

Monika Skura

Uniwersytet Warszawski

Wydział Pedagogiczny

ORCID: 0000-0002-2506-2107

„Społeczeństwo dla wszystkich”, czy tylko „szkoła dla wszystkich” – opinie nauczycieli szkoły specjalnej, integracyjnej i ogólnodostępnej

Summary

“SOCIETY FOR ALL” OR JUST “SCHOOL FOR ALL” – THE OPINIONS OF TEACHERS FROM SPECIAL, INTEGRATION AND REGULAR SCHOOLS

Teachers play a vital role in students' intellectual and personal development, hence they help to prepare citizens. Therefore, it is worth asking what their views are on a “perfectly inclusive” world vision. To analyse the teachers' perception, the study explored two areas: their outlook on an inclusive society and the importance of an inclusive education for marginalised groups. The research comprised teachers working with Special Educational Needs (SEN) students: 55 from integration schools, 48 from regular schools, 45 from special schools (those with intellectual disability (ID) and autism). The data was collected using a questionnaire.

The findings highlighted that all groups thought that people with disabilities primarily needed help and support, special school teachers felt most strongly about this. Special educational needs teachers most strongly disagreed that their group were afraid of the disabled or felt hostility towards them compared to the other two groups. All groups had milder opinions regarding other types of marginalised people. The majority of special school teacher's had views similar to general society regarding that the presence of refugees in society could pose a danger, whilst most teachers from regular schools thought that refugees were here for work and social care.

In light of the study, all groups agreed that regular schools were not the best place for pupils with SEN, however they would make an exception for students with mild disabilities, the children of refugees, and those from national and ethnic minorities. Special schools teachers working with students with severe disabilities strongly agreed that students with an ID and autism generally, should stay in the separated model of education.

All groups regarded that the goal of an “education for all” was an unrealistic expectation especially in the near future, just as the goal of an “inclusive society”.

Key words: inclusive education, special education, integrated education, teacher of students with SEN, special educational needs

red. Paulina Marchlik

Wprowadzenie

Nauczyciele mają wyjątkową możliwość wpływania na postrzeganie świata swoich uczniów. Odgrywają jedną z najważniejszych ról w rozwoju intelektualnym i osobistym dzieci oraz młodzieży, a tym samym mają udział w przygotowaniu obywateli-pracowników, pracodawców, profesjonalistów, edukatorów i opiekunów. Decydujące wydają się zatem opinie, przekonania, nastawienia wobec tworzenia „szkoły dla wszystkich” tych nauczycieli, którzy, niezależnie od modelu szkoły, pracują z dziećmi i młodzieżą ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE). Koncepcja systemu edukacji – podejście do trudności ucznia, ale też postrzeganie obecności ucznia ze SPE jako pełnoprawnego odbiorcy edukacji – pokazuje sposób myślenia oraz postawę wobec istnienia grup mniejszościowych w społeczeństwie, a tym samym odniesienie do idei „społeczeństwa dla wszystkich”. Wydaje się, że „otwartość na różnorodność”, propagowanie równych praw grup mniejszościowych i wpieranie działań pomocowych wobec „innych” może mieć wpływ na postrzeganie, opinie i działania wobec ich przedstawicieli w przestrzeni szkolnej.

Kształtowanie inkluzyjnego społeczeństwa było jedną z kwestii dyskutowanych na konferencjach organizowanych z inspiracji Organizacji Narodów Zjednoczonych w pierwszej połowie lat 90. (United Nation Conference on Environment and Development w Rio – 1992; World Conference on Human Rights w Wiedniu – 1993; The International Conference on Population and Development w Kairze – 1994; World Summit for Social Development w Kopenhadze – 1995 roku). Państwa, które były obecne na szczycie w Kopenhadze podjęły zobowiązanie walki z zagrożeniami, które nękają ówczesne rodziny i społeczeństwa, takimi jak: niewystarczające działania w zakresie zdrowia i życia, głód i niedożywienie, narkomania, przestępczość, korupcja, konflikty zbrojne, nielegalny handel bronią, terroryzm, nietolerancja, nienawiść rasowa, etniczna, religijna, inna oraz ksenofobia (The Copenhagen Declaration and Program of Action).

Zredukowanie lub wyeliminowanie istniejących problemów było możliwe, zdaniem uczestników szczytu, przez tworzenie „społeczeństwa dla wszystkich”, kształtowanie inkluzowego społeczeństwa jest bowiem kluczem do jego rozwoju. Taka wspólnota stwarza warunki dla realizacji możliwości w wyniku nadania równego prawa swoim obywatelom, niezależnie od pochodzenia, pracy, płci, położenia geograficznego. „Społeczeństwo dla wszystkich” dba zatem szczególnie o grupy narażone na ekskluzję, czyli: kobiety, ludzi żyjących w biedzie, osoby z niepełnosprawnością, dzieci, młodzież, osoby starsze, a także rdzennych obywateli kraju, osoby z innym narodowym i etnicznym pochodzeniem (Creating an Inclusive Society: Practical Strategies to Promote Social Integration).

Zmiany społeczno-polityczne zachodzące w latach 90. XX w. w zakresie podejścia do praw człowieka oraz kształtowania społeczeństwa otwartego i tolerancyjnego, spowodowały ewolucję myślenia w zakresie edukacji – kształcenia inkluzyjnego – które wychodzi naprzeciw szeroko rozumianym potrzebom wszystkich uczniów (Armstrong, Armstrong, Spandagou 2011; Farrell 2010). Najbliższa dla ucznia, rejonowa „szkoła dla wszystkich” ma więc likwidować bariery organizacyjne, tkwiące w negatywnych postawach nauczycieli i dzieci oraz te wynikające z obawy przed „innością”. Zwrócono również uwagę na potrzeby wynikające z problemów współczesnego społeczeństwa: niepełnosprawności, ubóstwa, trudności rodzinnych, migracji, przynależności do mniejszości narodowej lub etnicznej. Możliwe przeszkody w funkcjonowaniu ucznia nie ograniczają się zatem do niepełnosprawności, zauważono bowiem potrzeby, które wynikają z nieprzystosowania społecznego i trudności w nauce, a to szersze spojrzenie określono, po raz pierwszy w 1978 r. w Wielkiej Brytanii, terminem „specjalne potrzeby edukacyjne” (Raport Warnock).

