

Barbara Skałbana, Mirosław Grewiński

Specjalne potrzeby edukacyjne dzieci i dorosłych – wyzwania i konsekwencje dla polityki oświatowej i społecznej

Polityka i Społeczeństwo nr 3 (15), 81-94

2017

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.

Barbara Skalbania*, Mirosław Grewiński**

**SPECJALNE POTRZEBY EDUKACYJNE DZIECI
I DOROSŁYCH – WYZWANIA I KONSEKWENCJE
DLA POLITYKI OŚWIATOWEJ I SPOŁECZNEJ**

**SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS OF CHILDREN
AND ADULTS -CHALLENGES AND IMPLICATIONS
FOR EDUCATIONAL AND SOCIAL POLICY**

Abstract

The aim of the article is to analyze the situation of people with special educational needs in the context of the education process, professional work, as well as social life, which is a challenge for contemporary education and social policy. The article can be treated as a theoretical review, where the following issues are analyzed; subject literature, research reports, legal acts of the education system, statistical data, legislative solutions in Poland and selected European countries, and the proposed models of help and support. The result of analysis is a deepening the educational and social diagnosis of and reflection on the direction of change.

Key words: education, special educational needs, social policy, support

**Wyjaśnienia terminologiczne
– definicja i rozumienie zjawiska**

Termin „specjalne potrzeby edukacyjne”, mimo iż funkcjonuje od 38 lat, to nadal budzi wiele niejednoznaczności, bo jak zauważa M. Bogdanowicz, „kryteria klasyfikowania do tej kategorii są nadal dyskusyjne” (2010: 15). Początkowo pojawił się on w roku 1978 w dokumencie *Raport Warnock* i „określał specjalne potrzeby edukacyjne jako potrzeby tych uczniów, którzy nie potrafią podołać – w dłuższym lub krótszym

* Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, ul. Stefana Żeromskiego 5, 25-001 Kielce, adres e-mail: skalbania@op.pl

** Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. J. Korczaka w Warszawie, ul. Pandy 13, 00-999 Warszawa, adres e-mail: mgrewinski@wspkorczak.eu

okresie swojej kariery szkolnej – wymaganiom powszechnie obowiązującego programu nauczania i propagował rozwiązania integracyjne w tych przypadkach, kiedy jest to tylko możliwe” (za: Bidziński i in. 2013: 17). Według M. Bogdanowicz są to osoby, które „nie mieszczą się w powszechnie funkcjonującym systemie edukacyjnym: albo w ogóle nie są objęte nauczaniem [...] albo są źle, nieumiejętnie edukowane” (Bogdanowicz 2010: 16). W raporcie podkreślono, iż około 20% dzieci i młodzieży doświadcza różnych trudności w uczeniu się i wymaga specjalnych warunków nauczania w postaci indywidualnych, dostosowanych do ich potrzeb rozwiązań metodycznych i organizacyjnych (Bogdanowicz 1997: 7). Jednak problem ten nie kończy się na edukacji, ale jest obecny w życiu dorosłym i bardzo często stanowi poważną barierę w rodzinnym i społecznym funkcjonowaniu osoby.

Początkowo zapis o SPE¹ dotyczył tylko uczniów z niepełnosprawnością, dopiero kolejny dokument z roku 1994 (*Deklaracja z Salamanki*) włączył także uczniów z trudnościami w uczeniu się oraz uczniów będących w trudnej, niekorzystnej sytuacji, postulując ideę „edukacji dla wszystkich”. Termin „specjalne potrzeby edukacyjne” ma zatem szerszy zakres niż pojęcie „specyficzne trudności w uczeniu się” (*specific learning difficulties*), które oznacza wybiórcze trudności w uczeniu się czytania, pisania, liczenia, mimo braku ograniczeń intelektualnych i sensorycznych oraz zaniedbań środowiskowo-edukacyjnych.

Jak słusznie zauważa W. Pilecka: „specjalne potrzeby edukacyjne nie odnoszą się wyłącznie do dzieci niepełnosprawnych – dotyczą także tych, które mają trwałe lub czasowe trudności w uczeniu się o różnym stopniu nasilenia i spowodowane innymi niż niepełnosprawność przyczynami” (Pilecka 2009: 75). Podobnie uważa G. Szumski, zbliżając ten termin do zjawiska szkolnych niepowodzeń (Szumski 2006). Grupa osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jest zróżnicowana pod względem zaburzeń, jak też potrzeb i obejmuje: uczniów z niepełnosprawnością intelektualną i sensoryczną, specyficznymi trudnościami w uczeniu się, autyzmem, wybitnymi uzdolnieniami i zagrożonych niedostosowaniem społecznym. Każda z tych grup ma inne możliwości, potrzeby, ale też różne ograniczenia w realizacji procesu edukacji i późniejszym przygotowaniu do pracy zawodowej, co nakłada na system oświatowy potrzebę indywidualizacji działań i zapewnienia odpowiedniej formy wsparcia i pomocy.

