

Edukacja integracyjna

Współczesność i perspektywy rozwoju

Piotr Majewicz, doktor habilitowany, zastępca dyrektora Instytutu Pedagogiki Specjalnej, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Porównanie osiągnięć uczniów szkolnictwa specjalnego i niesegregacyjnego wykazało, że w klasie IV, w zakresie umiejętności języka polskiego, następuje przyrost jedynie u uczniów szkół specjalnych, a na koniec tejże klasy umiejętności są wyższe jedynie w obszarze operacji na zdaniach w porównaniu z uczniami klas integracyjnych. Tak więc rezultaty obecnych badań nie przemawiają za większą efektywnością edukacji niesegregacyjnej, jednak jak podkreślają sami autorzy eksploracji, być może brak wyraźnej przewagi form niesegregacyjnych nad segregacyjnymi w naszym kraju może być przyczyną odmienności wyników w porównaniu z rezultatami badań zachodnich.

Integracja szkolna uczniów pełno- i niepełnosprawnych wbrew pozorom nie jest efektem najnowszych poszukiwań rozwiązań edukacyjnych. Już w latach 70. XX wieku w Polsce powstawały pierwsze klasy specjalne w szkołach ogólnodostępnych. Ta forma integracji szkolnej była wynikiem praktycznych implikacji koncepcji stworzonej przez Aleksandra Hulka, który był prekursorem idei wspólnej edukacji dzieci¹. Poza wspomnianym typem integracji

szkolnej badacz wskazywał także na inne jej formy: włączenie dzieci i młodzieży upośledzonej do zwykłych klas, w zwykłych szkołach; „sąsiedzkie” szkoły lub ośrodki pomocnicze; specjalne szkoły pracujące w trybie dziennym – dzieci uczęszczające do nich mieszkają w domach; specjalne szkoły z możliwością zamieszkania w internacie od soboty do piątku (w zależności od tygodniowego planu nauczania); nauczanie w domu.

Te pierwotne formy integracji uległy znacznym przeobrażeniom i obecnie wyglądają zupełnie inaczej – jednak warto pamiętać, że idea integracji szkolnej ma już względnie długą historię i dość okazały bagaż doświadczeń. Współcześnie, poza kształceniem segregacyjnym w szkołach specjalnych, można wyróżnić trzy typy kształcenia osób z niepełnosprawnością o charakterze integracyjnym, a mianowicie: 1) typ wspólnego nurtu, który polega na instytucjonalnej integracji, ale przy programowym zróżnicowaniu edukacji uczniów pełno- i niepełnosprawnych; 2) typ asymilacyjny, realizowany we wspólnej ścieżce edukacyjnej; 3) inkluzję, która polega na udzielaniu zróżnicowanego wsparcia w procesie wspólnej edukacji².

Należy podkreślić, że edukacja integracyjna jest elementem znacznie szerszego procesu – integracji społecznej, która znajduje swój wyraz w tworzeniu więzi interpersonalnych i intergrupowych osób pełno- i niepełnosprawnych. Chodzi tutaj o działanie dwustronne, które ukierunkowane jest na wzajemną adaptację zarówno do odmiennych potrzeb, jak również możliwości i kompetencji osób w nim uczestniczących³. To proces związany z realizacją nadrzędnej idei, jaką jest integracja państw, grup etnicznych, religijnych czy też rasowych, która przebiega w ramach działań opartych na zasadach solidaryzmu społecznego, wsparcia i zaangażowania na rzecz współobywateli, a ich zaplecze stanowi koncepcja ładu społecznego. Można stwierdzić, że przeciwieństwem integracji jest dyskryminacja, która zawsze wiąże się ze stygmaty-

zowaniem ludzi jako innych – czy to pod względem religijnym, językowym, etnicznym, czy też sprawności i zdrowia. Wszelkie poglądy i nastawienia dyskryminacyjno-segregacyjne stanowiły w przeszłości, a bywa, że i stanowią obecnie, źródło nacjonalizmu, etnocentryzmu i etykietyzowania. Uogólniając, można stwierdzić, że integracja jako antyteza dyskryminacji stanowi fragment większej całości, a mianowicie kultury politycznej, moralnej i prawnej wspólnot narodowych światowego społeczeństwa – przy czym nie jest to kwestia chwilowej mody, ale idea związana z długofalową koncepcją ładu społecznego. Każde społeczeństwo jest konstytuowane przez zróżnicowane grupy, ale tym, co je łączy, jest przede wszystkim wspólne życie oraz wartości⁴.

Tak więc integracja w edukacji jest implikacją znacznie szerszego nurtu współczesności. Jednak należy pamiętać, że tak, jak nie można w krótkim czasie wychować „obywatela Europy”, bo jest to proces długofalowy, tak samo błędnym wydaje się założenie, że można w sposób mechaniczny, bez odpowiedniego przygotowania i dokonania określonych zmian, łączyć w jednej klasie uczniów pełno- i niepełnosprawnych. Tego typu działania mogą jedynie spowodować narastanie wzajemnych konfliktów, antagonizmu i wrogości⁵.