W Polsce za sprawą dokumentu z 1999 r. (Ustawa z 8.01.1999 r. o zmianie ustroju szkolnego, Dz.U. nr 12, poz. 1), realnie wprowadzającego w życie reformę oświatową z 1991 r., zagwarantowano każdemu dziecku bez względu na rodzaj i stopień niepełnosprawności oraz doświadczane trudności w funkcjonowaniu, prawo do kształcenia, nie tylko w szkole specjalnej, ale też ogólnodostępnej i integracyjnej. Te trzy ścieżki edukacyjne mają inną tradycję i podejście do trudności ucznia, różne cele oraz sposób realizacji zadań edukacyjnych i wychowawczych.

Kształcenie specjalne, oprócz wyposażania ucznia w wiadomości, umiejętności i postawy ma kompensować, korygować, usprawniać zaburzone procesy psychiczne i fizyczne ucznia (Borzyszkowska 1985; Stawowy-Wojnarowska 1989). Model integracyjny, poprzez zakres działań specjalistycznych o charakterze

rewalidacyjnym i resocjalizacyjnym, jest uznawany za jedną z form nauczania specjalnego, stawia sobie za cel maksymalne włączanie dzieci i młodzieży z trudnościami w funkcjonowaniu w grupę sprawnych rówieśników (Szumski 2010; Gajdzica 2010). W założeniach tego podejścia z jednej strony, szansę powodzenia daje wspólne przebywanie, zabawa i nauka, które umożliwiają poznanie się i wypracowanie w grupie stanowiska wobec różnorodności, z drugiej zaś – skupienie na specjalnych potrzebach ucznia, adaptacja programu kształcenia, dostosowanie form, metod, oceniania oraz wzmacnianie potencjału rozwojowego dziecka.

Model edukacji włączającej ma inne założenia niż ścieżka edukacji integracyjnej. W podejściu inkluzyjnym uczniowie ze SPE przyjmowani są do szkół ogólnodostępnych w sąsiedztwie zamieszkania. Założeniem jest przygotowanie tych placówek w taki sposób, aby były w stanie zapewnić każdemu uczniowi optymalne środowisko do wspólnej nauki (Long, Wood, Littleton, Passenger, Sheehy 2007; Lindsay 2011). Edukacja włączająca usuwa wszelkie przeszkody i bariery wynikające z organizacji szkoły w taki sposób, by kadra pedagogiczna i personel placówki odnosiły się do każdego dziecka w sposób możliwie jak najbardziej zindywidualizowany i elastyczny, tzn. dostosowany do ich zróżnicowanych potrzeb, uzdolnień i tempa nauki.

Idea „szkoły dla wszystkich” zakłada pełne uczestnictwo w kształceniu dla każdego ucznia niezależnie od płci, statusu społecznego i ekonomicznego, rasy, miejsca zamieszkania, niepełnosprawności, wieku czy wyznania. Jest ona główną polityką edukacyjną krajów europejskich, USA i Kanady, chociaż często ma swoisty narodowy kontekst, a samo pojęcie jest nieco inaczej rozumiane (Armstrong, Armstrong, Spandagou 2011). Analizy badaczy pokazują (Evans, Lunt 2002; Wright 1999), że po latach praktycznego stosowania koncepcji „pełnej inkluzji” została ona zweryfikowana przez pierwszeństwo zapewnienia najbardziej odpowiedniej dla dziecka formy kształcenia, co oznacza, że edukacja włączająca nie zawsze zakłada umieszczenie wszystkich dzieci w tym modelu kształcenia za wszelką cenę. Nauczyciele i edukatorzy dzielą się też swoimi doświadczeniami i trudnościami, wskazując także na konieczność odpowiedniego przygotowania do pracy z uczniami ze SPE, potrzebę doszkalania w trakcie pracy, superrewizji, porad eksperckich oraz wspierania ich umiejętności w całym procesie uczenia (Buell, Hallam, Gamel-MacCormick 1999; Florian, Linklater 2010; Forlin, Chambers 2011; Leatherman, Niemeyer 2005; Avramidis, Bayliss, Burden 2000).

W Polsce model edukacji włączającej jest często mylony z edukacją integracyjną, pomimo podpisania międzynarodowych deklaracji (Powszechna Deklaracja Praw Człowieka 1948; Światowa Deklaracja Edukacji dla Wszystkich 1990; Standardowe Zasady Wyrównywania Szans Osób Niepełnosprawnych 1993; Deklaracja z Salamanki – Wytyczne dla Działań w zakresie Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych 1994; Program Edukacji dla Wszystkich do 2015; Konwencja Praw Osób Niepełnosprawnych 2006; 48 Sesja UNESCO – Międzynarodowa Konferencja „Edukacja włączająca – drogą do przyszłości” 2008) i propagowania jej założeń. Wydaje się, że głównymi przyczynami tego stanu mogą być: brak wiedzy teoretycznej i praktycznej, problemy wynikające z nieprzygotowania organizacyjnego szkół, ale też bariery mentalne i negatywne nastawienie nauczycieli, dzieci oraz rodziców wynikające z obawy przed „innością”. Nauczyciele, ale też dyrektorzy szkół, bez odpowiedniego przygotowania nie wiedzą, jak inicjować i wprowadzać idee edukacji włączającej w codzienną praktykę szkolną. Nie bez znaczenia wydają się też ich opinie na temat obecności i możliwości współlistnienia osób z trudnościami w funkcjonowaniu w społeczeństwie.

Wyniki badań zagranicznych (Farell 2010; Avramidis, Norwich 2002) pokazują, że generalnie nauczyciele mają pozytywne nastawienie wobec edukacji inkluzyjnej, chociaż zdecydowana większość z nich nie popiera włączania wszystkich uczniów. Postawa nauczycieli szkół ogólnodostępnych jest szczególnie przychylna w stosunku do uczniów z fizycznymi i sensorycznymi niepełnościami, a mniej korzystna w relacji z podopiecznymi z problemami emocjonalnymi i niedostosowaniem. Chociaż okazuje się, że te deklaracje ulegają osłabieniu przy założeniu, że uczeń ze SPE miałby być w ich klasie. Trudno wskazać badania postaw nauczycieli szkół specjalnych wobec założeń edukacji włączającej, ponieważ, jak zaznaczają badacze, szkoły specjalne często są zamknięte w związku z przemianami, zaznaczają oni jednak, że z punktu widzenia specjalistów z pedagogiki specjalnej ich doświadczenia mogłyby wzbogacić jakość edukacji wszystkich uczniów ze SPE. Autorzy podkreślają też znaczenie personelu wspierającego nauczyciela wiodącego, którym może być asystent albo drugi nauczyciel, który, w zależności od możliwości szkoły, może wspomagać społeczną integrację uczniów ze SPE i ich kolegów w klasie.

