



***Orzekanie o potrzebie kształcenia specjalnego –  
element (nie)zbędny w edukacji włączającej  
Determining the Need for Special Education –  
an (Un)necessary Element in Inclusive Education***

**ABSTRACT**

**RESEARCH OBJECTIVE:** Showing the positive and negative aspects of determining the need for special education in the context of inclusive education.

**THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS:** Research questions: How has the system of determining the need for special education changed over time? What support functions and what risk factors can be associated with determining the need for special education? Does the current system of assessing the need for special education meet the assumptions of inclusion? The method of analysis of scientific literature and educational law provisions was used, as well as the selection and reconstruction of content.

**THE PROCESS OF ARGUMENTATION:** The argument begins with an introduction showing the changes taking place in determining the need for special education. Next, the functions and risk factors of this process and the trends of changes reported by entities involved in the course of education were discussed. The final part includes questions that open up space for reflection.

**RESEARCH RESULTS:** Showing the complexity and ambiguity of the process of determining the need for special education and the discrepancy between this process and the assumptions of inclusive education.

**CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH:** The analyzes imply consideration of necessary changes to reduce the perceived dissonance between the process of determining the need for special education and the idea of inclusion, which is the foundation of the “Education for All” model. However, it is important that the proposed changes take

into account the transformations taking place in the educational process and do not lose the perspective of the individual needs of the student.

→ **KEYWORDS:** **DETERMINING THE NEED FOR SPECIAL EDUCATION, INCLUSIVE EDUCATION, SPECIAL EDUCATION, ICF, EDUCATIONAL DISABILITY**

## STRESZCZENIE

**CEL NAUKOWY:** Ukazanie pozytywnych i negatywnych aspektów orzekania o potrzebie kształcenia specjalnego w kontekście założeń edukacji włączającej.

**PROBLEM I METODY BADAWCZE:** Pytania badawcze: Jak w miarę wpływu czasu zmienił się system orzekania o potrzebie kształcenia specjalnego? Jakie funkcje wspierające i jakie czynniki ryzyka można wiązać z orzekaniem o potrzebie kształcenia specjalnego? Czy obowiązujący system orzekania o potrzebie kształcenia specjalnego odpowiada założeniom edukacji włączającej? Zastosowano metodę analizy literatury naukowej oraz przepisów prawa oświatowego, a także selekcję i rekonstrukcję treści.

**PROCES WYWODU:** Wywód otwiera wprowadzenie ukazujące zmiany zachodzące w orzekaniu o potrzebie kształcenia specjalnego. W dalszej kolejności omówiono funkcje i czynniki ryzyka tego procesu oraz tendencje zmian zgłaszanych przez zaangażowane w przebieg edukacji podmioty. W części końcowej uwzględniono pytania otwierające przestrzeń do refleksji.

**WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ:** Ukazanie złożoności i niejednoznaczności procesu orzekania o potrzebie kształcenia specjalnego oraz rozbieżność między tym procesem a założeniami edukacji włączającej.

**WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACJE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ:** Analizy implikują rozważania nad koniecznymi zmianami pozwalającymi zmniejszyć dostrzegany dysonans między procesem orzekania o potrzebie kształcenia specjalnego oraz ideą inkluzji, stanowiącą fundament modelu „Edukacja dla wszystkich”. Istotne jednak jest, by proponowane zmiany uwzględniały przeobrażenia zachodzące w procesie edukacji i nie gubiły perspektywy indywidualnych potrzeb ucznia.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **ORZEKANIE O POTRZEBIE KSZTAŁCENIA SPECJALNEGO, EDUKACJA WŁĄCZAJĄCA, KSZTAŁCENIE SPECJALNE, ICF, NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ EDUKACYJNA**

## Wstęp

Orzekanie o potrzebie kształcenia specjalnego (PKS) jest istotnym elementem polskiego systemu edukacji, który reguluje proces kształcenia uczniów niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie oraz zagrożonych niedostosowaniem społecznym

(Rozporządzenie Ministra Edukacji..., 2017b). System kwalifikowania do kształcenia specjalnego na podstawie odpowiedniego orzeczenia ma długą tradycję. Pierwsze regulacje prawne w tym zakresie pojawiły się w roku 1936 (Rozporządzenie Ministra Wyznań..., 1936). Pierwotnie działania orzecznicze były stosowane jako czynnik legitymizujący selekcję i kwalifikowanie do placówek szkolnictwa specjalnego będących przez długi czas jedynym miejscem realizacji kształcenia specjalnego.

