

Specjalne potrzeby edukacyjne i niepełnosprawność w edukacji dzieci i młodzieży w Polsce z perspektywy glottodydaktyki

Special educational needs and disabilities in the education of children and youth in Poland from the perspective of foreign languages learning and teaching

Anna JAROSZEWSKA

Uniwersytet Warszawski/ University of Warsaw

E-mail: a.jaroszevska@uw.edu.pl, 

Mariola JAWORSKA

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie/ University of Warmia and Mazury in Olsztyn

Olsztyn

E-mail: mariola.jaworska@uwm.edu.pl, 

Abstract: The presented article is analytical in nature, and its main purpose is to collect and detail the information scattered in the pedagogical and legal discourse on the topic signaled in the title. Thus, the authors focus on discussing the basic problem areas that dock the contemporary picture of the system of foreign-language education of children and adolescents in Poland, in which the issues of disability and special educational needs of students have been gaining importance for years. The starting point for consideration is the genesis and international context of special education. The readers' attention is then directed to the definitions of disability and special educational needs crystallized against this background. This is followed by an analysis of the ever-changing, but at the same time already constituted legal and competence framework of the national system of education and support for students with disabilities and/or special needs. While estimating its potential, the authors at the same time point out the difficulties that exist at the level of implementation of glottodidactic practice with this group of learners.

Keywords: foreign languages learning and teaching, polish education system, special pedagogy, special educational needs, disability, inclusion,

1. Podejście do pedagogiki specjalnej – kontekst międzynarodowy

Dynamiczny rozwój nauk medycznych i społecznych, w szczególności socjologii, psychologii i pedagogiki, doprowadził w drugiej połowie XX w. do zmian w rozumieniu niepełnosprawności oraz związanej z tym ewolucji zachowań społecznych wobec ludzi niepełnosprawnych. Szczególną rolę odegrała w tym względzie międzynarodowa debata tocząca się przez dziesięciolecia na forum ONZ¹ i UNESCO², a zainicjowana po

¹ Organizacja Narodów Zjednoczonych (ang. *United Nations*).

² Organizacja Narodów Zjednoczonych do spraw Oświaty, Nauki i Kultury (ang. *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*).

zakończeniu II wojny światowej jako przejaw troski o przyszłość ludzkości³. W jej efekcie opracowano i opublikowano szereg statutowych dokumentów, które na trwałe wpisały się w polityki krajów zrzeszonych, wyznaczając nowe standardy w zakresie rozwiązywania problemów ludzi niepełnosprawnych bądź po prostu innych, wyróżniających się z ogółu, a przez to zwykle negatywnie doświadczanych, np. dyskryminacją lub wykluczeniem społecznym. Do najważniejszych należy zaliczyć: *Powszechną deklarację praw człowieka* (1948), *Konwencję o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności* (1953), *Konwencję w sprawie zwalczania dyskryminacji w dziedzinie oświaty* (1960), *Konwencję o prawach dziecka* (1989), *Światową deklarację w sprawie edukacji dla wszystkich i ramy działania w celu zaspokojenia podstawowych potrzeb edukacyjnych* (1990), *Standardowe zasady wyrównywania szans osób niepełnosprawnych* (1993), *Deklarację z Salamanki i wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych* (1994) czy *Konwencję o prawach osób niepełnosprawnych* (2006).

Równie ważna w tym kontekście okazała się przyjęta w 1980 roku przez WHO⁴ Międzynarodowa Klasyfikacja Upośledzenia, Niepełnosprawności i Inwalidztwa⁵, stanowiąca kluczowe uzupełnienie powszechnie dziś wykorzystywanej Międzynarodowej Statystycznej Klasyfikacji Chorób i Problemów Zdrowotnych⁶ (2009). Na uwagę zasługuje zwłaszcza rewizja tego dokumentu opublikowana w roku 2001 pod nazwą Międzynarodowa Klasyfikacja Funkcjonowania Niepełnosprawności i Zdrowia⁷. O ile bowiem w pierwotnej wersji koncentrowano się na analizowaniu „skutków choroby”, w uaktualnionej edycji położono już nacisk na rozpoznanie „składników zdrowia”. Z badania „upośledzenia”, „niepełnosprawności” i „inwalidztwa” uwagę przekierowano na diagnostykę „funkcji i struktur ciała ludzkiego” oraz związanych z nimi możliwości i ograniczeń w zakresie „aktywności i uczestniczenia” człowieka w różnych sferach życia, jak: uczenie się i zdobywanie wiedzy, ogólne zadania i obowiązki, porozumiewanie się, poruszanie się, dbanie o siebie, życie domowe, wzajemne kontakty i związki międzyludzkie, główne obszary życia, życie społeczności lokalnej, działalność społeczna i obywatelska (Światowa Organizacja Zdrowia 2009: 14). Nie jest bez znaczenia, że to narzędzie diagnostyczne, powszechnie dziś stosowane w statystyce publicznej, badaniach klinicznych i naukowych, polityce społecznej oraz na potrzeby edukacji, doczekało się również wersji dla dzieci i młodzieży⁸.

Wymiernym skutkiem uznania wielowymiarowości i relatywności zjawiska niepełnosprawności, które warunkują współzależne od siebie komponenty fizjologiczne, psychologiczne oraz społeczne, były nie tylko reformy w zakresie orzecznictwa, leczenia i rehabilitacji, lecz również stopniowa przebudowa krajowych i międzynarodowych strategii politycznych obejmujących swym zasięgiem szeroko rozumiane relacje międzyludzkie i rozwój człowieka, zatem również systemy edukacji.

³ Zob. Karta Narodów Zjednoczonych (1945).

⁴ Światowa Organizacja Zdrowia (ang. *World Health Organization*).

⁵ ang. *International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps* (ICIDH).

⁶ ang. *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems* (ICD-10).

⁷ ang. *International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF).

⁸ Dotychczas nie przetłumaczonej jednak na język polski: *International Classification of Functioning, Disability and Health: Children & Youth Version* (ICF-CY) (2007).