Warto odnieść założenia teoretyczne i doświadczenia praktyczne innych krajów do naszych rozwiązań w ramach szkolnictwa, aby na bazie dróg kształtowania ścieżek edukacji oraz codziennych obserwacji i wniosków odpowiedzieć na pytanie, czy jesteśmy gotowi podjąć rozwiązania, które wiążą się ze

zmianą rozumienia i dostrzegania zróżnicowanych potrzeb uczniów. Zmiana koncepcji edukacji wymaga akceptacji i przekonania do jej zasadności ze strony nauczycieli, którzy mają największą możliwość jej urzeczywistnienia. Warto zatem zapytać, co wiedzą na temat założeń koncepcji i rozwiązań praktycznych „szkoły dla wszystkich”, czy rozumieją działania szkoły w kontekście wyzwań związanych z różnorodnością oraz czy ich punkt widzenia warunkowany jest ścieżką ich edukacji, przygotowaniem zawodowym i doświadczeniami praktycznymi w nauczaniu.

Nauczyciele pracujący w poszczególnym modelu edukacyjnym mają często inne kwalifikacje, kompetencje, zadania. W literaturze przedmiotu szczególnie dużo można znaleźć na temat predyspozycji, a nawet pożądanej osobowości pedagoga specjalnego (Grzegorzewska 1964; Kirejczyk 1980; Grzegorzewska 1996; Bujnowska 2008; Borzyszkowska 1983). Możemy też zapoznać się z pozycjami odnoszącymi się do pracy nauczyciela wspomagającego (Bayliss 1996; Koć-Seniuch 2000; Palak, Bujnowska 2008; Bąbka 2001; Kędziarska 2010; Gajdzica 2011; Al-Khamisy 2013; Apanel 2014). Niewiele jest natomiast treści wskazujących zakres zadań i kompetencje nauczyciela szkoły masowej w pracy z dzieckiem ze SPE. Niezależnie od typu szkoły wszyscy nauczyciele dzieci z trudnościami w funkcjonowaniu podejmują zadania związane z ich nauczaniem, czynności integrujące klasę, działania diagnostyczne, wychowawcze i wspierające wszystkich uczestników procesu integracji. Do obowiązków pedagogów pracujących z dziećmi ze SPE należy też prowadzenie rozległej dokumentacji i podejmowanie działań z instytucjami współpracującymi ze szkołą.

Niezależnie od uwarunkowania procesu nauczania i wychowania w poszczególnych modelach edukacyjnych nauczyciel jest kluczową postacią w edukacji ucznia. Jego opinie, nastawienie i poglądy mają ogromne znaczenie nie tylko w odniesieniu do wartości i postaw pluralistycznych w ramach życia szkoły, ale również w kontekście wyzwań związanych z różnorodnością w życiu społecznym. Wydaje się, że obecnie, w cieniu narastających nastrojów nacjonalistycznych, zubożenia na ludzką krzywdę, ekspansji społecznych lęków przed imigrantami i uchodźcami, idea „społeczeństwa dla wszystkich” jest szczególnie istotna. Bieżąca sytuacja polityczno-społeczna, decyzje podejmowane przez władze państwa kształtują opinie i oceny nauczycieli, a te mogą przekładać się na ich pracę oraz działania w procesie edukacji i wychowania uczniów.

Intencją przeprowadzonego badania jest zatem próba ustalenia, jakie są opinie nauczycieli szkół specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych na temat inkluzywnego społeczeństwa, w którym osoby, niezależnie od niepełnosprawności, pochodzenia społecznego i narodowego oraz sytuacji społecznej,

odgrywają istotną rolę w budowaniu wspólnoty. Nie mniej ważna jest ich akceptacja pracy w grupach różnorodnych oraz ocena znaczenia edukacji inkluzyjnej, w której rozwiązania systemowe pozwalają na włączenie wszystkich uczniów. Celem badania jest więc ustalenie, jak nauczyciele różnych szkół oceniają obecność w społeczeństwie polskim grup mniejszościowych, ludzi z trudnościami w funkcjonowaniu oraz odpowiedź na pytanie, czy aprobują udział przedstawicieli tych grup w procesie edukacji.

Metodologia i wyniki badań własnych

Osoby badane

W badaniu udział wzięło 148 nauczycieli pracujących z dziećmi ze SPE, w tym 55 nauczycieli szkół integracyjnych, 48 nauczycieli szkół ogólnodostępnych i 45 nauczycieli szkół specjalnych, w których obecni są uczniowie przede wszystkim z niepełnosprawnością intelektualną (NI) i ze spektrum zaburzeń autystycznych (SZA). Dobór grupy został dokonany na zasadzie dostępności badanych. We wszystkich szkołach ponad osiemdziesiąt procent respondentów stanowiły kobiety. Dane dotyczące badanych pokazały, że największą grupę wiekową stanowili nauczyciele w wieku od 30 do 40 lat. Jednak szczegółowe wyliczenia pozwoliły ustalić, że prawie połowa (48,89%) zatrudnionych w szkole masowej ma ponad 50 lat. Większość respondentów ze wszystkich szkół ma ponad 15-letni staż pracy w zawodzie nauczyciela, przy czym wśród nauczycieli szkół specjalnych dużą grupę (35,6%) stanowili też ci, którzy pracują od 10 do 15 lat. Największa grupa zapytanych wskazała swoje doświadczenie w pracy z dziećmi i młodzieżą z NI w stopniu lekkim i ze SZA, a nauczyciele ze szkół specjalnych również z uczniami z głębszym stopniem NI oraz ze SZA, którzy przejawiają poważniejsze trudności w funkcjonowaniu. Nauczyciele szkół integracyjnych i ogólnodostępnych częściej zaznaczali, że pracują bądź pracowali z osobami z niepełnosprawnością ruchową (NR) i chorobą przewlekłą (ChP), a nauczyciele ze szkół specjalnych wskazywali grupę ze sprzężonymi niepełnosprawnościami. Dodatkowo największa grupa nauczycieli szkół ogólnodostępnych wykazywała się doświadczeniem w pracy z uczniami z rodzin uchodźczych i pochodzących z mniejszości narodowych i etnicznych.