Wraz z upowszechnianiem się nowych idei (normalizacja, integracja, inkluzja), towarzyszącymi im zmianami systemu edukacji – poszerzaniem oferty edukacyjnej dla uczniów niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie, zagrożonych niedostosowaniem społecznym, umożliwieniem im edukacji w różnych rodzajach szkół i przedszkoli, także w integracyjnych oraz ogólnodostępnych, następowały zmiany w systemie orzekania o PKS. Dotyczyły one<sup>1</sup>:

- ograniczenia decyzyjności placówki edukacyjnej – przekazania decyzyjności rodzicom w zakresie składania do publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej (PPP) wniosku o wydanie orzeczenia, możliwości odwołania się, decydowania o udostępnieniu orzeczenia w placówce edukacyjnej;
- rozszerzenia oferty placówek realizujących kształcenie specjalne – umożliwienia podejmowania tego rodzaju kształcenia także w placówkach niesegregacyjnych – integracyjnych i ogólnodostępnych;
- przekształcenia nazw podmiotu odpowiedzialnego za proces orzekania. Obecne PPP funkcjonują od 1993 r. Wcześniej ich funkcję pełniły poradnie wychowawczo-zawodowe, powołane do działania w 1964 r., by łączyć odrębne do tego czasu nurty poradnictwa: zawodowy, selekcyjny i wychowawczy;
- wprowadzania modyfikacji dotyczących składu zespołu orzekającego, jednak zawsze był to zespół interdyscyplinarny (por. Instrukcja..., 1975; Rozporządzenie Ministra Edukacji..., 2017b, § 4);
- przekształcania katalogu grup uczniów uprawnionych do uzyskania orzeczenia. W efekcie zmian poglądów dotyczących niepełnosprawności, ograniczania działań podkreślających odmiennosc, wprowadzania innych form wsparcia ułatwiających realizację zadań edukacyjnych następowało wyłączenie z katalogu niektórych grup (np. uczniowie przewlekłe chorzy). Z kolei diagnozowanie nowych kategorii niepełnosprawności (np. autyzm, niepełnosprawność sprzężona) skutkowało poszerzeniem listy uczniów uprawnionych do uzyskania orzeczenia (por. Rozporządzenie Ministra Oświaty..., 1962, § 1.1; Rozporządzenie Ministra Edukacji..., 2017a, § 1);
- stosowanej terminologii. Przykładowo określenie „dzieci i młodzież z niepełnosprawnością ruchową” zastąpiło wcześniej stosowany termin „dzieci kalekie”; „uczniowie niedostosowani społecznie” – „dzieci moralnie zaniedbane”; „dzieci i młodzież z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, umiarkowanym lub

---

<sup>1</sup> Informują jedynie o generalnych tendencjach, nie są szczegółowym zapisem wszystkich przeobrażeń zachodzących w systemie orzecznictwa o PKS.

znacznym” – „dzieci umysłowo upośledzone” (por. Rozporządzenie Ministra Edukacji..., 2017a, § 1; Rozporządzenie Ministra Oświaty..., 1962 r., § 1.1);

- modyfikacji czasu obowiązywania orzeczenia. Obecnie nie wydaje się orzeczenia o PKS na czas nieokreślony, lecz na okres „wychowania przedszkolnego, roku szkolnego albo etapu edukacyjnego” (por. np. Rozporządzenie Ministra Edukacji..., 2001, § 7.3; Rozporządzenie Ministra Edukacji..., 2017b, § 13.4).

Pojawia się pytanie, na ile zmiany wprowadzane w orzecznictwie dla celów edukacyjnych nadszają za zmianami zachodzącymi w systemie edukacji. Czy proces orzekania o PKS, skutkujący uzyskaniem orzeczenia – etykiety, nie koliduje z wdrażaną ideą inkluzji, celami edukacji włączającej, modelem „szkoły dla wszystkich”? Wszak inkluzja sprzeciwia się naznaczeniu, które jest konsekwencją orzekania o PKS.