Izolację i wykluczenie osób z niepełnosprawnością na margines społeczny zaczęły systematycznie wypierać postawy i działania uznające potrzeby i prawo tej grupy ludzi do opieki i kształcenia specjalnego: początkowo w modelu segregacyjnym, później jednak – wraz z rozwojem świadomości społecznej i w drodze reformy prawnej – dopełnionym wariantami integracyjnym oraz włączającym, które zaczęto umacniać w szkolnictwie powszechnym jako optymalne formy kształcenia z punktu widzenia prawa ludzi niepełnosprawnych nie tylko do integracji społecznej, ale i egzystencjalnej autonomii (Z. Gajdzica 2003: 901).

2. Definicja niepełnosprawności

Pogłębiona refleksja i realne działania systemowe w dużej mierze przyczyniły się także do stopniowego zastępowania w dyskursie naukowym, urzędowym, a nawet medialnym pejoratywnie kojarzącego się terminu „inwalidztwo” pojęciem „niepełnosprawność”. Jest to pojęcie wieloznaczne. Jako zjawisko złożone, warunkowane czynnikami biologicznymi, psychologicznymi i społecznymi, niepełnosprawność niewątpliwie może być i zwykle jest rozpatrywana w różnych kontekstach życiowych. Chociaż dotyczy jednostki, współcześnie identyfikuje się ją również w wymiarze społecznym, przypisuje jej znaczenie potoczne oraz definiuje na gruncie prawnym (E. Zawadzka 2010: 9). Niepełnosprawność może dotyczyć funkcji fizycznych, motorycznych, umysłowych, emocjonalnych i społeczno-adaptacyjnych, determinujących aktywność człowieka, w tym jego zdolność do wypełniania ról społecznych według powszechnie obowiązujących kryteriów i norm: medycznych, prawnych oraz kulturowych, właściwych dla wieku, płci czy otoczenia społecznego, w którym żyje człowiek niepełnosprawny. Może być wrodzona lub nabyta, mieć charakter stały lub przejściowy i przejawiać się w:

- niesprawności⁹ (rozumianej jako utrata sprawności lub nieprawidłowość w budowie czy funkcjonowaniu organizmu pod względem psychologicznym, psychofizycznym lub anatomicznym);
- ograniczeniu aktywności (rozumianym jako różnego stopnia trudności w wykonywaniu określonych czynności);
- ograniczeniu uczestniczenia (rozumianym jako problemy doświadczane podczas zaangażowania w różne sytuacje życiowe, a wynikające właśnie z niesprawności lub ograniczenia aktywności) (ICF 2009: 213–215; J. Kirenko 2007: 14)¹⁰.

Mimo stale rosnącej świadomości społecznej, poświęconych jej gruntownych badań naukowych, osobnych kierunków kształcenia, strategii politycznych czy działań oddolnych, niepełnosprawność była i wciąż pozostaje przedmiotem stereotypów i uprzedzeń. Zwykle wynikają one z niewiedzy, lęku przed innością lub negatywnych wzorców wychowania w rodzinie, co stanowi szczególne wyzwanie dla współczesnych systemów edukacyjnych. Pedagodzy specjaliści wskazują, że ze wszystkimi rodzajami niepełnosprawności, także z większością deficytów rozwojowych i poznawczych, łączy się nieharmonijny rozwój języka i mowy oraz zaburzenia komunikacji uczniów niepełnosprawnych (D. Podgórska-Jachnik 2018). Bez wątplenia nie pozostaje to bez wpływu na formułę/y i efektywność systemów glottodydaktycznych rozwijanych i praktykowanych w europejskim szkolnictwie powszechnym. Tym samym także

⁹ Wcześniej określanej również jako upośledzenie.

¹⁰ Zob. też: <https://www.unic.un.org.pl/niepelnosprawnos/definicja.php> [Pobrano 14.02.2023].

problemom związanym z odpowiednią organizacją i metodyką lekcji języka obcego, by zaspokoić potrzeby oraz wykorzystać potencjał uczeniowy wszystkich uczniów, zaczęto poświęcać coraz więcej uwagi.

3. Specjalne potrzeby edukacyjne, komunikacyjne i językowe

Za istotne w tym kontekście należy uznać zdefiniowanie i upowszechnienie nowej kategorii diagnostyczno-pedagogicznej, jaką są „specjalne potrzeby edukacyjne”. Termin ten po raz pierwszy odnotowano w gruntownym raporcie nt. edukacji niepełnosprawnych dzieci i młodzieży w Wielkiej Brytanii, który został przygotowany w latach 1974–1978 w szerokim gronie eksperckim pod przewodnictwem Hellen Mary Warnock (1978). Zaproponowana w nim radykalna zmiana w postrzeganiu niepełnosprawności i związanych z nią potrzeb edukacyjnych młodych ludzi¹¹ oraz koncepcja zakładająca włączenie kształcenia uczniów z niepełnosprawnościami w nurt edukacji powszechnej wkrótce potem została wdrożona do brytyjskiej praktyki edukacyjnej, zyskała też uznanie na forum międzynarodowym. Wiele z ustaleń zawartych w raporcie Warnock zostało podniesionych w przywołanym już, kluczowym dla tej kwestii dokumencie UNESCO, znanym pod nazwą: Deklaracja z Salamanki (1994). Uznano w nim mianowicie prawo każdego dziecka do edukacji. Jednocześnie zwrócono uwagę na unikalność i różnorodność dziecięcych cech, zainteresowań, zdolności i potrzeb edukacyjnych. Systemy oświaty i realizowane w nich programy nauczania powinny ten pluralizm uwzględniać, czemu ma służyć indywidualizacja kształcenia i skoncentrowanie uwagi na dziecku oraz jego potrzebach i możliwościach. Dotyczy to także uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Ich integrację z ogółem społeczności uczniowskiej należy postrzegać jako jeden ze sposobów zwalczania postaw dyskryminacyjnych oraz filar otwartego społeczeństwa (UNESCO, 1994: VIII–IX). W tej perspektywie specjalne potrzeby edukacyjne wynikają z indywidualnej specyfiki rozwojowej każdego dziecka, na którą mogą wpływać jego różnorodne deficyty, związane m.in. z niepełnosprawnością, choć nie tylko, lub ponadnormatywne zdolności – samoistnie ujawniające się lub rozpoznane przez specjalistów na różnych etapach rozwoju dziecka: w sferze somatycznej, psychicznej i społecznej (K. Karpińska-Szaj 2022: 17–18)¹².

