i placówce rodzicom uczniów i nauczycielom polega na wspieraniu rodziców i nauczycieli w rozwiązywaniu problemów wychowawczych i dydaktycznych oraz rozwijaniu ich umiejętności wychowawczych w celu zwiększenia efektywności pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniowi (zauważamy tu próbę możliwego przełożenia pomocy psychologiczno-pedagogicznej udzielanej uczniowi na barki rodziców oraz nauczycieli).

W analizowanym dokumencie w odniesieniu do szkoły:

- wyznaczono osobę odpowiedzialną za organizację i realizację pomocy psychologiczno-pedagogicznej – dyrektora placówki;
- konkretne osoby realizujące wymaganą pomoc: nauczyciele, wychowawcy grup wychowawczych, specjaliści, szczególnie psychologzy, pedagodzy, logopedzi, doradcy zawodowi; współuczestnicy realizujący pomoc: rodzice, poradnie psychologiczno-pedagogiczne, poradnie specjalistyczne, placówki doskonalenia nauczycieli, inne – przedszkola, szkoły, placówki, organizacje pozarządowe oraz inne instytucje działające na rzecz rodziny, dzieci i młodzieży;
- wskazano inicjatorów udzielania pomocy: uczniów, rodzice ucznia, nauczyciele, wychowawcy grup wychowawczych, specjaliści prowadzący zajęcia z uczniem, poradnia psychologiczno-pedagogiczna, w tym poradnia specjalistyczna, asystent edukacji romskiej, pomoc nauczyciela;
- formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej adresowane do uczniów: klasy terapeutyczne, zajęcia rozwijające uzdolnienia, zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze, zajęcia specjalistyczne – korekcyjno-kompensacyjne, logopedyczne, socjoterapeutyczne oraz inne zajęcia o charakterze terapeutycznym, porady i konsultacje;
- formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej adresowane do rodziców uczniów i nauczycieli: porady, konsultacje, warsztaty, szkolenia;
- przedstawiono zasady, kryteria, cele, rozwiązania organizacyjne w stosunku do klas terapeutycznych, zajęć rozwijających uzdolnienia uczniów, zajęć dydaktyczno-wyrównawczych, korekcyjno-kompensacyjnych, logopedycznych, socjoterapeutycznych, zajęć związanych z wyborem dalszego kierunku kształcenia, porad, konsultacji;
- podano cele działań pedagogicznych realizowanych przez nauczycieli, wychowawców grup, specjalistów (rozpoznanie potrzeb uczniów oraz zaplanowanie sposobów ich zaspokajania, planowanie i koordynacja udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej);
- określono diagnozujących, planujących, realizujących oraz ewaluujących pomoc psychologiczno-pedagogiczną – zespół składający się z nauczycieli, wychowawców grup, wychowawczych, specjalistów; cele pracy zespołu, organizację jego pracy; prowadzoną dokumentację;
- szczegółowo przedstawiono terminy realizacji zapisów rozporządzenia;
- określono zadania pedagoga, psychologa, logopedy, doradcy zawodowego oraz instytucje wspierające specjalistów w realizacji przypisanych im zadań – poradnie psychologiczno-pedagogiczne, poradnie specjalistyczne, placówki doskonalenia nauczycieli.

Przy krytycznej analizie danego rozporządzenia pojawiają się wybrane wątpliwości:

- czy szkoły, przedszkola będą w stanie sprostać zapisanym w dokumencie zadaniom;
- czy kadra pracująca aktualnie w szkołach i przedszkolach jest odpowiednio przygotowana do realizacji zapisów podanych w rozporządzeniu oraz czy w ramach etatowych godzin pracy będą w stanie wykonać przypisane jej zadania;
- czy część uczniów nie zostanie pozbawiona należytej im pomocy psychologiczno-pedagogicznej na terenie szkoły z powodu korzystania z podobnej pomocy w innych pozaszkolnych instytucjach (np. czy uczeń niesłyszący korzystający z zajęć surdologopedycznych w ośrodku diagnozy i rehabilitacji dzieci i młodzieży z wadą słuchu Polskiego Związku Głuchych nie będzie pozbawiony zajęć logopedycznych na terenie szkoły z argumentacją, że ma już udzielaną tego typu pomocy);
- czy nie rozbuduje wymaganej dokumentacji (biurokracji) na tyle, że zagubione zostanie dziecko z jego faktycznymi potrzebami edukacyjnymi – obszerna dokumentacja i chociażby wymóg ustawowego informowania przez dyrektora rodziców ucznia na piśmie o ustalonych dla ucznia formach, sposobach i okresie udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz wymiarze godzin, w którym poszczególne formy pomocy będą realizowane;
- czy nie spowoduje chaosu organizacyjnego – chodzi o to, że jedynie zajęcia rozwijające uzdolnienia oraz zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze mogą trwać 45 minut, pozostałe zajęcia specjalistyczne mają trwać 60 minut i mogą być dzielone na mniejsze jednostki czasowe, a lekcje przecież trwają 45 minut;
- czy nie spowoduje ograniczenia zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej do standardowych form: zajęcia logopedyczne, socjoterapeutyczne, dydaktyczno-wyrównawcze, korekcyjno-kompensacyjne, gimnastyka korekcyjna – pominięciem tym samym specjalistyczne zajęcia, z których powinni korzystać, np. uczniowie niepełnosprawni.