Przedstawione pytania skłaniają do refleksji nad orzekaniem o PKS, jego zasadnością i miejscem w edukacji włączającej, prowadzą do podjęcia namysłu nad atutami i niedoskonałościami tego utrwalonego w polskim systemie edukacji rozwiązania.

## Funkcje orzekania o potrzebie kształcenia specjalnego i czynniki ryzyka z nim związane

Pomimo zmian, jakim podlegał system orzekania umożliwiający kwalifikowanie uczniów do kształcenia specjalnego, zasadniczy jego cel, a także założenia pozostały niezmiennie. Celem było i jest udzielanie wsparcia, wychodzenie naprzeciw potrzebom uczniów, którzy tego wymagają, eliminowanie zjawiska „niepełnosprawności edukacyjnej”<sup>2</sup>. Etykieta, którą niewątpliwie jest orzeczenie o PKS, wyróżnia, jest bodźcem generującym określone oczekiwania (Stobart, 2000, s. 56), w efekcie których mogą ujawniać się szanse rozwojowe dla osób w ten sposób oznaczonych.

Orzekanie o PKS nie wspiera jedynie ucznia, stanowi również formę pomocy dla nauczycieli i specjalistów, a także rodziców/opiekunów prawnych. Można zatem stwierdzić, że nadrzędną funkcją orzekania o PKS jest funkcja wspierająca. Działaniom wspierającym podporządkowany jest szereg innych, wzajemnie uzupełniających się i przenikających funkcji: sprawcza, informatywna, motywacyjna, ergonomizacyjna i ochronna.

Posiadanie orzeczenia o PKS ułatwia uzyskanie wsparcia, a w przypadku niektórych jego rodzajów jest wręcz niezbędne. Bez wyróżnienia tego rodzaju niemożliwe jest w obecnie funkcjonującym systemie edukacyjnym organizowanie i realizowanie określonych działań o charakterze pomocowym. Można więc stwierdzić, że z posiadaniem etykiety – orzeczenia o PKS – wiąże się przywileje: prawo do korzystania z rozwiązań zarezerwowanych dla wybranej grupy, np. możliwość wydłużenia etapu edukacyjnego, realizacja zajęć rewalidacyjnych, praca na podstawie indywidualnego programu

---

<sup>2</sup> Długotrwała, nasilona, rozległa rozbieżność między wymaganiami szkoły a możliwościami sprostania tym wymaganiom przez ucznia bez specjalnej pedagogicznej pomocy (Bleidick, za: Szumski, 2009, s. 113).

edukacyjno-terapeutycznego (IPET) skonstruowanego na bazie wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia. Wskazania zawarte w orzeczeniu stanowią też podstawę do ubiegania się przez placówkę o wyższą subwencję oświatową, występowania do organu prowadzącego o dofinansowanie. Co istotne, przepisy ustawy (Ustawa..., 2017, art. 68.1, p. 10) nakładają na dyrektora szkoły obowiązek realizacji zaleceń wynikających z orzeczenia o PKS. Przywołane przykłady wskazują, że orzekanie o PKS pełni funkcję sprawczą.

Funkcja informatywna orzeczenia o PKS wiąże się z faktem, że informacje, jakie uwzględnia ten dokument, wskazują przyczyny ewentualnych trudności doświadczanych przez daną osobę oraz konieczne do podjęcia działania, orzeczenie stanowi podstawę zaplanowania pracy z uczniem, tworzenia IPET-u. Ponadto informacja na temat powodu wydania orzeczenia może przesuwac odpowiedzialność za pojawienie się trudności z osoby na wskazaną niepełnosprawność, niedostosowanie społeczne lub zagrożenie niedostosowaniem społecznym.

Etykieta – orzeczenie o PKS – prowokuje zainteresowanie naznaczaną osobą, może mobilizować do zwiększonego wysiłku, a zarazem zobowiązuje do podjęcia działań, wymusza określoną aktywność osób zaangażowanych w proces edukacji (funkcja motywacyjna).