Impulsem wtórnym, który zapoczątkował rekonstrukcję systemów nauczania języków obcych – w pierwszym etapie teoretyczną – było wyróżnienie specyficznej kategorii specjalnych potrzeb edukacyjnych, jaką są „specjalne potrzeby komunikacyjne”. Uznano bowiem, że proces komunikacyjny nabiera szczególnego znaczenia dla rozmówców w sytuacji, w której jedna z osób biorących w nim udział nie jest w stanie w czytelny sposób przekazać lub odebrać danego komunikatu lub/i jej zachowania werbalne i pozawerbalne są zaburzone ze względu na ograniczenia o podłożu organicznym, intelektualnym lub/i emocjonalnym (I. Konieczna/ K. Cichocka-Segiet 2016). Trudności językowe mogą odnosić się w tym przypadku do poprawności

¹¹ Polegająca na odejściu od medycznej, w pewnym sensie stygmatyzującej kategoryzacji uczniów niepełnosprawnych oraz diagnozowanych u nich deficytów na rzecz rozpoznania i zrozumienia ich potrzeb oraz możliwości w środowisku społecznym, a także kompensacji zaburzeń i dysfunkcji w zakresie uczenia się poprzez wdrożenie programów wsparcia i pomocy psychopedagogicznej w ramach powszechnego systemu edukacji (L. Zaremba 2014: 15; K. Karpińska-Szaj 2022: 17).

¹² Zob. też: Z. Gajdzica 2006: 869 i nast.

(pod względem treści i formy) odbieranych i przekazywanych informacji oraz ich skuteczności komunikacyjnej, a także sposobów tworzenia pojęć. Zauważalna jest duża rozpiętość oraz różnorodność problemów związanych z tworzeniem powiązań semantycznych, dlatego podkreśla się niezwykle indywidualność przebiegu kształtowania możliwości językowo-komunikacyjnych. Jeszcze trudniejsze jest identyfikowanie deficytów pojęciowych – przede wszystkim ze względu na bardzo osobisty wymiar sposobów symbolizowania rzeczywistości, uwzględniających aspekty społeczno-kulturowe oraz indywidualny sposób tworzenia związków pomiędzy pojęciem symbolizowanym w języku a jego odniesieniem w rzeczywistości. Natomiast trudności językowe związane z funkcjonowaniem komunikacyjnym odnoszą się do przebiegu komunikacji, a więc błędów artykulacyjnych, konstrukcyjnych i odnoszących się do zasobów leksykalnych, i są zwykle dużo łatwiejsze do zidentyfikowania (K. Karpińska-Szaj 2022: 26–27). Poznanie indywidualnej specyfiki rozwoju językowych kompetencji komunikacyjnych (specjalnych potrzeb komunikacyjnych) pozwala dookreślić specjalne potrzeby edukacyjne i umożliwić wytyczenie celów nauki języka obcego, które będą osiągalne w kontekście rozwoju języka, mowy i komunikacji.

Z perspektywy glottodydaktyki równie ważną kategorią poznawczą, którą naświetlił postęp naukowy, stały się także „specjalne potrzeby językowe” – dotyczące rozwoju językowego, zdobywania i rozwijania językowych kompetencji komunikacyjnych. To z nimi związane są przecież potrzeby komunikacji językowej, wchodzenia w interakcje, przekazywania informacji czy choćby wyrażania emocji. Istotny w tym względzie jest również rozwój reprezentatywnej funkcji języka, przejawiającej się w budowaniu wiedzy o świecie za pomocą języka – używania go do kategoryzowania, uogólniania, tworzenia pojęć, symbolizowania, abstrahowania (K. Karpińska-Szaj 2022: 16), a więc rozwój języka jako narzędzia poznania. Uwzględnianie specjalnych potrzeb językowych stwarza grunt dla dążenia uczących się do osiągnięcia w obu językach postępów na miarę swoich możliwości i osobistych celów, co z kolei ma fundamentalne znaczenie dla powodzenia modelu edukacji inkluzyjnej, w tym jego upowszechnienia.

4. Nauczanie języków obcych uczniów z niepełnosprawnościami i specjalnymi potrzebami wobec norm prawnych polskiego systemu oświatowego

Pomimo istotnych zapóźnień i ograniczeń w zakresie finansowania w odniesieniu do innych systemów europejskich, pod względem formalno-prawnym polski system edukacji w całości wypełnia zapisy konstytucyjne¹³ oraz wyszczególnione powyżej liczne uzgodnienia międzynarodowe dotyczące niepełnosprawności i specjalnych potrzeb edukacyjnych dzieci i młodzieży. Także kluczowe w tym względzie *Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r.* (Dz. U. z 2021 r. poz. 1915) oraz *Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe* (Dz. U. z 2021 r. poz. 1082, z późn. zm.) potwierdzają prawa każdego obywatela do kształcenia się oraz prawa dzieci i młodzieży do wychowania i opieki odpowiednich do wieku oraz osiągniętego rozwoju. Wychowanie rozumiane jest tu jako „wspieranie dziecka w rozwoju ku pełnej dojrzałości w sferze fizycznej, emocjonalnej, intelektualnej, duchowej i społecznej, wzmacniane i uzupełniane przez działania z zakresu profilaktyki problemów dzieci i młodzieży” (art. 1 ust. 3).

¹³ Art. 32 oraz art. 70 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. (Dz. U. Nr 78, poz. 483 z późn. zm.).

Dalsze zapisy zawarte w tych aktach obligują więc przedszkola, szkoły i inne placówki działające w ramach systemu oświatowego do dostosowania treści, metod oraz form organizacyjnych nauczania do możliwości psychofizycznych uczniów. Wskazują również na możliwość korzystania z pomocy psychologiczno-pedagogicznej i specjalnych form pracy dydaktycznej. Obowiązujący system prawny sankcjonuje tym samym w ramach powszechnego systemu edukacji opiekę nad uczniami niepełnosprawnymi oraz legitymującymi się specjalnymi potrzebami, wyznaczając alternatywną ścieżkę zindywidualizowanego kształcenia, z uwzględnieniem dostosowanych form i programów nauczania oraz zajęć rewalidacyjnych. Reguluje także warunki opieki nad uczniami szczególnie uzdolnionymi, umożliwiając im realizowanie indywidualnych programów nauczania oraz ukończenie szkoły każdego typu w skróconym czasie. Jednocześnie dąży do niwelacji różnic w warunkach kształcenia, wychowania i opieki między poszczególnymi regionami kraju i podnosi problem opieki nad uczniami pozostającymi w trudnej sytuacji materialnej i życiowej.