Już w latach 90. ub.w., przy opracowaniu wyżej wymienionych dokumentów, dostrzegana była synergia edukacji z polityką społeczną,

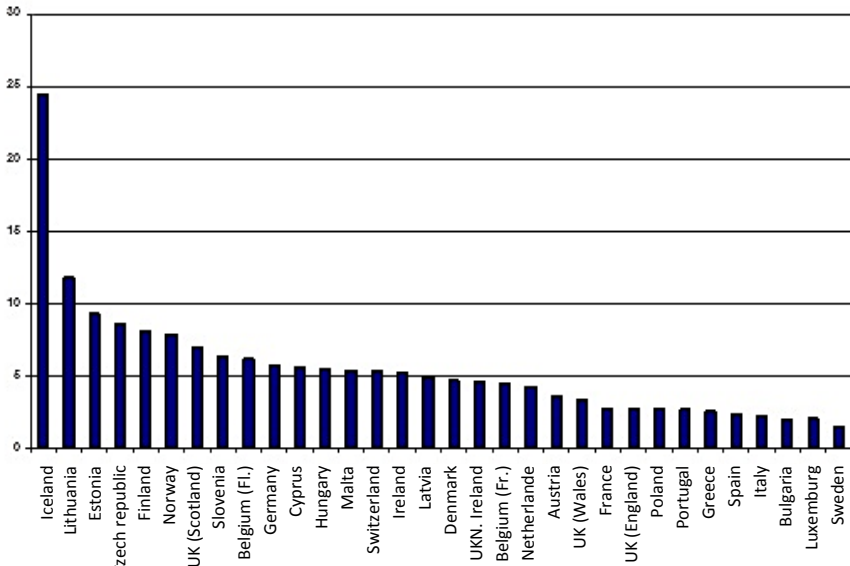
¹ W pracy występuje skrót SPE dla określenia nazwy „specjalne potrzeby edukacyjne”.

zwłaszcza w aspekcie przygotowania zmian w kierunku tworzenia szkoły dla wszystkich, niwelowania segregacji i barier mentalnych oraz organizacyjnych w kształceniu uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami. Zaspokojenie specjalnych potrzeb uczniów wiązało się ze zmianą strategii edukacyjnej i upowszechnianiem modelu edukacji otwartej. W odpowiedzi na te wyzwania w Polsce pojawiły się pierwsze publikacje i prace legislacyjne, które regulowały kształcenie integracyjne uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Tak więc „specjalne potrzeby edukacyjne ujmowane są [...] jako szerokie zjawisko, a osoby dotknięte tym problemem mają potrzebę okresowego lub stałego pozostawania pod specjalistyczną opieką, ucznia się za pomocą metod dostosowanych do ograniczeń i możliwości konkretnego dziecka, potrzeby zindywidualizowanego programu nauczania oraz indywidualnego podejścia wychowawczego” (Bogdanowicz 2010: 17). W literaturze polskiej tematyka specjalnych potrzeb edukacyjnych pojawiła się m.in. w pracach M. Bogdanowicz (1995), J. Jastrząb (1995), W. Pileckiej (2009), M. Łoskot (2010), D. Wiszejko-Wierzbickiej (2012), K. Bidzińskiego i in. (2013), A. Olechowskiej (2017) czy w opracowaniach metodycznych MEN z 2010 r. skierowanych do nauczycieli².

Zakres zjawiska i modele kształcenia

Dobrym kontekstem dla analizy problemu badanego w Polsce jest odniesienie się do skali tego zjawiska spotykanego w krajach Unii Europejskiej. Jak czytamy w komunikacie prasowym Komisji Europejskiej z 10 lipca 2012 r. (dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych i niepełnosprawni dorośli wciąż nie mają odpowiedniego dostępu do edukacji), „około 45 milionów obywateli UE w wieku produkcyjnym to osoby niepełnosprawne, a 15 mln dzieci ma specjalne potrzeby edukacyjne. Ze sprawozdania wynika, że w niektórych przypadkach osoby takie są w ogóle pozbawione możliwości kształcenia i zatrudnienia” (<http://europa.eu/rapid/press-release>). Brakuje jednak pełnych i wiarygodnych danych o aktualnej liczbie uczniów ze SPE w krajach europejskich z uwagi na różne rozwiązania legislacyjne i zróżnicowane procedury diagnostyczne. Sprawozdanie przygotowane przez niezależną sieć ekspertów w dziedzinie nauk społecznych w zakresie kształcenia i szkolenia (NESSE) prezentuje zestawienia statystyczne dotyczące liczby uczniów o stwierdzonych potrzebach edukacyjnych oraz liczbę uczniów ze SPE w szkołach i klasach specjalnych z roku 2010.

² Zob. bibliografia.