Narzędzia badawcze

Ankieta własnej konstrukcji. Narzędzie składało się z 25 pytań ankietowych i metryczki. Zawierało pytania zamknięte z kafeterią dysjunktywną, koniunktywną oraz z nominalną, liczbową skalą odpowiedzi. Pierwsza część ankiety zawierała pytania odnoszące się do kwestii „społeczeństwa dla wszystkich” (czy... większość nauczycieli postrzega osoby z niepełnosprawnością: jako takie same jak inne, potrzebujące wsparcia; jakie właściwości przypisują osobom bezdomnym; jak oceniają osoby bezrobotne, uchodźców, mniejszości narodowe i etniczne). Druga grupa zagadnień dotyczyła problemów „szkoły dla wszystkich” (czy edukacja inkluzyjna powinna obejmować uczniów z poszczególnym rodzajem niepełnosprawności, z chorobą przewlekłą, z zaburzeniami psychicznymi, uchodźców, dzieci i młodzież pochodzących z mniejszości narodowych i etnicznych).

Procedura

Procedurę badania rozpoczynało uzyskanie zgody od dyrektorów na przeprowadzenie ankiety wśród nauczycieli poszczególnych szkół. Łącznie udało się zebrać opinie nauczycieli z sześciu szkół (po dwie z każdego rodzaju placówki) na terenie województwa mazowieckiego. Zadaniem badanych nauczycieli była odpowiedź na otrzymane w ankiecie pytania i zagadnienia. Czas wypełniania kwestionariusza wynosił 20–30 minut. Uczestnictwo w badaniu było dobrowolne i nieodpłatne.

Wyniki badań

W celu uzyskania odpowiedzi na pytanie, jakie znaczenie dla nauczycieli szkół specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych ma idea „społeczeństwa dla wszystkich” próbowano uzyskać informacje na temat postrzegania przez nich poszczególnych grup uczniów z różnego rodzaju trudnościami. Na początku zapytano zatem badanych, czy w ich ocenie, osoby z różnym rodzajem niepełnosprawności to ludzie tacy sami, jak inni, osoby, które wymagają wsparcia, pomocy, wzbudzają sympatię, wrogość, czy może lęk. Ankietowani zaznaczyli swoje odpowiedzi w skali od 1 do 5, gdzie 1 oznaczało „zdecydowanie tak nie myślę”, a 5 – „zdecydowanie tak myślę”.

Wyniki badań (tabele pokazują niewielką część danych) wskazują, że większość respondentów ze wszystkich rodzajów szkół (z różnym stopniem pewności) uważa, że osoby niezależnie od rodzaju i stopnia niepełnosprawności potrzebują wsparcia. Najbardziej o tym przekonani byli nauczyciele szkół specjalnych. Według nich szczególna pomoc potrzebna jest osobom z niepełnosprawnością intelektualną (NI) i z niepełnosprawnością wzrokową (NW).

Tabela 1. Grupy osób z niepełnosprawnością, które – w opinii badanych nauczycieli – potrzebują wsparcia (w %)

Grupy osób z niepełnosprawnością – potrzeba wsparcia	Nauczyciele szkół specjalnych		Nauczyciele szkół integracyjnych		Nauczyciele szkół ogólnodostępnych	
	TM	ZTM	TM	ZTM	TM	ZTM
Osoby z niepełnosprawnością intelektualną	10,87	78,26	30,61	53,06	26,19	59,52
Osoby ze spektrum zaburzeń autystycznych	17,78	60,00	36,73	38,78	35,71	52,38
Osoby z niepełnosprawnością ruchową	25,00	63,64	28,57	59,18	35,71	50,00
Osoby z niepełnosprawnością wzrokową	11,11	75,56	34,69	51,02	26,83	60,98
Osoby z niepełnosprawnością słuchową	28,26	65,22	28,57	51,02	23,81	52,38
Osoby z chorobą przewlekłą	13,04	71,74	30,61	44,90	23,81	52,38
Osoby z chorobą psychiczną	27,91	55,81	32,65	53,06	16,67	64,29

TM – tak myślę; ZTM – zdecydowanie tak myślę

Natomiast większość badanych, niezależnie od rodzaju szkoły, szczególnie nie zgadza się ze stwierdzeniem, że ludzie z różnym typem trudności budzą wrogość w grupie nauczycieli. Jednocześnie warto podkreślić, że są oni mniej zdecydowani w wyrażaniu takiej opinii w odniesieniu do grupy osób z chorobą psychiczną (tabela 2).

W odpowiedzi na pytania dotyczące opinii respondentów na temat tego, jakie właściwości, ich zdaniem, przypisują osobom bezdomnym nauczyciele, okazało się, że większość wskazała na trudną sytuację tej grupy ludzi oraz na ich problem z uzależnieniami. Uzyskane dane pokazują ponadto że nauczyciele odpowiadali podobnie oraz że nie wskazywali jednoznacznej oceny postawy nauczycieli wobec bezdomnych (tabela 3 zawiera najczęściej wybierane odpowiedzi).

Tabela 2. Grupy osób z niepełnosprawnością, które – w opinii badanych nauczycieli – budzą wrogość (w %)

Grupy osób z niepełnosprawnością – budzące wrogość	Nauczyciele szkół specjalnych		Nauczyciele szkół integracyjnych		Nauczyciele szkół ogólnodostępnych	
	TNM	ZTNM	TNM	ZTNM	TNM	ZTNM
Osoby z niepełnosprawnością intelektualną	71,11	15,56	57,14	22,45	82,93	7,32
Osoby ze spektrum zaburzeń autystycznych	69,77	20,93	53,06	18,37	73,17	14,63
Osoby z niepełnosprawnością ruchową	88,64	6,82	79,59	6,12	80,49	4,88
Osoby z niepełnosprawnością wzrokową	90,91	2,27	83,67	8,16	85,37	7,32
Osoby z niepełnosprawnością słuchową	88,89	6,67	81,63	14,29	85,37	14,63
Osoby z chorobą przewlekłą	86,67	6,67	85,71	8,16	87,80	12,20
Osoby z chorobą psychiczną	53,33	11,11	44,90	24,49	36,59	39,02

TNM – tak nie myślę; ZTNM – zdecydowanie tak nie myślę

Tabela 3. Opinie nauczycieli na temat przyczyn bezdomności (w %)