Istnienie orzeczenia o PKS stwarza szansę na ergonomizację działań (funkcja ergonomizacyjna), sugerując podejmowanie określonych rozwiązań dydaktycznych, ukierunkowując działania, niekiedy wręcz zwalniając nauczycieli z konieczności prowadzenia samodzielnych poszukiwań. Ponadto z perspektywy władz oświatowych istnienie orzeczeń o PKS pozwala na szacowanie nakładów finansowych związanych ze zwiększoną subwencją oświatową. Funkcjonowanie etykiety „wprowadza większą przejrzystość systemu i ułatwia ocenę jego efektywności, a wreszcie [...] ułatwia prowadzenie badań naukowych z zakresu pedagogiki specjalnej” (Firkowska-Mankiewicz i Szumski, 2008, s. 335).

Orzekanie o PKS ma też funkcję ochronną. Orzeczenie „upomina się” o osobę za pomocą tego dokumentu wyróżnioną. Ekspozuje tę osobę, zwraca na nią uwagę. Uzyskanie orzeczenia stanowi szansę na rozwiązanie problemu, czyni bardziej realnym możliwość doświadczenia sukcesu, chroni przed porażką. Obecność orzeczeń może być także traktowana jako zabezpieczenie systemu szkolnego przed rozbudowywaniem kształcenia specjalnego do nieracjonalnych rozmiarów, a także przed woluntaryzmem nauczycieli w zakresie organizacji działań, wyboru założeń programowych, form i metod pracy z uczniami podlegającymi kształceniu specjalnemu (Firkowska-Mankiewicz i Szumski, 2008, s. 335).

Orzekanie o PKS stanowi nie tylko szansę nazwania problemu, znalezienia jego przyczyn i zaplanowania odpowiednich działań, może także być czynnikiem ryzyka. Z faktem uzyskania orzeczenia łączy się niebezpieczeństwo zdominowania odbioru danego ucznia przez pryzmat etykiety, jaką został naznaczony. W efekcie tego podejmowane są nieadekwatne, niedostosowane do możliwości i potrzeb danej osoby, a przez to nieskuteczne działania, takie jak nadmierna koncentracja na problemie czy też niezasadne obniżanie

wymagań, wiążące się z narzucaniem granic rozwojowych, a w konsekwencji hamowaniem rozwoju (por. Sadownik, 2011). Z uwagi na sposób traktowania orzeczenia przez jego użytkowników i ryzyko, jakie ze sobą niesie, dokument ten może przyjmować rolę surogatu procesu poznawania ucznia, alibi lub trucizny.

Traktowanie orzeczenia o PKS jako surogatu procesu poznawania ucznia jest równoznaczne z osłabianiem przekonania o konieczności poznawania człowieka, zaniechaniem weryfikowania zawartych w orzeczeniu informacji. Fakt, że orzeczenie stanowi wynik działań zespołu specjalistów odwołujących się do znormalizowanych procedur, może narzucać sposób widzenia danej osoby, nadmiernie ukierunkowując codzienne postępowanie diagnostyczne nauczycieli lub też przyczyniać się do jego pozorowania. Zatem orzeczenie o PKS może zastępować codzienną, realizowaną w naturalnych warunkach, ukierunkowaną na rozwój diagnozę możliwości edukacyjnych i potrzeb wsparcia. A przecież diagnoza realizowana w PPP jest także obciążona ryzykiem popełnienia błędów, które mogą mieć swoje źródła chociażby w zbyt krótkim kontakcie z diagnozowanym uczniem czy być związane z faktem prowadzenia działań opartych na zewnętrznej (wykonywanej poza szkołą) diagnozie, a zatem w obcym dla ucznia środowisku przez nieznaną mu osobę.

Orzeczenie o PKS odgrywa rolę alibi, gdy jego obecność jest wykorzystywana jako usprawiedliwienie braku efektów działań dydaktyczno-wychowawczych, wynikającego z zaniedbań lub stosowania nietrafnych rozwiązań. To właśnie na niepełnosprawność czy niedostosowanie społeczne może być przerzucana odpowiedzialność za niepowodzenia edukacyjne. Poszczególne wydarzenia w karierach szkolnych uczniów mogą być traktowane jako efekt ściśle powiązany ze wskazaną w orzeczeniu niepełnosprawnością (Sadownik, 2011, s. 155).