Wykres 1. Uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych jako odsetek łącznej populacji uczniów

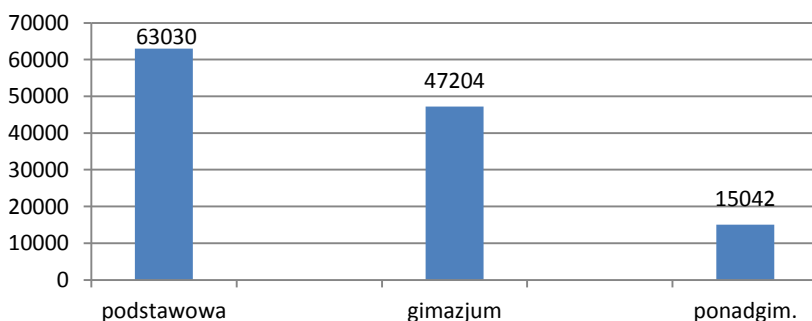
Źródło: Europejska Agencja ds. Rozwoju Szkolnictwa Specjalnego, dane dla państw z 2010 r. Statystyki dla Bułgarii i Włoch pochodzą od Europejskiej Agencji Rozwoju Edukacji Specjalnej, dane dotyczące tych państw z 2008 r., ponieważ nie są one uwzględnione w publikacji z 2010 r.

Jak wynika z danych prezentowanych na wykresie 1, najwyższy odsetek łącznej populacji uczniów stanowią uczniowie ze SPE w Islandii, natomiast najniższy odsetek łącznej populacji uczniów stanowią uczniowie ze SPE w Szwecji. W tym rankingu Polska plasuje się na 25. miejscu wśród 32 krajów.

Analiza form kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wskazuje duże zróżnicowanie. Model segregacyjny kształcenia uczniów ze SPE dominuje w takich krajach, jak: Belgia, Niemcy, Łotwa, Holandia czy Bułgaria. Natomiast model edukacji włączającej (inkluzyjnej) jest najbardziej popularny we Włoszech, Litwie, Portugalii, Cyprze. Polska plasuje się między modelem segregacyjnym a modelem inkluzyjnym. Jak postuluje Komisja Europejska, konieczne jest zwiększenie nakładów finansowych na edukację integracyjną, która jest wyzwaniem, koniecznością i szansą dla dzieci i młodzieży na ich pełne uczestnictwo w edukacji i życiu społecznym.

Dane statystyczne z Polski, uzyskane ze sprawozdań GUS, pokazują, iż w roku szkolnym 2014/15 było 125 276 uczniów, którzy realizowali kształcenie specjalne w różnych typach szkół, przy czym najwięcej

z nich to uczniowie szkół podstawowych zarówno ogólnodostępnych, jak też specjalnych, z oddziałami specjalnymi, integracyjnymi i z oddziałami integracyjnymi (63 030) (Oświata i Wychowanie GUS 2014/2015). W porównaniu do roku szkolnego 2013/14 odnotowano wzrost uczniów ze SPE o ponad 2000 z tendencją do wybierania przez nich szkoły ogólnodostępnej jako miejsca kształcenia. Dla porównania można przytoczyć dane z roku 2010/11, według których „spośród wszystkich uczniów ze SPE z klas I–VI szkół podstawowych 33% uczyło się w klasach ogólnodostępnych, 24% w klasach integracyjnych. Blisko 3% uczniów uczyło się w oddziałach specjalnych w szkołach ogólnodostępnych” (Bidziński i in. 2013: 53). Szczegółowa charakterystyka liczby uczniów ze SPE w Polsce z uwzględnieniem typu szkoły zawarta jest na wykresie 2.



Wykres 2. Liczba uczniów ze SPE w poszczególnych typach szkół (2014/2015)

Źródło: Oświata i wychowanie GUS z roku 2014/2015

W kształceniu uczniów ze SPE upowszechniany jest model edukacji włączającej (inkluzyjnej), w której naczelną wartością jest „docenienie różnorodności uczniów jako czynnika sprzyjającego edukacji” (Bidziński i in. 2013: 55). Wychodząc naprzeciw tej formie kształcenia uczniów, opracowano z udziałem ekspertów z 25 krajów Europy tzw. *Profil nauczyciela edukacji włączającej*, który obejmuje następujące wartości:

- Docenienie różnorodności – różnice między uczniami traktowane są jako zalety i czynnik sprzyjający edukacji,
- Wspieranie wszystkich uczniów – nauczyciele oczekują znaczących postępów u wszystkich uczniów,
- Nastawienie na współpracę – nauczyciele uznają rolę współdziałania i pracy zespołowej,
- Indywidualny rozwój zawodowy – nauczanie opiera się na uczeniu się, nauczyciele biorą na siebie odpowiedzialność uczenia się przez całe życie (za: Bidziński i in. 2013: 55):