Przyczyny bezdomności	Nauczyciele szkół specjalnych			Nauczyciele szkół integracyjnych			Nauczyciele szkół ogólnodostępnych		
	ZTNM i TNM	TP	TM i ZTM	ZTNM i TNM	TM	TM i ZTM	ZTNM i TNM	TM	TM i ZTM
Indywidualny wybór sposobu na życie	38,63	45,45	15,91	46,94	30,61	22,45	36,59	29,27	34,15
Trudna sytuacja życiowa	20,00	17,78	62,23	6,25	8,33	85,42	0,00	16,67	83,34
Potrzeba pomocy	22,22	22,22	55,56	6,12	22,45	71,43	36,59	29,27	34,15
Uzależnienia	13,33	37,78	48,89	16,67	29,17	54,16	12,00	22,50	65,00

ZTNM i TNM – zdecydowanie tak nie myślę i tak nie myślę; TP – trudno powiedzieć; TM i ZTM – tak myślę i zdecydowanie tak myślę

Opinie badanych nauczycieli są jeszcze bardziej podzielone i niejednoznaczne, kiedy próbują oni ocenić postrzeganie osób bezrobotnych przez nauczycieli (tabela 4). Respondenci ze wszystkich typów szkół byli zgodni jedynie

w odniesieniu do stwierdzenia, że ta grupa osób jest w szczególnie trudnej sytuacji życiowej.

Tabela 4. Opinie nauczycieli na temat przyczyn bezrobocia (w %)

Przyczyny bezrobocia	Nauczyciele szkół specjalnych			Nauczyciele szkół integracyjnych			Nauczyciele szkół ogólnodostępnych		
	ZTNM i TNM	TP	TM i ZTM	ZTNM i TNM	TM	TM i ZTM	ZTNM i TNM	TM	TM i ZTM
Trudna sytuacja życiowa	28,27	17,39	54,34	12,50	18,75	68,75	0,00	30,77	69,24
Poszukiwanie innego zajęcia	15,56	48,89	35,55	18,75	41,67	39,58	13,16	42,11	44,73
Bezradna akceptacja swojego losu	25,00	22,73	52,28	28,57	40,82	30,61	30,50	35,00	32,50
Lenistwo i obciążanie kosztami resztę społeczeństwa	31,81	25,00	43,18	28,57	34,69	33,74	36,56	26,83	36,58

ZTNM i TNM – zdecydowanie tak nie myślę i tak nie myślę; TP – trudno powiedzieć; TM i ZTM – tak myślę i zdecydowanie tak myślę

Jednak najwięcej wątpliwości w ocenie percepcji społecznej nauczycieli można zauważyć, analizując odpowiedzi respondentów w odniesieniu do kwestii dotyczących opisu właściwości grup mniejszości narodowych i etnicznych oraz uchodźców (tabela 5 i 6).

Tabela 5. Opinie nauczycieli na temat mniejszości narodowych i etnicznych (w %)

Opinie nauczycieli na temat mniejszości	Nauczyciele szkół specjalnych			Nauczyciele szkół integracyjnych			Nauczyciele szkół ogólnodostępnych		
	ZTNM i TNM	TP	TM i ZTM	ZTNM i TNM	TM	TM i ZTM	ZTNM i TNM	TM	TM i ZTM
Powinni spotkać się z gościnnością ze strony społeczeństwa i otwartością na koegzystencję	20,00	26,67	53,33	14,28	22,45	63,69	10,00	12,50	77,50
Przybywają w poszukiwaniu pracy, opieki medycznej i innych korzyści	33,34	48,89	16,78	46,94	34,69	18,36	27,50	37,50	35,00

Budzą współczucie z powodu swego losu	24,44	33,33	42,22	22,82	39,58	37,50	34,15	12,20	53,66
wymagają pomocy ze strony odpowiednich służb i organizacji działających w państwie	34,09	34,09	31,82	22,92	36,58	37,50	34,15	12,20	53,66
Stanowią zagrożenie dla społeczeństwa, w którym przebywają	55,55	20,00	24,45	54,17	29,17	16,67	85,00	7,50	7,70

ZTNM i TNM – zdecydowanie tak nie myślę i tak nie myślę; TP – trudno powiedzieć; TM i ZTM – tak myślę i zdecydowanie tak myślę

Tabela 6. Opinie nauczycieli na temat uchodźców (w %)

Uchodźcy – opinie nauczycieli	Nauczyciele szkół specjalnych			Nauczyciele szkół integracyjnych			Nauczyciele szkół ogólnodostępnych		
	ZTNM i TNM	TP	TM i ZTM	ZTNM i TNM	TM	TM i ZTM	ZTNM i TNM	TM	TM i ZTM
Powinni spotkać się z gościnnością ze strony społeczeństwa i otwartością na koegzystencję	24,44	35,56	40,00	24,48	36,73	38,77	12,20	41,46	46,34
Przybywają w poszukiwaniu pracy, opieki medycznej i innych korzyści	28,89	33,33	37,78	18,36	38,78	42,86	21,43	35,71	42,86
Budzą współczucie z powodu swego losu	25,56	48,89	1,55	18,41	22,45	57,14	4,88	39,03	56,10
Wymagają pomocy ze strony odpowiednich służb i organizacji działających w państwie	13,33	44,44	42,22	20,41	22,45	57,14	4,88	39,09	56,10
Stanowią zagrożenie dla społeczeństwa, w którym przebywają	36,96	23,91	39,19	44,90	22,45	32,66	73,81	4,76	21,43

ZTNM i TNM – zdecydowanie tak nie myślę i tak nie myślę; TP – trudno powiedzieć; TM i ZTM – tak myślę i zdecydowanie tak myślę

Otrzymane wyniki pokazują, że wszyscy nauczyciele z trzech typów szkół, z różną częstotliwością, uważają, że grupy te powinny spotkać się z gościnnością ze strony społeczeństwa oraz otwartością na koegzystencję. Warto zaznaczyć, że nauczyciele ze szkół ogólnodostępnych byli bardziej przekonani o potrzebie większej życzliwości wobec obcokrajowców. Dzieci i młodzież pochodząca z grup, które stanowią mniejszości narodowe i etniczne w naszym kraju zazwyczaj uczęszczają do szkół ogólnodostępnych. Badani nauczyciele tych szkół wskazali, że pracowali lub pracują z takimi uczniami i ich rodzinami.