Orzeczenie o PKS może zadziałać jak trucizna wówczas, gdy świadomość jego posiadania, bycia naznaczonym tą etykietą pogłębia, niekiedy wręcz tworzy przekonanie o odmienności, o mniejszych możliwościach. Wyzwalając i wzmacniając poczucie niskiej wartości, w konsekwencji może prowadzić do bierności lub zaburzeń w zachowaniu, uruchamiać lub wzmacniać zjawisko wyuczzonej bezradności czy też postawy rozszczeniowej. Postawa ta może dotyczyć nie tylko uczniów posiadających orzeczenie, ale również ich opiekunów. Skutkiem przypisania danej osobie etykiety może być także podejmowanie przez otoczenie działań segregacyjnych, prowadzących do wykluczenia z grupy rówieśniczej.

## Propozycje zmian dotyczących orzekania o potrzebie kształcenia specjalnego

Funkcjonujący obecnie proces orzekania o PKS budzi wątpliwości różnych podmiotów: zespołów eksperckich powoływanych przez resort edukacji (Chrzanowska i Szumski, 2019; MEN, 2020; Dudzińska, 2021, s. 43), organizacji pozarządowych, np. Kongresu Osób Niepełnosprawnych (Konwencja, b.d.), jednostek badawczych, np. Instytutu Badań

Edukacyjnych (Sochańska-Kawiecka i in., 2015), biura Rzecznika Praw Obywatelskich (RPO, 2012, 2023). Sygnalizowane wątpliwości dotyczą:

1. faktu, że kryterium niezbędnym do orzekania o PKS jest stwierdzenie niepełnosprawności, niedostosowania społecznego lub zagrożenia niedostosowaniem społecznym, co generuje ryzyko oparcia orzekania na diagnozie przyporządkowującej,
2. nierealizowania diagnozy będącej podstawą orzekania o PKS w warunkach naturalnych dla ucznia,
3. braku jednolitego systemu orzecznictwa, jego niespójności, zróżnicowania i złożoności (Sochańska-Kawiecka i in., 2015) – równoległego funkcjonowania odrębnych systemów orzecznich.

Podmioty podnoszące temat orzekania o PKS nie ograniczają się do sygnalizowania niedoskonałości tego procesu, ale również przedstawiają rozwiązania, które mogą minimalizować zgłaszane nieprawidłowości. Sugerują ujednoczenie i uproszczenie (poprzez zmniejszenie liczby podmiotów orzekających) systemu orzecznictwa. Ujednoczenie systemu, wyposażenie zespołów orzekających różnego typu w spójne standardy orzecznicze może zapobiec konieczności posiadania odrębnych orzeczeń wydawanych dla różnych celów (na potrzeby socjalne, rynku pracy, edukacji) czy ujawnianiu się sprzeczności w uzyskiwanych orzeczeniach (Sochańska-Kawiecka i in., 2015, s. 14, 66, 90; Klaro-Celej, 2012, s. 47–48; RPO, 2012, s. 9).

Wspólnym elementem podnoszonych propozycji jest podkreślanie konieczności uwydatnienia roli diagnozy funkcjonalnej, opartej na Międzynarodowej Klasyfikacji Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia – ICF (Światowa Organizacja Zdrowia, 2009) – kosztem ograniczenia znaczenia diagnozy przyporządkowującej. Z orzecznictwem funkcjonalnym wiąże się nadzieje dotyczące zmian w sposobie definiowania, opisywania niepełnosprawności i postrzegania osób z niepełnosprawnością (Sochańska-Kawiecka i in., 2015, s. 149–150, 153) nie poprzez pryzmat etykiety niepełnosprawności, lecz biorąc pod uwagę ich funkcjonowanie w określonym środowisku. Jest to zasadne, gdyż rodzaj i stopień niepełnosprawności nie determinują poziomu funkcjonowania, a zarazem zapotrzebowania na wsparcie. Niezbędna zatem jest większa indywidualizacja orzeczeń: ocena rzeczywistych zasobów danej osoby, jej potrzeb (Sochańska-Kawiecka i in., 2015, s. 97) i możliwości zaspokojenia tych potrzeb w danym środowisku. Realizacja wskazanych założeń pozwala personalizować wsparcie udzielane uczniom, czynić je bardziej adekwatnym, a więc skutecznym. Logiczne zatem jest, że przydatnym narzędziem do sporządzenia diagnozy funkcjonalnej celem orzekania o PKS może okazać się ICF, bowiem: „umożliwia zrozumienie funkcjonowania osoby z uwzględnieniem znaczenia kontekstu społecznego dla jej rozwoju oraz pozwala na uwzględnienie w ocenie potrzeb zarówno zasobów osobowych, jak i środowiska” (Dudzińska, 2021, s. 53; Sochańska-Kawiecka i in., 2015, s. 91, 138).