Znaczące zmiany w zakresie kształcenia uczniów ze SPE w systemie polskim dokonały się w roku 2010, co uwarunkowane było wprowadzeniem nowej podstawy programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego (2009) oraz wzrastającą liczbą dzieci i młodzieży ze SPE (na podstawie danych Systemu Informacji Oświatowej). Odpowiedzią na artykułowane potrzeby uczniów ze SPE był projekt systemowy MEN „Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi”, w którego realizację włączyli się pracownicy naukowcy i dydaktyczni Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie. Jego efektem było przygotowanie 500 liderów i 50 000 nauczycieli w obszarze modelowych rozwiązań pracy z uczniem ze SPE. Podjęte prace miały na celu wzrost świadomości społecznej na temat specjalnych potrzeb edukacyjnych, a także doskonalenie działań związanych z procesem diagnozowania, jak również wspomagania uczniów i ich rodziców. Ideą tego projektu było wyrównywanie szans edukacyjnych uczniów z opóźnieniami, zaburzeniami i wynikającymi z nich indywidualnymi potrzebami edukacyjnymi, z zaakcentowaniem zadań w zakresie doradztwa edukacyjno-zawodowego. Zmiany te połączone były w sposób naturalny z przygotowaniem zadań dla doradcy zawodowego, jak również dla nauczyciela uczącego w szkole z uwzględnieniem specyfiki potrzeb zróżnicowanej grupy uczniów, np. ucznia z niepełnosprawnością czy ucznia zdolnego. W odniesieniu do uczniów ze SPE zmiany te koncentrowały się na identyfikowaniu i wykorzystaniu potencjału ucznia, wyrównywaniu jego deficytów lub rozwijaniu zdolności, jak również kształtowaniu ich relacji z otoczeniem i określeniu ograniczeń zdrowotnych przy wyborze dalszej edukacji czy zawodu (Dziedzic, Łuczak, Bielecki 2010: 37).

Analizując propozycje edukacyjne w zakresie kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, należy wspomnieć o inicjatywie utworzenia „Modelu lokalnej współpracy na rzecz dzieci i młodzieży”, który jest efektem zmian oddolnych, wynikiem pracy zespołowej prowadzonej pod patronatem Ośrodka Rozwoju Edukacji w Warszawie. Celem tego modelu, jak piszą jego autorzy, „jest efektywne wsparcie dzieci i młodzieży ze SPE w szkole ogólnodostępnej poprzez podejmowanie spójnych działań umożliwiających tworzenie ponadstandardowych rozwiązań” (Szumilas, Czopińska 2015). W opinii B. Skałbani wartością tego rozwiązania jest położenie akcentu na współpracę i zaangażowanie wielu podmiotów działających w środowisku lokalnym, które stanowi obszar wspólnoty, sieć interakcji, kształtowania się wspólnych więzi (Skałbania 2015). Zaproponowany model wpisuje się w działania środowiskowe, łączy kompetencje wielu specjalistów, zapewnia spójne działania oparte na partnerskiej współpracy różnych placówek wspierających dziecko i rodzinę. Jest to miłowy krok w kierunku systemowych

rozwiązań pomocowych w samorządach lokalnych, których zadaniem jest przygotowanie przedszkoli i szkół do przyjęcia uczniów ze SPE, ale też koordynowanie działań związanych z optymalnym przygotowaniem młodych ludzi do aktywności zawodowej.

Udział samorządu w edukacji uczniów ze SPE

Kształcenie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, jak pokazano wcześniej, staje się faktem i integralną częścią systemu oświatowego, stąd konieczne jest wypracowanie sposobów efektywnego nauczania i wychowania w obszarze ewoluującego modelu edukacji włączającej (inkluzyjnej), który współgzystuje z modelem segregacyjnym i integracyjnym.

Niezależnie od wybranej przez rodzica formy kształcenia dla swojego dziecka każdy uczeń ma prawo do pełnego wsparcia, co wynika z przyjęcia przez Polskę *Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych* z 25 października 2012 r., której zapisy stanowią, iż „osoby niepełnosprawne będą korzystać z włączającego, bezpłatnego nauczania obowiązkowego wysokiej jakości, na poziomie podstawowym i średnim, na zasadzie równości z innymi osobami w społecznościach, w których żyją” (Konwencja...: art. 24, ust. 2).

Mimo takich zapisów praktyka edukacyjna pokazuje wiele problemów natury organizacyjnej, finansowej, które są barierą dla pełnego wdrażania postanowień cytowanej konwencji, jak również prawa oświatowego. Realizacja kształcenia tych uczniów jest bardzo zróżnicowana i w dużej mierze zależy od kondycji finansowej danego samorządu lokalnego, jak i czynnika mentalnego osób odpowiadających za edukację. Fundamentem działań i zarazem odpowiedzialności lokalnych władz oświatowych są zapisy *Ustawy o systemie oświaty z 1991 r.*, gdzie czytamy: „organ prowadzący zobowiązany jest do zapewnienia warunków umożliwiających stosowanie specjalnej organizacji nauki i metod pracy dla dzieci i młodzieży objętych kształceniem specjalnym” (Ustawa...: art. 5, ust. 5, pkt 1a). Ale zapis ten wymaga pewnego wyjaśnienia, zoperacjonalizowania pojęcia „warunki”, gdyż edukacja włączająca jako proces nie polega tylko na przebywaniu ucznia wśród swoich rówieśników w przedszkolu lub szkole. Jej celem jest wyrównywanie szans edukacyjnych poprzez objęcie ucznia specjalistyczną pomocą psychologiczno-pedagogiczną adekwatną do stwierdzonych w trakcie diagnozy indywidualnych potrzeb.