W większości szkół, zgodnie z zaleceniami czasowymi podanymi w rozporządzeniu, zostało już zrealizowane rozpoznanie, np. potrzeb logopedycznych uczniów 5-letnich, obecnie uczęszczających do oddziałów przedszkolnych, którzy to uczniowie będą kontynuować naukę w tych oddziałach w roku szkolnym 2011/2012, jako 6-latkowie. Już teraz okazuje się, że uczniowie ci wypełnią obowiązujący czas pracy logopedy w całym roku szkolnym. Powstaje więc pytanie, co z dziećmi, które do oddziału przedszkolnego dopiero przyjdą od 1 września 2011 roku.

Konkludując zrealizowane analizy wymienionych wyżej dokumentów można poddać pod wątpliwość proponowane w nich zapisy, postawić pytanie o miejsce dziecka niepełnosprawnego, szczególnie dziecka z niepełnosprawnością złożoną,

wielozakresową, wieloraką i niepełnosprawnością sprzężoną w przyjętych rozwiązaniach prawnych oraz zaproponować hipotetycznie możliwe modele przebiegu drogi edukacyjnej takiego dziecka w postulowanym przez MEN i istniejącym systemie kształcenia, tj. systemie biorącym pod uwagę szkolnictwo specjalne, w tym szkolnictwo specjalne wysoce specjalistyczne. A takiego właśnie szkolnictwa potrzebuje większość dzieci z niepełnosprawnością złożoną, wielozakresową, wieloraką i niepełnosprawnością sprzężoną.

### **Hipotetyczne modele wsparcia edukacyjno-rehabilitacyjnego dziecka z niepełnosprawnością złożoną, wielozakresową, wieloraką oraz niepełnosprawnością sprzężoną**

Na podstawie dotychczasowych rozważań warto pokusić się o wskazanie hipotetycznych „modeli” wsparcia omawianych kategorii niepełnosprawnych dzieci i młodzieży, zarówno w perspektywie przyszłości i w oparciu na założeniach proponowanych przez MEN, jak i zdroworozsądkowej, która zdaje się być w perspektywie przyszłości przez MEN odrzucaną, a nawet wręcz niepożądaną.

Pierwszy wariant przewiduje edukację uczniów z niepełnosprawnością złożoną, wielozakresową, wieloraką i sprzężoną w systemie ogólnodostępnym lub integracyjnym na podstawie opisanych wyżej zasad, tj. wspólnie z uczniami pełnosprawnymi oraz przy dostosowaniu kształcenia do ich szczególnych potrzeb edukacyjnych, za które odpowiada zasadniczo dyrektor placówki, zespół składający się z nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i specjalistów oraz rodzice.

Pojawiają się w tym miejsce słuszne skądinąd pytania:

- czy w danym modelu uczeń uzyska należną pomoc, adekwatną do jego możliwości, wyjątkowych problemów rozwojowych oraz poziomu funkcjonowania często nieporównywalnego z poziomem funkcjonowania uczniów pełnosprawnych, a nawet uczniów niepełnosprawnych posiadających tylko jedną wadę organiczną;
- czy obowiązek okazywania specjalistycznej pomocy nie zostanie przełożony na rodzinę ucznia oraz organizacje specjalistyczne i pozarządowe, które będą udzielać owej pomocy, ale w ramach wsparcia pozaszkolnego (przecież zapis o posiadaniu takowej pomocy znajduje się w indywidualnej karcie ucznia);
- czy specyficzne problemy takich uczniów, prezentowany przez nich poziom funkcjonowania oraz ewentualność kształcenia, np. do 18. roku życia na poziomie szkoły podstawowej nie staną się przyczynkiem do zachowań etykietujących, naznaczających możliwości, pejoratywnych, tzn. czy zamiast kształtować postawy pro integracyjne nie spowoduje kształtowanie postaw antyintegracyjnych, izolacyjnych, czy skrajnie negatywnych.

Drugi model można zdefiniować jako zdroworozsądkowy, ale raczej jest on odrzucany, niepożądany przez MEN w perspektywie przyszłości – koncentruje się na specjalnej, a nawet konkretniej rzecz ujmując i biorąc pod uwagę szczególne potrzeby edukacyjne analizowanych kategorii uczniów niepełnosprawnych, wysoce specjalistycznej ich edukacji i rehabilitacji w systemie szkolnictwa specjalnego. Ponadto w specjalistycznych oddziałach zorganizowanych w ramach szkolnictwa specjalnego przeznaczonych wyłącznie dla danych grup niepełnosprawnych dzieci i młodzieży. Taki model od dziesięcioleci istnieje w strukturach szkolnictwa specjalnego w Polsce i jak na razie zdaje egzamin w kontekście uwzględniania szczególnych potrzeb rozwojowo-funkcjonalnych uczniów wysoce niepełnosprawnych oraz ich przygotowania do życia na miarę psychofizycznych możliwości.