Do najważniejszych wykonawczych regulacji szczegółowych, które enumeratywnie porządkują system kształcenia specjalnego w Polsce należy zaliczyć:

- 1) Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz. U. 2017 poz. 1578 z późn. zm.);
- 2) Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. 2017 poz. 1591 z późn. zm.),
- 3) Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz. U. 2019 poz. 373 z późn. zm.), oraz
- 4) Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym [...] (Dz. U. 2017 poz. 356 z późn. zm.).

Pierwszy z wymienionych dokumentów jednoznacznie wskazuje adresatów oraz organizacyjne formy kształcenia specjalnego. Obejmuje ono mianowicie dzieci i młodzież z niepełnosprawnościami¹⁴, uczniów niedostosowanych społecznie oraz zagrożonych niedostosowaniem społecznym, którzy wymagają specjalnej organizacji nauki i metod pracy. Ich kształcenie, wychowanie i opieka nad nimi może odbywać się w: 1) przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych, w których tworzone są oddziały: specjalne, integracyjne i ogólnodostępne, 2) samodzielnie funkcjonujących przedszkolach i szkołach specjalnych oraz 3) specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych, innych placówkach oświatowo-wychowawczych lub w placówkach

¹⁴ Za niepełnosprawnych uważa się uczniów: niesłyszących, słabosłyszących, niewidomych, słabowidzących, z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją, z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, umiarkowanym lub znacznym, z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera, i z niepełnosprawnościami sprzężonymi (Par. 1 ust. 1).

wykonujących działalność leczniczą (włącznie z zakładami lecznictwa uzdrowiskowego) (K. Budzińska i in. 2022: 31).

Drugi z kolei dokument do statutowych zadań przedszkoli, szkół czy innych placówek oświatowych wpisuje rozpoznanie indywidualnych predyspozycji psychofizycznych uczących się, a także czynników środowiskowych, które wpływają na ich życie społeczne. Jednocześnie szczegółowo definiuje kryteria obligujące do udzielenia uczniowi pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Należą do nich: 1) niepełnosprawność, 2) niedostosowanie społeczne, 3) zagrożenie niedostosowaniem społecznym, 4) zaburzenia zachowania lub emocji, 5) szczególne uzdolnienia, 6) specyficzne trudności w uczeniu się, 7) deficyty kompetencji i zaburzenia sprawności językowych, 8) choroby przewlekłe, 9) sytuacje kryzysowe lub traumatyczne 10) niepowodzenia edukacyjne, 11) zaniedbania środowiskowe związane z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, sposobem spędzania czasu wolnego i kontaktami środowiskowymi, 12) trudności adaptacyjne związane z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związane z wcześniejszym kształceniem za granicą (Par. 2 ust. 2). Rozporządzenie to wskazuje także podmioty, które – poza nauczycielem i szkolnymi specjalistami¹⁵ – powinny być zaangażowane w organizowanie i udzielanie takiej pomocy. Są to: 1) rodzice uczniów, 2) poradnie psychologiczno-pedagogiczne, w tym poradnie specjalistyczne, 3) placówki doskonalenia nauczycieli, 4) inne przedszkola, szkoły i placówki, 5) organizacje pozarządowe oraz inne instytucje i podmioty działające na rzecz rodziny, dzieci i młodzieży. Dostarcza również wskazówek co do form pomocowych, w których może lub powinien uczestniczyć dany uczeń. Należą do nich w szczególności: 1) klasy terapeutyczne, 2) zajęcia rozwijające uzdolnienia, 3) zajęcia specjalistyczne: korekcyjno-kompensacyjne, logopedyczne, rozwijające kompetencje emocjonalno-społeczne oraz inne o charakterze terapeutycznym, 4) zindywidualizowane ścieżki realizacji obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego lub 5) zindywidualizowane ścieżki kształcenia, 6) zajęcia rozwijające umiejętności uczenia się 7) zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze, 8) porady i konsultacje, 9) warsztaty i szkolenia (zob. par. 6).

W trzecim z wymienionych aktów określono m.in. szczegółowe warunki i sposób oceniania, klasyfikowania oraz promowania uczniów w szkołach publicznych dla dzieci i młodzieży, w tym przesłanki do dostosowania wymagań edukacyjnych oraz w zakresie oceny postępów w nauce do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów. Zaliczono do nich: 1) orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, 2) orzeczenie o potrzebie indywidualnego nauczania, 3) opinię poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym poradni specjalistycznej, o specyficznych trudnościach w uczeniu się lub inną opinię poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym poradni specjalistycznej, wskazującą na potrzebę takiego dostosowania, 4) rozpoznanie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia dokonane przez nauczycieli i specjalistów, na podstawie którego uczniowi udzielana jest w szkole pomoc psychologiczno-pedagogiczna, 5) opinię

¹⁵ Należą do nich: wychowawcy grup wychowawczych oraz specjaliści wykonujący w przedszkolu, szkole i placówce zadania z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej, w szczególności psychologdy, pedagodzy, logopedzi, doradcy zawodowi i terapeuci pedagogiczni (zob. par. 4 ust.1 i nast.).

lekarza o ograniczonych możliwościach wykonywania przez ucznia określonych ćwiczeń fizycznych na zajęciach wychowania fizycznego (zob. par. 2).

Rozporządzenie wymienione jako czwarte w kolejności, wyznaczając ogólne i szczegółowe cele kształcenia na poszczególnych etapach i ścieżkach edukacyjnych, zwraca uwagę (przede wszystkim nauczycielowi) na konieczność podejmowania działań mających na celu indywidualne wspieranie harmonijnego rozwoju każdego ucznia, stosownie do jego potrzeb i możliwości. Jednocześnie podkreśla, że dobór form zindywidualizowanego nauczania powinien uwzględniać uczniowski potencjał.