Samorząd lokalny zobowiązany jest na mocy przyjętych aktów prawnych zapewnić bezpieczeństwo i dostęp dzieciom do systemu oświaty w zakresie:

- Zapewnienia uczniom niepełnosprawnym bezpłatnego transportu i opieki w czasie przewozu do najbliższej szkoły podstawowej i gimnazjum, a uczniom z niepełnosprawnością ruchową, intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, również do najbliższej szkoły ponadgimnazjalnej, nie dłużej jednak niż do ukończenia 21. roku życia,
- Zapewnienia dzieciom i młodzieży niepełnosprawnej intelektualnie w stopniu głębokim udziału w zajęciach rewalidacyjno-wychowawczych, a także zapewnienia dzieciom i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną i niepełnosprawnościami sprzężonymi bezpłatnego transportu i opieki w czasie przewozu do ośrodka umożliwiającego im realizację obowiązku szkolnego nie dłużej niż do 25. roku życia,
- Zapewnienia niepełnosprawnym dzieciom pięcioletnim oraz dzieciom objętym wychowaniem przedszkolnym z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego bezpłatnego transportu i opieki podczas przewozu do najbliższego przedszkola, oddziału przedszkolnego w szkole podstawowej,
- Zapewnienia dowozu dzieciom i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim na zajęcia rewalidacyjno-wychowawcze (Szumilas, Czopińska 2015).

Samorządy lokalne realizują też wiele innych zadań związanych z obszarem pomocy społecznej czy służby zdrowia, które są również adresowane do dziecka ze SPE i jego najbliższej rodziny. Należą do nich m.in. „organizowanie i świadczenie usług opiekuńczych, w tym specjalistycznych, tworzenie gminnego systemu profilaktyki i opieki nad dzieckiem i rodziną, zwiększenie dostępności pomocy terapeutycznej i rehabilitacyjnej [...] pomocy psychospołecznej i prawnej” (Szumilas, Czopińska 2015). Istotnym elementem działań lokalnej polityki społecznej jest planowanie środków na kształcenie specjalne uczniów z uwzględnieniem dodatkowych zajęć rewalidacyjno-rehabilitacyjno-terapeutycznych, wsparcia profesjonalnego, zatrudnienie nauczyciela asystenta czy realizację „indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego” (IPET) w pracy z uczniem mającym orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego.

Perspektywy rozwoju zawodowego i zatrudnienia

Prezentowana sytuacja edukacyjna osób ze specjalnymi potrzebami pokazuje duże zróżnicowanie, ale też wskazuje na potrzebę wprowadzenia zmian. Jak wynika z raportów, niedostateczne formy opieki nad uczniami ze SPE skutkują zjawiskiem znanym pod nazwą wczesnego kończenia nauki³

³ Określenie „osoba przedwcześnie kończąca kształcenie i szkolenie”, poprzednio nazywana „przedwcześnie opuszczającą edukację”, zazwyczaj odnosi się do osoby w wieku

bez możliwości zdobycia zawodu i wejścia na rynek pracy. Badania pokazują, iż około 6 mln młodych ludzi w Europie kończy edukację na poziomie gimnazjum, a 18% ma tylko szkołę podstawową (Borkowska 2014).

W grupie czynników ryzyka przedwczesnego kończenia nauki są uczniowie ze SPE, przy czym największy odsetek uczniów nie kończy edukacji w Hiszpanii, na Malcie, w Portugalii (http://www.betteropportunities.dwup.pl/upload/file/pliki/final_conf/pl/, http://studia.dlastudenta.pl/artykul/Przerwana_educacja_). Według serwisu forsal.pl (2013), Polska plasuje się na czwartym miejscu (5,6%) po Chorwacji, Słowenii i Czechach. Nieukończenie edukacji rodzi poważne konsekwencje w wymiarze indywidualnym, rodzinnym, zawodowym i społecznym i przyczynia się do budowania społeczeństwa sfrustrowanego, mało zaradnego, w którym zdecydowanie wzrasta zapotrzebowanie na długofalową opiekę i pomoc społeczną.

Jakie są tego konsekwencje dla gospodarki, polityki społecznej? Możemy analizować je w dwóch wymiarach: indywidualnym i zbiorowym, co ilustruje tabela 1.