Konsekwencją przedstawionego stanowiska w kwestii orzekania o PKS jest propozycja rezygnacji z wydawania orzeczeń i opinii na rzecz informacji o wynikach diagnozy funkcjonalnej, określenia poziomu potrzebnego wsparcia. Autorzy dokumentu „Edukacja

dla wszystkich” (MEiN, 2020, s. 127–129) nie zakładają jednak gwałtownych zmian w tym zakresie, sugerując stopniowe odchodzenie od orzeczeń uprawniających do otrzymania zwiększonych środków finansowych przeznaczonych na zapewnienie kształcenia wymagającego stosowania specjalnej organizacji nauki i metod pracy (wagi odpowiadające określonej niepełnosprawności) na rzecz wyników oceny funkcjonalnej, na podstawie której następuje określenie wysokości wag w zależności od niezbędnego poziomu wsparcia (MEiN, 2020, s. 129). Podobne sugestie dotyczące propozycji finansowania kształcenia specjalnego poprzez odejście od finansowania określonego rodzaju niepełnosprawności na rzecz finansowania potrzeb konkretnego ucznia można odnaleźć w propozycjach powołanego w 2017 r. zespołu do spraw opracowania modelu kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi działającego przy MEN (Zienteka, 2019, s. 132).

Rezygnację z orzeczeń/opinii wydawanych przez PPP argumentuje się, wskazując, że ocena i udzielane wsparcie powinny być prowadzone systematycznie, bowiem są one nieodłączne od realizacji procesu kształcenia i wychowania, wspierają ten proces – należy je zatem realizować w środowisku naturalnym ucznia. Ponadto orzeczenia czy opinie narzucają placówce sposób realizacji wsparcia, ograniczają jej autonomię, mogą utrudniać elastyczny dobór instrumentów działania i efektywne wykorzystanie zasobów, jakimi placówka dysponuje.

W miejsce wsparcia przypisanego do rodzaju zaburzeń czy niepełnosprawności, wymagającego formalnego potwierdzenia w postaci orzeczenia, opinii, proponuje się zastosowanie „podejścia wielopoziomowego – od wsparcia uniwersalnego, udzielanego wszystkim osobom uczącym się, po wsparcie edukacyjno-specjalistyczne, którego zakres, formy i czas udzielania odpowiadają potrzebom konkretnego ucznia w danym środowisku” (MEiN, 2020, s. 22; Zienteka, 2019, s. 132–134). Rozwiązanie tego rodzaju jest równoznaczne z odchodzeniem od medycznego modelu ujmowania niepełnosprawności, w którym warunkiem otrzymania wsparcia jest posiadanie orzeczenia poświadczającego i uprawomocniającego fakt niepełnosprawności (MEiN, 2020, s. 22). W konsekwencji wprowadzonych zmian wsparcie miałoby bardziej racjonalny, zoptymalizowany charakter. Ewentualne korzyści dotyczyłyby nie tylko bezpośrednich biorców wsparcia, ale także z uwagi na likwidację obciążeń biurokratycznych związanych z przygotowaniem opinii i orzeczeń objęłyby także pracowników poradni. Przedstawiona propozycja uwidacznia się również w projekcie ustawy o wsparciu dzieci, uczniów i rodzin (KPRM, b.d.).