Trzeci model – pośredni – bierze pod uwagę możliwość kształcenia opisywanych grup uczniów, zależnie od uzyskanego poziomu funkcjonowania oraz preferencji ich rodziców, tak w systemie ogólnodostępnym i/lub integracyjnym, jak i specjalnym, w tym specjalnym wysoce specjalistycznym. Pozwala więc na wybór drogi edukacyjnej i nie zamyka możliwości kształcenia ani w ogólnodostępnym i/lub integracyjnym systemie oświaty, ani w systemie specjalnym i tym samym zdaje się być, ze względu na zasugerowane prawo wyboru, najbardziej humanistycznym i podkreślającym faktyczną realizację należnych praw obywatelskich i praw człowieka.

### **Zamiast podsumowania**

Dlaczego zamiast podsumowania? Dlatego, że podsumowanie może wydawać się zupełnie niepotrzebne z punktu widzenia lansowanych obecnie przez władze oświatowe propozycji rozwiązań systemowych. Są one bowiem przez decydentów już z góry ustalone i bezdyskusyjne, tzn. skoncentrowane na włączeniu uczniów niepełnosprawnych, w tym nawet z bardzo poważnymi uszkodzeniami, do ogólnodostępnego i/lub integracyjnego systemu kształcenia, przy oczywistym postulowaniu konieczności dostosowania tego systemu do szczególnych potrzeb edukacyjnych tych uczniów. Pozostaje jednak wątpliwość czy system ogólnodostępny i/lub integracyjny będzie w stanie sprostać tym szczególnym potrzebom edukacyjnym uczniów z niepełnosprawnością złożoną, wielozakresową, wieloraką, sprzężoną i tak zorganizować specjalistyczną pomoc psychologiczno-pedagogiczną i rehabilitacyjną – o której zdaje się zapomniano w przyjętych rozwiązaniach prawnych (mówi się jedynie o pomocy psychologiczno-pedagogicznej), by zapewnić tym uczniom wszechstronną stymulację rozwoju i przygotowanie do życia na miarę posiadanych możliwości. Czy też, nie radząc sobie z kształceniem danych grup uczniów wspólnie z pełnosprawnymi rówieśnikami zastosuje się



najprostsze z możliwych rozwiązań, tj. przeniesienie edukacji na tzw. nauczanie indywidualne. To, jaką okaże się przyszłość zapewne zweryfikuje czas i życie.

## Bibliografia

- Basiłowa T.A. (2009), *Złożone i sprzężone zaburzenia rozwojowe u dziecka: dyskurs teoretyczno-praktyczny*, [w:] *Osoba z niepełnosprawnością – opieka, terapia, wsparcie*, D. Baczała, J.J. Błęszyński, M. Zaorska (red.), Wydawnictwo UMK, Toruń
- Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały szkoleniowe. Część I* (2010), MEN, Warszawa
- Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały szkoleniowe. Część II*, MEN (2010), Warszawa
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*, Dz.U. Nr 228, Warszawa 2010
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych i integracyjnych*, Dz.U. Nr 228, Warszawa 2010
- Sokolański I.A. (1962), *Nauczanie dzieci głuchoniewidomych*, [w:] *Nauczanie i wychowanie dzieci głuchoniewidomych*, I.A. Sokolański, A.I. Mieszczeriakow (red.), Wydawnictwo Akademii Nauk Pedagogicznych, Moskwa (Соколянский И.А. *Обучение слепоглухонемых детей*, [В:] *Обучение и воспитание слепоглухонемых*, Под ред. И.А.Соколянского и А.И.Мещерякова, Известия АПН РСФСР, Москва 1962)
- Wygotski L.S. (2003), *Psychologia rozwoju dziecka*, Wydawnictwo „Smysł”, Moskwa
- Zaorska M. (2008), *Lew S. Wygotski o wychowaniu dzieci głuchoniewidomych*, „Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo”, nr 2(8), APS, Warszawa.
- Zaorska M. (2010), *Edukacja i rehabilitacja osób głuchoniewidomych w Polsce i Rosji (rozwój i stan obecny)*, Wydawnictwo UMK, Toruń

## The actual problems of education and rehabilitation of children with multiple disability (Summary)

The term „multiple disability” does not indicate clearly for the character, level and specificity of the group which directly refers to. The author defines and explain quantitative and qualitative range of the concept. Besides she presents the educational and rehabilitation needs of persons with the complex disability and searching for the ways of their optimum support. That is why the second part of the article is devoted to the insightful, critical analysis of Ministry of Education activities and regulations and their consequences for persons with complex, multiple disability.