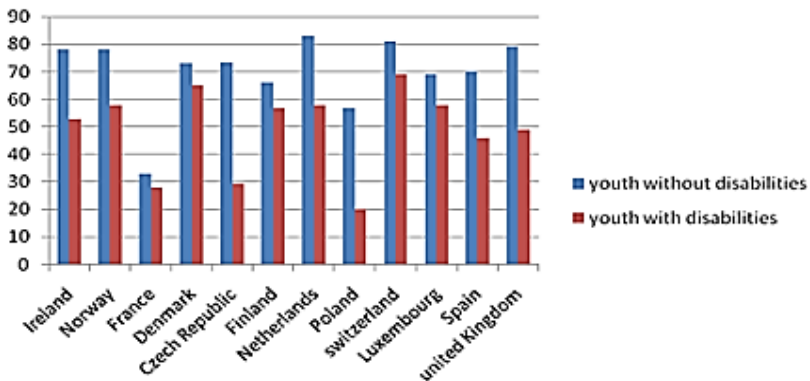
Tabela 1. Konsekwencje indywidualne i zbiorowe opuszczania systemu edukacji

Konsekwencje indywidualne	Konsekwencje zbiorowe
Większe zagrożenie bezrobociem	Utrata dochodu narodowego
Zatrudnienie najczęściej w charakterze pracownika fizycznego, w niepełnym wymiarze czasu pracy	Utrata wpływów podatkowych na wspieranie świadczeń państwowych
Wzrost uzależnienia od alkoholu i narkotyków	Zwiększone zapotrzebowanie na pomoc społeczną
Większa liczba samobójstw wśród młodych ludzi	Zwiększenie przestępczości
Częstsze korzystanie z form opieki i pomocy społecznej oraz innych programów socjalnych	Zmniejszone uczestnictwo w życiu politycznym
Minimalizowanie aktywności społecznej	Zmniejszona mobilność międzypokoleniowa
Wzrost przestępczości	Gorszy stan zdrowia
Marginalizacja edukacyjna w zakresie uczenia się przez całe życie	

Źródło: Raport Improving Employment Opportunities in the Labour Market for Marginalised Communities, Wrocław 2013, http://www.betteropportunities.dwup.pl/upload/file/pliki/final_conf/pl/Przedwczesne%20opuszczanie%20systemu%20edukacji.pdf

od 18 do 24, która ukończyła nie więcej niż szkołę na poziomie gimnazjalnym i nie uczestniczy w dalszej edukacji lub szkoleniach, a ich liczba może być wyrażona jako procent całkowitej populacji w wieku od 18 do 24 (definiowanie w UE).

Poważnym problemem dla osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych, zwłaszcza z niepełnosprawnością i autyzmem, jest zdobycie zawodu i wejście na rynek pracy. W krajach Unii Europejskiej wskaźniki aktywności zawodowej osób z niepełnosprawnością są zróżnicowane, i tak: we Francji wynosi on 44%, (1,8 mln zatrudnionych osób), w Norwegii około 45%. Natomiast w Hiszpanii odnotowano najwyższy wskaźnik dezaktywacji zawodowej (blisko 67%), a możliwości wsparcia tych osób ze strony państwa są dość ograniczone z uwagi na kryzys ekonomiczny (Geletta, Grewiński 2014). Na wykresie 3 zaprezentowano wskaźniki zatrudnienia młodzieży z niepełnosprawnością i bez niej w wybranych krajach Unii Europejskiej.



Wykres 3. Wskaźnik zatrudnienia młodzieży z niepełnosprawnością i bez niej w wybranych krajach UE

Źródło: Geletta, Grewiński 2014: 42.

Analiza wyników badania aktywności ekonomicznej ludności w Polsce pokazuje, iż dla ludzi młodych w wieku 16 lat i powyżej wskaźniki za rok 2015 wynosiły: współczynnik aktywności zawodowej – 16,5%, wskaźnik zatrudnienia – 14,5%, stopa bezrobocia – 12,3% (<http://www.niepelnospawni.gov.pl/p,80,rynek-pracy>). Nadzieją na wzrost aktywności zawodowej osób z niepełnosprawnością intelektualną, sensoryczną, autyzmem jest instytucja zatrudnienia wspomaganego – *supported employment* (Majewski 2006: 15). Polega ono na zatrudnieniu osoby wraz z asystentem zawodowym (*coachem*), który pomaga w procesie adaptacji pracownika do nowych warunków (Majewski 2006: 15). Przebiega ono w układzie zatrudnienie – wyszkolenie – utrzymanie i opiera się na doborze rodzaju zajęcia stosownie do potencjału, zdolności i zainteresowań jednostki. W doborze zawodu ważna jest znajomość możliwości

i funkcjonowania jednostki, które są wynikiem zaburzenia, niepełnosprawności i stanowią ograniczenie lub wskazanie do wykonywania danej pracy. I tak osoby z autyzmem mogą wykonywać pracę opartą na powtarzających się działaniach rutynowych, gdzie obowiązują jasne zasady, czytelna struktura, nie sprawdzają się natomiast w zawodach wymagających interakcji z innymi i dobrej komunikacji.