## Refleksje końcowe

Z zaprezentowanej analizy wynika, że sugestie dotyczące zmian w orzekaniu o PKS nie są nowym zjawiskiem. Zgłaszane przez różne podmioty, pojawiają się w przestrzeni publicznej już od dłuższego czasu. Zmiany, jakim podlega system edukacji, skłaniają do namysłu nad celowością i kształtem systemu orzekania o PKS, prowokują do poszukiwania odpowiedzi na szereg pytań:



- Czy w obliczu przeobrażeń dokonujących się w systemie kształcenia orzekanie o PKS jest potrzebne? Czy działania związane z kwalifikowaniem wybranych uczniów do kształcenia specjalnego nie przeczą założeniom edukacji włączającej?
- Co i w jaki sposób winno zostać zmienione, by system orzekania o PKS nie był anachroniczny w stosunku do założeń modelu edukacji dla wszystkich?
- Czy bez orzekania jest możliwe adekwatne wsparcie uczniów na każdym poziomie edukacji?
- Jak pogodzić kwestię ewentualnego braku orzeczeń o PKS z koniecznością przydzielania zwiększonej subwencji oświatowej zapewniającej możliwość finansowania odpowiedniego wsparcia?
- Czy rezygnacja z orzekania o PKS pozwoli uniknąć etykietowania uczniów, którzy wymagają wsparcia?
- Czy brak orzeczeń nie spotęguje występowania zjawiska niepełnosprawności edukacyjnej?
- Czy rezygnacja z orzeczeń o PKS wydawanych przez PPP nie doprowadzi do nadmiernego obciążenia nauczycieli?
- Czy możliwe jest realizowanie działań wspierających bez naznaczania?
- Co nie pozwala zrezygnować z orzekania? Co skłania do zachowania orzeczeń o PKS?
- Czy możliwe jest uniknięcie negatywnych konsekwencji etykietowania w orzekaniu o PKS? Co zrobić, by nie stracić atutów związanych z istnieniem orzeczeń, a równocześnie uniknąć zagrożeń, jakie niesie ze sobą etykieta?
- Jaką postać powinny przyjąć orzeczenia informujące o potrzebach edukacyjnych uczniów i umożliwiające podejmowanie adekwatnego wsparcia?

To tylko część pytań, jakie prowokuje współczesna rzeczywistość edukacyjna. Ich liczba i wieloaspektowość wskazuje na złożoność i niejednoznaczność działań związanych z orzekaniem o PKS. Każde wspieranie wymaga nazwania, naznaczenia, wymaga zatem etykiety, która wskaże adresata wsparcia. Zamiana orzeczenia o PKS przykładowo na przypisanie do określonego poziomu wsparcia to również forma etykietowania. Można próbować uciec od etykietowania, rezygnując ze wspierania kogokolwiek czy też wręcz przeciwnie, czyniąc wsparcie zjawiskiem powszechnym, obejmować nim wszystkich uczniów, jednak w jakim stopniu rozwiązania te są możliwe do realizacji?

Poszukiwanie odpowiedzi na zasygnalizowane pytania, refleksja nad nimi, stawianie kolejnych pytań może prowokować do zmiany perspektywy widzenia, dopomóc w dostreżeniu innych racji, stanowi potencjalny punkt wyjścia do podejmowania racjonalnych działań, uwzględniających faktyczne potrzeby uczniów.