Ogniskując uwagę na zagadnieniu i jednocześnie praktyce nauczania języków obcych w polskich szkołach, należy podkreślić duże znaczenie wyszczególnionych powyżej aktów wykonawczych. Reformy programowe, będące odzwierciedleniem ogólnoeuropejskich trendów: „język ojczysty plus dwa języki obce” oraz „wczesny start językowy”, na poziomie obligatoryjnym zainicjowane *Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* (Dz. U. 2009 nr 4 poz. 17), w istotnym stopniu obniżyły wiek rozpoczynania nauki języków obcych, rozszerzając zarazem ofertę programową w tym zakresie (zob. A. Jaroszevska 2013: 48 i nast.). Przesądziło to o skokowym wręcz przyroście uczniów, których należało objąć nie tylko specjalistyczną opieką przedmiotową, ale i wychowawczą. W populacji tej naturalnie znaleźli się również uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych, co – wskutek trudności organizacyjnych – wymusiło dalsze kroki dostosowawcze, wyrażające się w kolejnych nowelach prawa oświatowego, w którym pojęcia integracji oraz inkluzji edukacyjnej zyskały szczególną rangę. Obecnie, zgodnie z obowiązującym porządkiem prawnym, nauczanie języka obcego inicjowane jest już na etapie przedszkolnym, mimo że formę obowiązkową przyjmuje od klasy pierwszej szkoły podstawowej: w klasach I–VI szkoły podstawowej uczniowie uczą się pierwszego języka obcego nowożytnego (zwykle jest to angielski), natomiast w klasach VII–VIII – już dwóch języków obcych nowożytnych. W ostatniej klasie szkoły podstawowej przeprowadzany jest egzamin ósmoklasisty, którego część obejmuje także język obcy nowożytny. Także na poziomie szkoły średniej obligatoryjnie nauczane są dwa języki obce nowożytne, bardzo często z możliwością fakultatywnego rozszerzenia kursu o język trzeci. I w tym przypadku trend ten znajduje odzwierciedlenie w budowie egzaminu maturalnego, którego jednym z obowiązkowych przedmiotów jest wybrany język obcy.

Realizacja zamierzeń nauczania włączającego jest zatem możliwa – i pożądana – także w kształceniu językowym osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. We współczesnej dydaktyce języków obcych istnieją bowiem zasady i rozwiązania dydaktyczne, których stosowanie w codziennej praktyce szkolnej – w odniesieniu do pracy z całą grupą szkolną – stwarza szansę na zaspokajanie różnorodnych potrzeb edukacyjnych. Może także wspomagać rozwój, aktywność oraz w pewnym stopniu korygować i kompensować trudności zarówno w uczeniu się, jak i na poziomie relacji społecznych. Lekcja języka obcego, podczas której uczący się ponownie odkrywa otaczającą go rzeczywistość i zdobywa umiejętność jej opisywania, może stanowić istotną formę wsparcia pośredniego umożliwiającą stymulowanie rozwoju i funkcjonowania ucznia z różnego rodzaju trudnościami. Wsparcie może obejmować dwie główne płaszczyzny. Pierwsza z nich związana jest ze skuteczną organizacją środowiska nauki,

co obejmuje dostosowanie treści, form i metod pracy, służących poprawie zaburzonych funkcji percepcyjno-motorycznych, rozwijaniu sprawności słuchowo-językowych, doskonaleniu koordynacji wzrokowo-ruchowej, a także wzmacnianiu koncentracji uwagi. Drugi obszar obejmuje działania niespecyficzne, takie jak budowanie poczucia własnej wartości, redukowanie napięć emocjonalnych, motywowanie do podejmowania aktywności, przede wszystkim zaś rozwijanie autonomii uczącego się (M. Jaworska 2012). Ważne są także wartości dodane towarzyszące procesowi nauki języka obcego przez osoby ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Należą do nich poszerzanie wiedzy o języku oraz o świecie, rozwijanie kompetencji ogólnych, a także zdolności związanych z nauką – takie jak poznawanie własnego stylu uczenia się, poszerzanie repertuaru stosowanych strategii uczenia się, ale też rozwijanie umiejętności samooceny i samokontroli.

Jak już wspomniano, akty wykonawcze prawa oświatowego w Polsce, wypełniając wytyczne ustawy zasadniczej oraz pozostałych ustaw dotyczących sektora edukacji, bardzo szczegółowo regulują kwestie organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej, warunków i form kształcenia w szkołach, a także warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów. W odniesieniu do nauki języków obcych uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na mocy tych dokumentów – jednak po spełnieniu ściśle zdefiniowanych warunków – mają więc prawo do:

- dostosowania wymagań edukacyjnych stosownie do ich indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych¹⁶;
- zwolnienia z nauki drugiego języka obcego¹⁷;
- przystąpienia do egzaminów zewnętrznych w warunkach dostosowanych do indywidualnych potrzeb¹⁸.

W wymiarze wewnątrzinstytucjonalnym proces dostosowawczy w zakresie kształcenia obcojęzycznego, podobnie jak innych przedmiotów, leży w gestii dyrektora szkoły oraz współpracujących z nim nauczycieli i specjalistów odpowiedzialnych za przygotowanie, a następnie realizację Indywidualnych Programów Edukacyjno-Terapeutycznych (IPET) oraz okresowej Wielospecjalistycznej Oceny Poziomu Funkcjonowania Ucznia (WOPFU). W wymiarze zewnętrznym kompetencje w przedmiocie stanowienia indywidualnych warunków egzaminowania posiada dyrektor Centralnej Komisji Egzaminacyjnej (CKE). Sposób dostosowania poszczególnych egzaminów, który może mieć charakter merytoryczny lub formalny, ogłasza on w specjalnych corocznych komunikatach. Na przykład w przypadku egzaminu ósmoklasisty w 2023 roku zgodnie z komunikatem CKE (2022a) uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – w zależności od rodzaju trudności – mieli prawo do skorzystania z następujących dostosowań form i warunków na egzaminie z języka obcego nowożytnego:

- Arkusz dostosowany do dysfunkcji uwzględnia: a) przedłużenie czasu egzaminu – nie więcej niż o 45 minut oraz b) uprawnienie do nieprzenoszenia odpowiedzi na kartę odpowiedzi (tj. zaznaczanie odpowiedzi do zadań zamkniętych w zeszytach zadań egzaminacyjnych). Ponadto do arkuszy egzaminacyjnych

¹⁶ Zob. par. 2 rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 r.