Otrzymane wyniki badań pokazują, że ankietowani z trzech modeli szkół mieli trudności w odpowiedzi na pytania dotyczące opinii nauczycieli na temat obecności uchodźców w naszym kraju. Chociaż duża grupa respondentów zaznaczała „trudno powiedzieć”, można zauważyć, że nauczyciele szkół specjalnych mają mniej pozytywne postawy wobec tej grupy ludzi, a nauczyciele szkół ogólnodostępnych są bardziej im przychylni. Ponownie, jak wykazane zostało w metryczce ankiety, pedagodzy ze szkół masowych mieli i mają częstszy kontakt z uczniami, którzy z rodzinami musieli opuścić swój kraj ze względu na różnego typu prześladowania.

Druga część przygotowanego kwestionariusza odnosiła się do zagadnień edukacji włączającej. Próbowano ustalić, czy nauczyciele z trzech modeli szkół akceptują obecność przedstawicieli poszczególnych grup mniejszościowych i osób z trudności w funkcjonowaniu w szkołach, w których pracują, czy uważają, że ich edukacja powinna odbywać się w innych placówkach. Jedno z pierwszych pytań dotyczyło zdefiniowania terminu – edukacja inkluzyjna. Najczęstsze odpowiedzi pokazuje tabela 7.

Tabela 7. Opinie nauczycieli na temat tego, czym jest edukacja włączająca (w %)

Edukacja włączająca – opinie nauczycieli	Nauczyciele szkół specjalnych	Nauczyciele szkół integracyjnych	Nauczyciele szkół ogólnodostępnych
Obecność szkół integracyjnych	15,56	14,58	4,88
Obecność klas integracyjnych w szkołach masowych	4,44	6,25	19,51
Możliwość uczestniczenia w edukacji masowej wszystkich dzieci, niezależnie od rodzaju i stopnia niepełnosprawności, pochodzenie narodowego, etnicznego, itp.	57,78	58,33	68,29

Jak pokazują wyniki, ponad połowa zapytanych nauczycieli szkół integracyjnych i specjalnych stwierdziła, że nauczyciele definiują ten model edukacji, zgodnie z ideą, jako możliwość uczestniczenia w edukacji masowej wszystkich dzieci, niezależnie od rodzaju i stopnia niepełnosprawności, pochodzenie narodowe, etnicznego, itp. Około 15% przedstawicieli tych szkół nadal uważa, że termin oznacza obecność szkół integracyjnych. Istotne zatem było ustalenie, jaki jest najlepszy model edukacji, zdaniem badanych nauczycieli, dla uczniów ze SPE. Uzyskane wyniki pokazuje tabela 8.

Tabela 8. Opinie nauczycieli na temat najlepszego model edukacji dla dzieci z SPE (w %)

Model edukacji dla dzieci z SPE	Nauczyciele szkół specjalnych	Nauczyciele szkół integracyjnych	Nauczyciele szkół ogólnodostępnych
Szkoły integracyjne	15,22	65,96	65,85
Szkoły specjalne	84,78	27,66	7,32
Szkoły ogólnodostępne	0,00	6,38	26,83

Uzyskane dane pokazują, że dwie grupy respondentów (nauczyciele szkół specjalnych i integracyjnych) twierdzą, że uczniowie ze SPE powinni uczęszczać do szkół, które oni sami reprezentują. Natomiast intrygujące jest to, że większość badanych nauczycieli ze szkół ogólnodostępnych uważa, że lepsze warunki do nauki dzieci i młodzieży z różnego typu trudnościami w funkcjonowaniu są w szkołach integracyjnych niż w masowych. Być może zdaniem tych nauczycieli obecność drugiego nauczyciela, szerszy wybór zajęć terapeutycznych i obecność większej ilości specjalistów przyniesie lepsze efekty edukacyjne i przyspieszy procesy włączenia.

Bardziej szczegółowe pytania dotyczące obecności uczniów ze SPE w różnych typach szkół miały na celu ustalenie, które grupy uczniów, biorąc pod uwagę rodzaj, stopień niepełnosprawności i problemy z uczestnictwem w różnego rodzaju aktywnościach, powinny być częścią szkolnictwa włączającego.

Uzyskane dane zamieszone w tabeli 9 pokazują, że ankietowani nauczyciele z trzech typów szkół z różną częstotliwością wskazywali, że edukacja inkluzyjna powinna być dostępna przede wszystkim dla uczniów z lekkim stopniem niepełnosprawności. Taką odpowiedź wskazywali w odniesieniu do uczniów z NI, NR i niepełnosprawnościami sensorycznymi, ale też wobec dzieci ze SZA, zaznaczając częściej grupę osób lepiej funkcjonujących, a więc w normie intelektualnej.

Tabela 9. Opinie nauczycieli na temat tego, jakie grupy uczniów ze SPE powinny być objęte edukacją włączającą (w %)

Rodzaj niepełnosprawności/ trudności w funkcjonowaniu/ mniejszość	nie/tak (stopień doświadczanych trudności)	Nauczyciele szkół specjalnych	Nauczyciele szkół integracyjnych	Nauczyciele szkół ogólnodostępnych
Uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną	nie	3,23	15,00	10,71
	lekką	69,35	60,00	60,71
	umiarkowaną, znaczną	19,35	20,00	17,86
	głęboką	8,06	5,00	10,71
Uczniowie ze spektrum zaburzeń autystycznych	nie	1,96	3,39	10,53
	wysokofunkcjonujący	82,35	72,88	59,65
	niskofunkcjonujący	15,69	23,73	29,82
Uczniowie z niepełnosprawnością ruchową	nie	0,00	2,67	6,02
	lekką	53,09	53,33	39,76
	umiarkowaną	32,10	30,67	31,33
	znaczłą	14,81	13,33	22,89
Uczniowie z niepełnosprawnością słuchową	nie	0,00	1,43	2,74
	lekką	58,11	62,86	50,68
	umiarkowaną, znaczną	32,43	25,71	27,40
	głęboką	9,46	10,00	19,18
Uczniowie z niepełnosprawnością wzrokową	nie	0,00	1,43	8,22
	lekką	60,00	61,43	45,21
	umiarkowaną	35,71	27,14	27,40
	znaczłą	4,29	10,00	19,18
Uczniowie z chorobą przewlekłą	tak	91,30	89,80	97,62
	nie	8,70	10,20	2,38
Uczniowie z chorobą psychiczną	tak	37,78	50,20	52,38
	nie	62,22	49,80	47,62