## BIBLIOGRAFIA

- Chrzanowska, I. i Szumski, G. (red.). (2019). *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Dudzińska, A. (2021). *Niepelnosprawność jako obszar interwencji publicznej*. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Firkowska-Mankiewicz, A. i Szumski, G. (2008). Pedagogika specjalna i system kształcenia osób z niepełnosprawnościami w Polsce. W: D.D. Smith (red.), *Pedagogika specjalna* (t. 2, s. 319–346). Wydawnictwo APS, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Instrukcja w sprawie zasad przeprowadzania badań i wydawania orzeczeń kwalifikujących dzieci z odchyleniami i zaburzeniami rozwojowymi do odpowiednich form kształcenia specjalnego lub pomocy korekcyjno-wyrównawczej oraz zakresu działania poradni wychowawczo-zawodowych i placówek służby zdrowia. (1975). W: Zarządzenie Ministra Oświaty i Wychowania z dnia 30 maja 1975 r. w sprawie kwalifikowania dzieci z odchyleniami i zaburzeniami rozwojowymi do odpowiednich form kształcenia specjalnego lub pomocy korekcyjno-wyrównawczej oraz organizacji badań i zakresu działania poradni wychowawczo-zawodowych i poradni służby zdrowia. Dz. Urz. MOiW 1975, nr 7, poz. 66.
- Kancelaria Prezesa Rady Ministrów. (b.d.). Projekt ustawy o wsparciu dzieci, uczniów i rodzin. Gov.pl. <https://www.gov.pl/web/premier/projekt-ustawy-o-wsparciu-dzieci-uczniow-i-rodzin2>
- Klaro-Celej, L. (2012). Stan edukacji osób z niepełnosprawnością intelektualną w Polsce. *Biuletyn RPO. Źródła*, 7, 35–54.
- Konwencja. (b.d.). Założenia dla projektów ustaw dla Nowego Systemu Wsparcia osób z niepełnosprawnościami. <https://konwencja.org/zalozenia-dla-projektow-ustaw-dla-nowwego-systemu-wsparcia-osob-z-niepelnosprawnościami/>
- [Ministerstwo Edukacji i Nauki.] (2020). *Edukacja dla wszystkich – ramy rozwiązań legislacyjno-organizacyjnych na rzecz wysokiej jakości kształcenia włączającego dla wszystkich osób uczących się*. [https://wartowiedziec.pl/attachments/article/57846/MEW\\_wersja\\_pelna.pdf](https://wartowiedziec.pl/attachments/article/57846/MEW_wersja_pelna.pdf)
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 lutego 2001 r. w sprawie orzekania o potrzebie kształcenia specjalnego lub indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży oraz szczegółowych zasad kierowania do kształcenia specjalnego lub indywidualnego nauczania. (2001). Dz. U. 2001, nr 13, poz. 114.
- 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. (2017a). Dz. U. 2017, poz. 1578.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 września 2017 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych. (2017b). Dz. U. 2017, poz. 1743.
- Rozporządzenie Ministra Oświaty z dnia 31 października 1962 r. w sprawie zasad i trybu uznawania dzieci za niezdolne do nauki w normalnych szkołach podstawowych. (1962). Dz. U. 1962, nr 64, poz. 305.
- Rozporządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 3.08.1936 r. o selekcji dzieci umysłowo upośledzonych i kierowaniu ich do zakładów, szkół i oddziałów specjalnych. (1936). Dz. Urz. MWRiOP 1936, nr 8, poz. 132.
- Rzecznik Praw Obywatelskich. (2012). Rekomendacje kierunkowe RPO. *Biuletyn RPO. Źródła*, 7, 7–10.
- Rzecznik Praw Obywatelskich. (2023). Rekomendacje RPO. *Biuletyn RPO*, 4, 63–64.
- Sadownik, A. (2011). *Na rozstajnych drogach. Studium etnopedagogiczne kontrastowych karier szkolnych młodzieży*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

- Sochańska-Kawiecka, M., Makowska-Belta, E., Milczarek, D., Morysińska, A. i Zielińska, D.A. (2015). *Włączający system edukacji i rynku pracy – rekomendacje dla polityki publicznej. Raport końcowy*. Instytut Badań Edukacyjnych. <https://eduentuzjasci.pl/publikacje-ee-lista/2--uncategorised/860-lista-publicacji-w-projekcie-entuzjasci-edukacji.html>
- Stobart, G. (2000), Czy psychologia potrafi uzasadnić ideę integracji dzieci o specjalnych potrzebach? (A. Fus i W. Tabisz, tłum.). W: G. Fairbairn i S. Fairbairn (red.), *Integracja dzieci o specjalnych potrzebach. Wybrane zagadnienia etyczne* (s. 49–63). Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej.
- Szumski, G. (2009). *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych. Sens i granice zmiany edukacyjnej*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Wydawnictwo APS.
- Światowa Organizacja Zdrowia. (2009). *Międzynarodowa klasyfikacja funkcjonowania, niepełnosprawności i zdrowia*. ICF. <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/42407/?sequence=67>
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe. (2017). Dz. U. 2017, poz. 59.
- Zientecka, L. (2019). Finansowanie zadań oświatowych w edukacji włączającej. W: I. Chrzanowska i G. Szumski (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole* (s. 124–137). Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.

#### Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

#### Source of funding

Lack of funding sources.

#### Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).

---