¹⁷ Zob. par. 6 rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 r.

¹⁸ Zob. art. 44zr Ustawy o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r.

z języków obcych nowożytnych dołączona jest płyta CD z dostosowanym nagraniem, uwzględniającym wydłużone przerwy na zapoznanie się z zadaniami sprawdzającymi rozumienie ze słuchu i ich wykonanie;

- Zapewnienie pomocy nauczyciela wspomagającego przy odczytywaniu poleceń i tekstów oraz przy zapisywaniu odpowiedzi zdającego (możliwe tylko wtedy, gdy w toku edukacji uczeń został wdrożony do takiej współpracy z nauczycielem);
- Zapisywanie odpowiedzi do zadań na komputerze, jeżeli w toku edukacji zdający został wdrożony do tej formy pracy (możliwe wtedy, gdy głębokość zaburzenia grafii uniemożliwia odczytanie i dokonanie prawidłowej oceny pracy egzaminacyjnej lub gdy zdający posługuje się alternatywnymi i wspomagającymi metodami komunikacji);
- Dostosowanie miejsca pracy do dysfunkcji ucznia;
- Korzystanie ze sprzętu i oprogramowania specjalistycznego, których zdający używa w procesie dydaktycznym;
- Zapewnienie obecności specjalisty z zakresu danej niepełnosprawności, jeżeli jest to niezbędne dla uzyskania właściwego kontaktu z uczniem oraz/lub pomocy w obsłudze specjalistycznego sprzętu i środków dydaktycznych;
- Zastosowanie szczegółowych zasad oceniania rozwiązań zadań otwartych, uwzględniających specyficzne trudności w uczeniu się.

Z kolei w przypadku egzaminu maturalnego w 2023 roku, zgodnie z komunikatem dyrektora CKE (2022b), uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – w zależności od rodzaju trudności – mieli prawo do skorzystania z następujących dostosowań form i warunków na egzaminie z języka obcego nowożytnego:

- Dostosowane arkusze egzaminacyjne poprzez przedłużenie czasu na ich rozwiązanie (w zależności od dysfunkcji). Do arkuszy z języków obcych nowożytnych dołączona jest również płyta CD z dostosowanym nagraniem, uwzględniającym wydłużone przerwy na zapoznanie się z zadaniami sprawdzającymi rozumienie ze słuchu i ich wykonanie;
- Pomoc nauczyciela wspomagającego (może być członkiem zespołu nadzorującego) przy odczytywaniu poleceń i tekstów i/lub przy zapisywaniu odpowiedzi zdającego, jeżeli w toku edukacji zdający został wdrożony do takiej współpracy z nauczycielem;
- Miejsce pracy dostosowane do dysfunkcji zdającego;
- Pisanie pracy na komputerze, jeżeli w toku edukacji zdający został wdrożony do tej formy pracy. Dostosowanie możliwe jest wtedy, gdy głębokość zaburzenia grafii uniemożliwia odczytanie i dokonanie prawidłowej oceny odpowiedzi do zadań w arkuszu egzaminacyjnym lub gdy absolwent posługuje się alternatywnymi i wspomagającymi metodami komunikacji;
- Korzystanie ze sprzętu i oprogramowania specjalistycznego, których zdający używał w procesie dydaktycznym;
- Zapewnienie w czasie przeprowadzania egzaminu obecności specjalisty (może być członkiem zespołu nadzorującego), jeżeli jest to niezbędne dla uzyskania właściwego kontaktu z absolwentem i/lub pomocy w obsłudze specjalistycznego sprzętu i środków dydaktycznych;

- Zastosowanie przekazanych przez Okręgową Komisję Egzaminacyjną (OKE) zasad oceniania odpowiedzi uwzględniających dysfunkcję.

Indywidualizacja procesu kształcenia językowego oznacza, że proces nauczania i uczenia się uwzględnia indywidualne doświadczenia i wiedzę uczniów, a sam uczący się jest w nim aktywny i nim kieruje – w zależności od wieku, możliwości oraz potrzeb. Nauczyciel towarzyszy uczącemu się, tworzy odpowiednie środowisko edukacyjne i wspiera. Z kolei uczniowie uczą się podejmować odpowiedzialne decyzje i pracować samodzielnie. Tego rodzaju indywidualizacja nie jest postrzegana jako gotowa recepta czy strategia na nauczanie, a raczej jako tworzenie otwartej przestrzeni dydaktycznej, w której różne osoby, z różnorodnymi cechami indywidualnymi, znajdują wspierające środowisko uczenia się.

Aby skutecznie realizować kształcenie językowe uczniów ze specjalnymi potrzebami, konieczne jest uwzględnienie ich zróżnicowanych potrzeb i preferencji, zarówno pod względem rozwijania kompetencji komunikacyjnych, korzyści terapeutycznych, jak i dodatkowych wartości poznawczych i emocjonalnych. Oprócz nauczania otwartego, które to umożliwia, istotne jest stosowanie różnicowania dydaktycznego, uwzględniającego dyferencjację celów, treści, metod i sposobów organizacji lekcji, a także środków dydaktycznych. Pod wieloma względami polskie prawo oświatowe to umożliwia. Chodzi o działania podejmowane wewnątrz wspólnie nauczanej grupy: określanie celów operacyjnych, dostatecznie trudnych, ale osiągalnych, ważnych dla ucznia; wybór treści uwzględniający wiek i zainteresowania uczniów, umożliwiającą personalizację; stosowanie różnorodnych rozwiązań metodycznych, odnoszących się do różnych stylów uczenia się oraz preferencji związanych z przyswajaniem i przetwarzaniem informacji; wykorzystywanie różnorodnych środków dydaktycznych – ich właściwy dobór, uwzględniający szczególną rolę, jaką odgrywają współcześnie nowoczesne technologie. W kontekście indywidualizacji trzeba też podkreślić konieczność wprowadzania działań stymulujących uczących się do przejmowania odpowiedzialności za własną naukę i rozwój, a zatem autonomizację ich uczenia się. Trening strategii uczenia się, zachęcanie do eksperymentowania z różnymi technikami, pobudzanie do autorefleksji na temat skuteczności własnych strategii uczeniowych, może być istotnym elementem wsparcia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, bez którego trudno będzie osiągnąć sukces w nauce języka obcego (M. Jaworska 2018). Warto pamiętać, że gros z tych warunków leży nie tyle po stronie systemu, w tym stanowiących jego fundament regulacji prawnych, lecz przede wszystkim w rękach nauczyciela, cechującego się zarówno powołaniem do zawodu, jak i profesjonalnym zawodowym przygotowaniem.