W celu poprawy sytuacji edukacyjnej i zawodowej osób ze SPE konieczne jest ugruntowanie w świadomości nowego paradygmatu niepełnosprawności, w którym każda osoba ze SPE ma potrzebę samorealizacji i autonomii. Kolejnym wyzwaniem jest dostępność edukacyjna i rola diagnozy pozytywnej, która koncentruje się na możliwościach, zainteresowaniach, a nie tylko na upośledzeniu czy niedomaganiu. Ważnym zadaniem jest przygotowanie nauczycieli i wychowawców do innowacyjnych metod pracy z uwzględnieniem indywidualnych potrzeb, preferencji w zakresie uczenia się, kreowania nowych szans indywidualnego rozwoju. Warunkiem koniecznym do zmiany jest promowanie i rozwijanie poradnictwa i doradztwa zawodowego z wykorzystaniem nowych koncepcji i współczesnych trendów w poradnictwie kariery uwzględniających potrzeby osób z utrudnieniami edukacyjnymi czy rozwojowymi. Ważnym elementem w sprostaniu nowym wyzwaniom jest udział w projektach fundacji (Synapsis – projekt zatrudnij ASA lub PFRON-u). Mimo powolnych zmian w Polsce nadal brakuje systemowych rozwiązań, które wspierałyby osoby niepełnosprawne, ale J. Głodkowska ma nadzieję, „że bardziej aktywna będzie polityka państwa wobec osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i w tym także z różnego rodzaju niepełnosprawnościami” (2010: 44).

Przedstawione w artykule zagadnienie specjalnych potrzeb edukacyjnych w kontekście wyzwań i konsekwencji dla polityki oświatowej i społecznej wskazuje na potrzebę dalszego poszukiwania rozwiązań poprzez zmianę polityki edukacyjnej, ale też synergicznych działań międzyresortowych (edukacja, zdrowie, pomoc społeczna). Zmiana jakości i strategii polityki społecznej winna uwzględniać:

- współpracę instytucji pomocowych w zakresie diagnozowania indywidualnych potrzeb osób ze SPE z ukierunkowaniem na identyfikowanie potencjału, zainteresowań, udzielania im kompleksowej pomocy z akcentem położonym na działania profilaktyczne i zawodowe,
- wykorzystywanie zasobów różnych instytucji pomocowych, tworzenie aktywnej koalicji wsparcia,
- rozwijanie poradnictwa edukacyjno-zawodowego, zapewnienie dostępu do działań rewalidacyjnych i rehabilitacyjnych.

Wiąże się też ze zwiększeniem nakładów finansowych na usługi społeczne w zakresie edukacji, rynku pracy ze wzmocnieniem pozycji trenera pracy, opieki zdrowotnej i rehabilitacji oraz tworzenie warunków do integracji w zakresie specjalistycznych działań pomocowych.

Konkluzje

Edukacja uczniów i dorosłych ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wymaga reform w kierunku łączenia działań resortowych (edukacji, zdrowia, pomocy społecznej). Idea uczenia się przez całe życie (*life long learning*) jest warunkiem optymalnego funkcjonowania w społeczeństwie, ale wiąże się z zapewnieniem długofalowego wsparcia i specjalistycznej pomocy osobom z indywidualnymi ograniczeniami w rozwoju na każdym etapie ich życia. Realizacja indywidualnych potrzeb zachodzi w środowisku rodzinnym, szkolnym, pozaszkolnym, miejscu pracy czy środowisku rówieśniczym, zgodnie z założeniem, że potrzeby rozwojowe mają komplementarny charakter, a zaspokojenie jednej z nich warunkuje zaspokojenie kolejnej (Czub M., Brzezińska, Czub T., Appelt 2012). Ich deprywacja skutkuje wzrostem zachowań nieakceptowanych społecznie, nawet patologicznych, które prowadzą do izolacji, marginalizacji edukacyjnej, zawodowej i społecznej. Wyzwaniem dla polityki państwa jest dobrze zorganizowany i zintegrowany społecznie system edukacji osób ze SPE, co wymaga zmian zarówno w świadomości społecznej (mentalnej) rodziców, nauczycieli, specjalistów i uczniów, jak też zwiększenia nakładów finansowych na formy edukacji, wsparcia i profesjonalnej pomocy (terapii, rewalidacji, rehabilitacji, poradnictwa). Instrumentem zmiany mogą być tzw. usługi społeczne w segmencie edukacji, zwłaszcza usługi asystenta edukacyjnego osoby niepełnosprawnej, co może opierać się na dobrych praktykach innych krajów (Geletta, Grewiński 2014: 5). Ważnym wyzwaniem jest intensyfikacja działań poradniczych w zakresie przygotowania tych osób do zawodu i wspierania ich na rynku pracy poprzez odpowiednie regulacje prawne i instrumenty prawne dla pracodawców. Sprawą priorytetową jest udostępnienie edukacji i pracy w systemie integracji rówieśniczej i społecznej oraz zmodyfikowanie i poszerzenie usług doradczych z włączeniem do nich *coachingu* i *tutoringu* (takie rozwiązania w stosunku do młodzieży, studentów niepełnosprawnych istnieją m.in. we Francji), a także upowszechnianie zatrudniania wspomagane go z wiodącą rolą trenera.