Uczniowie pochodzący z mniejszości narodowych i etnicznych	tak	89,13	89,80	100,00
	nie	10,87	10,20	0,00
Uczniowie, którzy są uchodźcami	tak	82,61	81,63	92,86
	nie	17,39	18,37	7,14

Okazuje się, że tylko niewiele ponad połowa ankietowanych uważa, że uczniowie z chorobą psychiczną powinni znaleźć się w szkołach ogólnodostępnych. Natomiast prawie wszyscy nauczyciele, niezależnie od typu szkoły, w której pracują, zgodzili się, że uczniowie z chorobą przewlekłą powinni uczęszczać do szkół masowych. Co więcej, powinny też w niej uczyć się dzieci i młodzież z rodzin, które stanowią mniejszości narodowe i etniczne oraz uchodźcy. Brak aprobaty dla obecności uczniów z głębszymi trudnościami w funkcjonowaniu pozwala przypuszczać, że nauczyciele uważają, że polskie szkoły, a może też oni sami nie są odpowiednio przygotowani do pracy z tymi grupami.

Wnioski

Uzyskane wyniki pokazują, że większość respondentów postrzega ludzi z niepełnosprawnością jako jednostki potrzebujące przede wszystkim wsparcia i pomocy. Grupą uczniów szczególnie potrzebującą obecności opiekunów są osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Taki pogląd częściej wyrażają nauczyciele szkół specjalnych, którzy, jak wiadomo, mają najwięcej doświadczenia w pracy z dziećmi i młodzieżą z głębszymi niepełnosprawnościami, z osobami z autyzmem, które mają również niepełnosprawność intelektualną oraz z uczniami ze sprzężonymi niepełnosprawnościami. Jednocześnie nauczyciele stosunkowo często zaznaczali, że osoby z chorobą psychiczną mogą powodować wrogość. Opinie badanych nauczycieli na temat osób z niepełnosprawnością i zaburzeniami psychicznymi są zbieżne z wynikami badań na temat postaw, które są prowadzone od wielu lat w Polsce i zagranicą (Ostrowska 1981, 2002, 2015; Evans 1976; Westbrook, Legge, Pennay 1993; Daruwalla, Darcy 2005). Okazuje się, że pełnosprawni za najbardziej trudne uznają relacje z osobami z niepełnosprawnością intelektualną i chorymi psychicznie, są natomiast gotowi pomagać osobom, których niepełnosprawność jest mniej widoczna.

Nauczyciele ze wszystkich grup mało zdecydowanie wskazywali swoje odpowiedzi w odniesieniu do bezdomnych, bezrobotnych, uchodźców oraz grup mniejszościowych, chociaż tę ostatnią grupę szczególnie pozytywnie oceniają nauczyciele szkół ogólnodostępnych. Wydaje się, że grupa badanych nauczycieli traktuje problemy ludzi, którzy nie są w stanie sprostać standardom kulturowo-społecznym jako sprawy, które w małym stopniu ich dotyczą. Być może mają mniejszy kontakt z tymi grupami, więc nie podejmują refleksji na temat ich obecności i potrzeb. Zauważanie potrzebujących w społeczeństwie i świadomość podejmowanych działań wymagają wysiłku, często również osobistego zaangażowania (Skura 2018). Można się zastanawiać, jak te opinie, oceny i postawy nauczycieli wobec tego, co dzieje się w przestrzeni społecznej wpływają na ich pracę edukacyjną z uczniami – kształtowanie postrzegania obecności odmienności, wolę działania na rzecz innych, w tym mniejszości.

Zdecydowana większość nauczycieli zapytanych w badaniu uważa, że edukacja włączająca powinna przede wszystkim dotyczyć uczniów z lżejszymi niepełnosprawnościami, chociaż nauczyciele szkół ogólnodostępnych wskazywali, że powinno ono obejmować również uczniów z głębszymi trudnościami. Warto zauważyć, że nauczyciele ze szkół specjalnych, którzy częściej wskazywali, że osoby z poważniejszymi niepełnosprawnościami, takimi jak NI i autyzm, powinni pozostać w separacyjnym modelu edukacji. Jak wiadomo, pracują z tego typu grupami, więc ta opinia wynika z ich praktycznej znajomości tematu i przygotowania zawodowego. Ich wybór mógł też zostać podyktowany obawą przed utratą miejsca pracy spowodowaną propagowaniem idei edukacji inkluzyjnej (Gajdzica 2011: 47; Al-Khamisy 2013: 153; Chrzanowska 2015: 543).

Nauczyciele szkół ogólnodostępnych w Polsce rzadko pracują z dziećmi i młodzieżą z głębszymi trudnościami w funkcjonowaniu. Ich opinie mogą zatem stanowić jedynie deklaracje, które nie są poparte doświadczeniem. Jednak wyniki świadczące o tym, że nauczyciele szkół ogólnodostępnych są najbardziej otwarci na obecność w szkole mniejszości narodowych i etnicznych pozwalają przypuszczać, że pedagodzy ci bardziej świadomie popierają założenia „edukacji dla wszystkich”.

Uzyskane wyniki badań pokazują, że opinie nauczycieli ze wszystkich badanych grup warunkowane są specyfiką założeń poszczególnego modelu szkoły, w którym pracują oraz, jak w przypadku stosunku wobec wszystkich grup mniejszościowych, możliwością osobistego kontaktu z wymienionymi grupami obecnymi w społeczeństwie i społecznościach szkoły. Wskazuje na to między

innymi większa otwartość na poszczególne grupy uczniów, z którymi nauczyciele mieli możliwość spotkać się w miejscu pracy. Liczba i kierunek wskazywanych odpowiedzi respondentów w całym przeprowadzonym badaniu pozwalają stwierdzić, że nauczyciele, niezależnie od typu placówki, w której uczą, chętniej podejmują trud pracy z uczniem w grupie różnorodnej, która stanowi „szkołę dla wszystkich”, niż są gotowi wspierać obecność, angażować się w działania, aprobować różnorodność w ramach idei „społeczeństwa dla wszystkich”.