5. Refleksja końcowa

Pomiary statystyki publicznej cechują się pewnymi ograniczeniami. Ma to związek ze stosowaną metodologią oraz narzędziami gromadzenia i analizy danych, ze zmiennością struktury społecznej oraz administracyjnej państwa, np. systemu oświatowego, z ograniczonymi źródłami finansowania tych pomiarów, w końcu z ich celowością wynikającą z bieżących i długoterminowych potrzeb. Czynniki te jednoznacznie przesądzają o niepełnym wymiarze gromadzonych danych statystycznych. Dotyczy to również wskaźników ilościowych ukazujących skalę zjawiska niepełnosprawności i specjalnych potrzeb edukacyjnych w polskich szkołach. Niemniej nawet pobieżna ocena

społecznego zasięgu kształcenia specjalnego w Polsce, możliwa dzięki rocznikom Głównego Urzędu Statystycznego (GUS), uzmysławia wielkość tej skali, pośrednio tłumacząc trudności związane z organizowaniem tego typu kształcenia, mimo wyraźnie już zarysowanych ram prawnych w tym przedmiocie. Bo choć analiza formalno-prawnych uwarunkowań kształcenia specjalnego w Polsce budzi optymizm, niestety obraz ten wciąż zniekształcają indywidualne doświadczenia uczniów oraz ich rodziców, którzy na co dzień zmagają się z niepełnosprawnością swoich dzieci oraz ich specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Doskonale przy tym zdają sobie sprawę z tego, że nie posiadając orzeczenia o niepełnosprawności dziecka lub o jego innych deficytach czy uzdolnieniach, jeszcze trudniej będzie im potrzeby te rozpoznać i zaspokoić, mimo rozpraszających te wątpliwości regulacji prawnych. Wydaje się, że problemem nie jest w tym kontekście poziom zawodowego przygotowania nauczycieli, ludzi najbliższych ich zmartwieniom. Jednoznacznych wytycznych w sprawie ich profesjonalizmu dostarcza przecież dość wnikliwe *Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 14 września 2023 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli* (Dz. U. 2023 poz. 2102). Na język teorii, praktyki i ostatecznie stosownych kwalifikacji przekuwa je z kolei rozbudowany, w dużej mierze powszechny i dobrze zorganizowany system kształcenia akademickiego, od wielu już lat zasilany przez nurt nowego wychowania, w którym to dziecko, nie przedmiot szkolny czy nauczyciel, znajduje się w centrum uwagi. Problem może jednak stanowić osłabiona motywacja nauczycieli, u podstaw której leżą nie tylko zbyt niskie wynagrodzenia, lecz przede wszystkim przeciążenie pracą, nadmierna biurokratyzacja, przepełnienie klas, lęk przed porażką, presja rodziców uczniów pełnosprawnych czy choćby brak wsparcia w osobie nauczyciela wspomagającego oraz specjalistów; niekiedy także rodziców. Mimo popularyzacji zasady indywidualizacji kształcenia za problematyczne można również uznać tendencję do obniżania wymagań w klasach integracyjnych lub brak czasu na wdrożenie indywidualnych programów nauczania. Przeszkodą szczególną jest z pewnością niewydolny system orzecznictwa w zakresie niepełnosprawności i specjalnych potrzeb edukacyjnych dzieci i młodzieży, realizowany zwykle w rejonowych poradniach psychologiczno-pedagogicznych. Z perspektywy uczniów i ich rodziców problemem będą wciąż powszechne bariery architektoniczne w szkołach ogólnodostępnych, ograniczona liczba miejsc w znajdujących się w nich oddziałach integracyjnych i specjalnych, jak również odległość między miejscem zamieszkania ucznia a szkołą specjalną. Pewnym pocieszeniem jest skromny, jednak funkcjonujący system dofinansowania nauki (materiały nauczania, nauczyciel asystent, turnus rehabilitacyjny) i dowozu do szkoły uczniów z orzeczoną niepełnosprawnością. Doceniając postęp w przedmiotowym zakresie, nie można zatem spoczywać na laurach. Dotyczy to wszystkich (współ)konstruktorów systemu glottodydaktycznego w jego wymiarze stosowanym.

Bibliografia

- Budzińska, K. i in. (2022). *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2021/2022*. Warszawa-Gdańsk: Główny Urząd Statystyczny – Urząd Statystyczny w Gdańsku.