Należy pamiętać o tym, że polityka edukacyjna jest ważnym elementem polityki społecznej, a edukacja jest motorem rozwoju gospodarczego, zawodowego i osobowego.

Bibliografia

- Bidziński K., Giermakowska A., Ozga A., Rutkowski M. 2013, *Nauczyciele województwa świętokrzyskiego wobec zadań związanych z realizacją specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów*, Kielce.
- Bogdanowicz M. 1995, *Uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, „Psychologia Wychowawcza” nr 3, s. 216–222.
- Bogdanowicz M. 1997, *Integracja percepcyjno-motoryczna. Teoria. Diagnoza. Terapia*, Wyd. CMPPP, Warszawa.
- Bogdanowicz M. 2010, *Specjalne potrzeby edukacyjne oraz prawa uczniów i studentów z dysleksją w Europie* [w:] *Dzieci i młodzież ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w realizacji zadań rozwojowych*, red. B. Witkowska, K. Bidziński, P. Kurtek, Kielce, s. 15–33.
- Borkowska A. 2014, *Zrozumieć edukację w Europie*, <http://eurydice.org.pl/wp-content/uploads/2014/12/Borkowska.pdf>
- Czub M., Brzezinska A.I., Czub T., Appelt K. 2012, *Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem jako wyzwanie dla polityki społecznej i oświatowej*, „Polityka Społeczna”, numer tematyczny: *Polityka edukacyjna: wyzwania i szanse*, 1, s. 19–23.
- Dziedzic A., Luczak M., Bielecki J. 2010, *Doradztwo edukacyjno- zawodowe* [w:] *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały szkoleniowe*, MEN, Warszawa, s. 32–39.
- Geletta K., Grewiński M. 2014, *Usługi społeczne na rzecz osób niepełnosprawnych – doświadczenia międzynarodowe*, Wyd. WSP, Warszawa.
- Głodkowska J. 2010, *Model kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – różnice nie mogą dzielić* [w:] *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały szkoleniowe*, MEN, Warszawa, s. 37–93.
- <http://europa.eu/rapid/press-release>
- http://europa.eu/rapid/press-release_IP-12-761_pl.htm
- <http://eurydice.org.pl/wp-content/uploads/2014/12/Borkowska.pdf>
- http://studia.dlastudenta.pl/artukul/Przerwana_educacja_
- http://www.betteropportunities.dwup.pl/upload/file/pliki/final_conf/pl/
- <http://www.niepelnospawni.gov.pl/p,80,rynek-pracy> (dostęp 1.12.2016).
- Jastrzab J. 1995, *Zaspokajanie specjalnych potrzeb edukacyjnych*, „Wychowanie na co Dzień”, nr 12, s. 11–13.
- Konwencja ONZ o prawach osób niepełnosprawnych z dnia 25 października 2012 r.
- Łoskot M. 2010, *Specjalne potrzeby edukacyjne wyzwaniem dla edukacji XXI wieku*, „Głos Pedagogiczny”, nr 20, s. 4–9.
- Majewski T. 2006, *Zatrudnienie wspomagane osób niepełnosprawnych*, Warszawa.
- Olechowska A. 2017, *Specjalne potrzeby edukacyjne*, PWN, Warszawa.
- Oświata i wychowanie GUS z roku 2014/2015.
- Pilecka W. 2009, *Perspektywy analizy problemów rozwojowych dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi* [w:] *Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w drodze ku dorosłości*, red. W. Pilecka, M. Rutkowski, Impuls, Kraków.
- Pilecka W., Rutkowski M. (red.) 2009, *Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w drodze ku dorosłości. Psychopedagogiczne podstawy edukacji, rewalidacji i terapii trudności w uczeniu się*, Impuls, Kraków.
- Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, 2010, *Materiały szkoleniowe*, MEN, cz. I, Warszawa.

- Reforma systemu kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Warszawa 1998.
- Rutkowski M. 2009, *Perspektywa niepełnosprawności* [w:] *Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w drodze ku dorosłości*, red. W. Pilecka, M. Rutkowski, Impuls, Kraków.
- Skałbania B. 2015, *Recenzja „Modelu lokalnej współpracy na rzecz dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi”*, ORE, Warszawa.
- Szumilas E., Czopińska M. 2015, *Model lokalnej współpracy na rzecz dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, ORE, Warszawa.
- Szumski G. 2006, *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych: sens i granice zmiany edukacyjnej*, PWN, Warszawa.
- Ustawa o systemie oświaty z dnia 21 września 1991 r. z późniejszymi zmianami.
- Wiszejko-Wierzbicka D. 2012, *Specjalne potrzeby ucznia czy szkoły? Przewodnik po edukacji włączającej pomocą w rozwijaniu kształcenia i uczestnictwa w życiu szkoły*, „Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania”, nr III (4), s. 71–86.
- Wnioski ze sprawozdania: dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych i niepełnosprawni dorośli wciąż nie mają odpowiedniego dostępu do edukacji, http://europa.eu/rapid/press-release_IP-12-761_pl.htm (dostęp 19.01.2017).