Bibliografia

- Al-Khamisy D. 2013. *Edukacja włączająca edukacją dialogu. W poszukiwaniu modeli edukacji dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Wydawnictwo APS, Warszawa.
- Amstrong D., Amstrong A.Ch., Spandagou I. 2011. *Inclusion: By choice or by chance?*, „International Journal of Inclusive Education”, nr 15 (1), s. 29–39.
- Apanel D. 2014. *Teoria i praktyka kształcenia integracyjnego w Polsce w latach 1989–2012*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Avramidis E., Bayliss P., Burden R. 2000. *A Survey into Mainstream Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School in one Local Education Authority*, „Educational Psychology”, 20 (2), s. 191–211.
- Avramidis E., Norwich B. 2002. *Teachers' attitudes towards integration / inclusion: A review of the literature*, „Special Needs Education”, nr 17 (2), s. 129–147.
- Bąbka J. 2001. *Kompetencje nauczycieli zajmujących się edukacją integracyjną*, „Wychowanie w przedszkolu”, nr 4, s. 515–519.
- Bayliss F. 1996. *Modele integracji pedagogicznej*, [w:] *Wychowanie i nauczanie integracyjne*, red. J. Bogucka, M. Kościelska, CMPP-P MEN, Warszawa.
- Borzyszkowska H. 1983. *Osobowość pedagoga specjalnego*, „Szkoła Specjalna”, nr 1, s. 5–12.
- Borzyszkowska H. 1985. *Oligofrenopedagogika*, PWN, Warszawa.
- Buell M.J., Hallam R., Gamel-McCormick M., Scheer S. 1999. *A survey of general and special education teachers' perceptions and inservice needs concerning inclusion*, „International Journal of Disability, Development and Education”, nr 46 (2), s. 143–156.
- Bujnowska A., Palak Z. 2008. *Kompetencje pedagoga specjalnego. Aktualne wyzwania teorii i praktyki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Chrzanowska I. 2015. *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- The Copenhagen Declaration and Program of Action*. 1995. „World Summit for Social Development”, 6–12 March, UN, New York.
- Creating an Inclusive Society: Practical Strategies to Promote Social Integration*. 2009. The United Nations Department of Economic and Social Affairs (DESA), New York.

- Daruwalla P., Darcy S. 2005. *Personal and societal attitudes to disability*, *Annals of Tourism Research*, nr 32 (3), s. 549–570.
- Evans J., Lunt I. 2002. *Inclusive education: Are there limits?*, „*European Journal of Special Needs Education*”, nr 17 (1), s. 1–14.
- Evans J.H. 1976. *Changing attitudes toward disabled persons: An experimental study*, „*Rehabilitation Counseling Bulletin*”, nr 19 (4), s. 572–579.
- Farrell P. 2010. *The impact of research on developments in inclusive education*, „*International Journal of Inclusive Education*”, nr 4 (2), s. 153–162.
- Florian L., Linklater H. 2010. *Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all*, „*Cambridge Journal of Education*”, nr 40 (4), s. 369–386.
- Folin Ch., Chambers D. 2011. *Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns*, „*Asia-Pacific Journal of Teacher Education*”, nr 39 (1), s. 17–32.
- Gajdzica Z. 2010. *Kilka uwag na temat teorii kształcenia integracyjnego*, „*Niepełnosprawność*”, nr 3: *Edukacja osób niepełnosprawnych*, s. 32–40.
- Gajdzica Z. 2011. *Sytuacje trudne w opinii nauczycieli klas integracyjnych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Grzegorzewska M. 1964. *Wybór pism*, PWN, Warszawa.
- Grzegorzewska M. 1996. *Listy do młodego nauczyciela*, t. 1–3, WSPS, Warszawa.
- Kędzierska H. 2010. *Kariery zawodowe nauczycieli w labiryncie oświatowych przeobrażeń*, „*Przegląd Pedagogiczny*”, nr 2, s. 78–87.
- Koć-Seniuch G. 2000. *Od kwalifikacji nauczycielskich do kompetencji nauczycielskich*, [w:] *Nauczyciel i uczniowie w dyskursie edukacyjnym*, red. G. Koć-Seniuch, A. Cichocki, Trans Humana, Białystok.
- Kirejczyk K. 1980. *Upośledzenie umysłowe – Pedagogika*, PWN, Warszawa.
- Leatherman J., Niemeyer J.A. 2005. *Teachers' attitudes toward inclusion: Factors influencing classroom practice*, „*Journal of Early Childhood Teacher Education*”, nr 26 (1), s. 23–36.
- Lindsay G. 2007. *Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming*, „*British Journal of Educational Psychology*”, vol. 77, s. 1–24.
- Long M., Wood C., Littleton K., Passenger T., Sheehy K. 2011. *The psychology of education*, Routledge, Oxon.
- Ostrowska A. 1981. *Postawy społeczeństwa polskiego wobec niepełnej sprawności*, Wydawnictwo OBOP i SP, Warszawa.
- Ostrowska A. 2002. *Społeczeństwo polskie wobec osób niepełnosprawnych. Przemiany postaw i dyskursu*, [w:] *Społeczne problemy osób niepełnosprawnych*, red. J. Sikorska, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa.
- Ostrowska A. 2015. *Niepełnosprawni w społeczeństwie 1993–2013*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa.
- Palak Z., Bujnowska A. 2008. *Kompetencje pedagoga specjalnego: aktualne wyzwania teorii i praktyki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.

- Skura M. 2018. *Kilka uwag na temat pytania o integrację Innego*, [w:] *Inkluzja w perspektywie pedagogiki specjalnej i pedagogiki społecznej. Pytania, konteksty, dyskusje*, red. G. Dryżałowska, M. Kuleta-Hulboj, A. Naumiuk, M. Skura, A. Steinhagen, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Stawowy-Wojnarowska I. 1989. *Podstawy kształcenia specjalnego*, WSiP, Warszawa.
- Szumski G. 2010. *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*, Wydawnictwo APS, Warszawa.
- Ustawa z 8.01.1999 r. o zmianie ustroju szkolnego (Dz.U. nr 12, poz. 96).
- Warnock H.M. 1978. *Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*, <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.pdf> (otwarty 05.09.2018).
- Westbrook M.T, Legge V., Pennay M. 1993. *Attitudes towards disabilities in a multicultural society*, „Social Science & Medicine”, nr 36 (5), s. 615–623.
- Wright E.B. 1999. *Full inclusion of children with disabilities in the regular classroom: Is it the only answer?*, „Children and Schools”, nr 21 (1), s. 11–22.