- CKE (2022a), *Komunikat dyrektora Centralnej Komisji Egzaminacyjnej z 19 sierpnia 2022 r. w sprawie szczegółowych sposobów dostosowania warunków i form przeprowadzania egzaminu ósmoklasisty w roku szkolnym 2022/2023*. (URL https://oke.waw.pl/artykuly/podglad.php?id_artykulu=3731). [Pobrano 15.12.2023].
- CKE (2022b), *Komunikat dyrektora Centralnej Komisji Egzaminacyjnej z 19 sierpnia 2022 r. w sprawie szczegółowych sposobów dostosowania warunków i form przeprowadzania egzaminu maturalnego w roku szkolnym 2022/2023*. (URL https://oke.waw.pl/files/oke_waw_431720220819%20EM%202023%20Komunikat%20o%20dostosowaniach.pdf.pdf). [Pobrano 15.12.2023].
- Gajdzica, Z. (2003), *Kształcenie specjalne*, (w:) T. Pilch (red.), Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. 2: G–Ł, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 901–903.
- Gajdzica, Z. (2006), *Specjalne potrzeby edukacyjne*, (w:) T. Pilch (red.), Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. 5: R–St, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 869–871.
- Jaroszevska, A. (2013), *Wczesnoszkolne nauczanie języków obcych w Polsce na tle innych krajów UE – współczesne tendencje*, (w:) „Trendy – internetowe czasopismo edukacyjne” nr 2/2013. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, s. 45–51. (URL http://www.bc.ore.edu.pl/Content/475/Trendy+2+2013_A.+Jaroszevska.pdf). [Pobrano 15.12.2023].
- Jaworska, M. (2012), *Nauka języka obcego jako czynnik stymulujący i ułatwiający korygowanie zaburzeń związanych ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się*, (w:) I. Pietras (red.), *Trudności w czytaniu i pisaniu – rozważania teoretyczne i praktyczne*, Warszawa: Wydawnictwo „Difin”, s. 132–147.
- Jaworska, M. (2018), *Nauczanie i uczenie się języków obcych młodzieży z dysleksją*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Karpińska-Szaj, K. (2022), *Niezwykłe dzieci. Nieobce języki. O indywidualizacji w kształceniu językowym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Karta Narodów Zjednoczonych, Statut Międzynarodowego Trybunału Sprawiedliwości i Porozumienie ustanawiające Komisję Przygotowawczą Narodów Zjednoczonych* (Dz. U. 1947 nr 23 poz. 90).
- Kirenko, J. (2007), *Indywidualna i społeczna percepcja niepełnosprawności*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Koniczna, I./ K. Cichočka-Segiet (2016), *Proces wspierania dziecka ze specjalnymi potrzebami komunikacyjnymi w zakresie rozwijania kompetencji społecznych*, (w:) „Szkoła Specjalna” nr 4(285), s. 270–290.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r.* (Dz. U. Nr 78, poz. 483 z późn. zm.).
- Konwencja o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności sporządzona w Rzymie dnia 4 listopada 1950 r., zmieniona następnie Protokołami nr 3, 5 i 8 oraz uzupełniona Protokołem nr 2.* (Dz. U. 1993 nr 61 poz. 284).
- Konwencja o prawach dziecka, przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r.* (Dz. U. 1991 nr 120 poz. 526).
- Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych, sporządzona w Nowym Jorku dnia 13 grudnia 2006 r.* (Dz. U. 2012 poz. 1169).

- Konwencja w sprawie zwalczania dyskryminacji w dziedzinie oświaty, sporządzona w Paryżu dnia 15 grudnia 1960 r.* (Dz. U. 1964 nr 40 poz. 268).
- Krześniak-Firlej, D./ W. Firlej (2003), *Komisja Edukacji Narodowej*, (w:) T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2: G–Ł, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 681–690.
- Podgórska-Jachnik, D. (2018), *Wspomaganie uczniów z zaburzeniami mowy, języka i komunikacji w edukacji włączającej*, (w:) „Edukacja” nr 4(147), s. 8–21.
- Powszechna deklaracja praw człowieka z dnia 10 grudnia 1948 r.*, (w:) M. Zubik (red.) (2008), *Księga Jubileuszowa Rzecznika Praw Obywatelskich. Tom II – Wybór dokumentów prawa międzynarodowego dotyczących praw człowieka*. Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, s. 11–16.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 14 września 2023 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli* (Dz. U. 2023 poz. 2102).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej* (Dz. U. 2017 poz. 356 z późn. zm.).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych* (Dz. U. 2019 poz. 373 z późn. zm.).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* (Dz. U. 2009 nr 4 poz. 17).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach* (Dz. U. 2017 poz. 1591 z późn. zm.).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym* (Dz. U. 2017 poz. 1578 z późn. zm.).
- Standardowe zasady wyrównywania szans osób niepełnosprawnych przyjęte podczas 48 sesji Zgromadzenia Ogólnego Narodów Zjednoczonych w dniu 20 grudnia 1993* (Rezolucja 48/96). (URL http://www.tus.org.pl/uploads/dokumenty/standardowe_zasady_wyrownywania_szans_osob_niepelnosprawnych.pdf). [Pobrano 14.02.2023].
- Światowa Organizacja Zdrowia (2001), *Międzynarodowa Klasyfikacja Funkcjonowania Niepełnosprawności i Zdrowia (ICF)*. Warszawa: Centrum Systemów Informacyjnych Ochrony Zdrowia. Wydanie polskie 2009.
- Światowa Organizacja Zdrowia (2009), *Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych (ICD-10)*. Tom I i II. Warszawa: Centrum Systemów Informacyjnych Ochrony Zdrowia. Wydanie polskie 2012.
- UNESCO (1990), *Światowa deklaracja w sprawie edukacji dla wszystkich i ramy działania w celu zaspokojenia podstawowych potrzeb edukacyjnych przyjęte podczas*

- konferencji UNESCO w Jomtien w Tajlandii w dniach 5-9 marca 1990 roku. (URL <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583>). [Pobrano 14.02.2023].
- UNESCO (1994), *Deklaracja z Salamanki i wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych przyjęte podczas konferencji UNESCO w Salamance w Hiszpanii w dniach 7-10 czerwca 1994 roku*. (URL <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>). [Pobrano 14.02.2023].
- Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r. (Dz. U. z 2021 r. poz. 1915).
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. *Prawo oświatowe* (Dz. U. z 2021 r. poz. 1082, z późn. zm.).
- Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce* (Dz. U. z 2021 r. poz. 478, z późn. zm.).
- Warnock, M. (1978), *The Warnock Report. Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationery Office. (URL <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html>). [Pobrano 14.02.2023].
- World Health Organization (2007), *International Classification of Functioning, Disability and Health: Children & Youth Version (ICF-CY)*. Geneva.
- Zaremba, L. (2014), *Specjalne potrzeby rozwojowe i edukacyjne dzieci i młodzieży. Identyfikowanie SPR i SPE oraz sposoby ich zaspokajania*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Zawadzka, E. (2010), *Nauczyciel języków obcych i jego niepełnosprawni uczniowie (z zaburzeniami i dysfunkcjami)*. Kraków: Oficyna wydawnicza „Impuls”.