Mając na uwadze zarówno zróżnicowane uwarunkowania, jak i wątpliwości dotyczące procesu szkolnej integracji, można wyodrębnić jej trzy⁶, a nawet cztery⁷ wizje. Pierwsza z nich, czyli integracja pełna, ma swe źródło w koncepcji Hulka i zmierza do likwidacji szkolnictwa specjalnego i tym samym zorganizowania edukacji osób z niepełnosprawnością w szkołach ogólnodostępnych. Druga to koncepcja integracji niepełnej, będąca pewną odmianą integracji całkowitej, zakładająca, że do szkolnictwa masowego mogą być włączeni tylko ci uczniowie z niepełnosprawnością, którzy ze względu na mniejsze ograniczenia sprawności czy też osiągający wyższy poziom usprawnienia w wyniku rewalidacji będą w stanie sobie poradzić. Trzeci rodzaj, jakim jest integracja częściowa, postuluje ograniczenie jej tylko do pewnych grup osób niepełnosprawnych, np. starszych wiekiem czy dzieci dotkniętych lekkim stopniem niepełnosprawności. Zwolennicy tej wizji uznają, że wychodzi ona naprzeciw możliwościom i potrzebom dziecka. Czwarte ujęcie dopiero powstaje, głównie przy udziale rodziców, a także nauczycieli mających doświadczenia w próbach szkolnej integracji. Są oni zdania, że integracja totalna niesie ze sobą pewne niebezpieczeństwa; wprost wskazują negatywne skutki integracji, które zdają się znacznie odbiegać od jej założeń. Tak więc trudno nie zgodzić się z Amadeuszem Krause, który uważa, że we wszel-

kich argumentach formułowanych zarówno za, jak i przeciw integracji coraz trudniej odnaleźć dziecko niepełnosprawne⁸. Zwolennikom reform prointegracyjnych zarzuca się realizację innych celów niż pedagogiczne (np. ideologiczne, polityczne, ekonomiczne), natomiast przeciwnikom przypisuje się antyintegracyjność.

Współczesne aspekty edukacji integracyjnej

Na szeroką skalę ideę integracji dzieci z niepełnosprawnością zaczęto realizować w naszym kraju w latach 90. ubiegłego wieku. Wówczas na mocy *Zarządzenia nr 29 Ministerstwa Edukacji Narodowej z dnia 24 X 1993 roku* ustalono między innymi liczebność dzieci w grupach integracyjnych od 15 do 20, w tym 3–5 dzieci niepełnosprawnych, przy czym mogą to być zróżnicowane typy niepełnosprawności. Prowadzeniem zajęć zajmuje się dwóch nauczycieli, w tym jeden pedagog specjalny. Jednak aby integracja była skuteczna, muszą być spełnione pewne warunki. Są to swego rodzaju wyznaczniki efektywności integracji, które Czesław Kosakowski sformułował w następujący sposób:

1. Właściwe rozwiązania legislacyjne.
2. Odpowiednie warunki materialne (przystosowanie budynku i sal lekcyjnych dla potrzeb uczniów z różnymi typami niepełnosprawności, eliminacja barier architektonicznych, wyposażenie w odpowiedni sprzęt i urządzenia itd.).
3. Zatrudnienie specjalistów wspomagających proces kształcenia dzieci niepełnosprawnych.
4. Stworzenie odpowiednich warunków dydaktyczno-wychowawczych. Są to: niezbędne środki dydaktyczne; organizacja procesu dydaktyczno-wychowawczego szkoły i klasy uwzględniająca obecność uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi; przygotowanie programów kształcenia (dla klasy i indywidualnych); wzbogacenie procesu dydaktyczno-wychowawczego o działania typu rewalidacyjnego; stworzenie na terenie szkoły i klasy klimatu bezpiecznego dla uczniów niepełnosprawnych.
5. Kształcenie nauczycieli-wychowawców odpowiednio przygotowanych merytorycznie, metodycznie oraz posiadających: pożądane w pracy z uczniami niepełnosprawnymi cechy osobowościowe; umiejętność budowania pomostu pomiędzy postępowaniem dydaktycznym w ogóle a rewalidacyjnym (kompensowanie, korygowanie, usprawnianie, wzmacnianie dynamizmu adaptacyjnego jednostki), wbudowywanie go w codzienny proces dydaktyczny; umiejętność konstruowania indywidualnych programów kształcenia, uwzględniających specyficzne potrzeby edukacyjne konkretnego dziecka, elastyczność w zakresie

ich modyfikowania; świadomość, iż granice i możliwości rozwoju dziecka w ogóle, a niepełnosprawnego w szczególności, tkwią nie tylko w nim, ale również i w nas, nauczycielach-wychowawcach. Im większe kompetencje nasze, tym więcej szans na rozwój dziecka.

6. Współpraca szkoły i nauczyciela z placówkami specjalistycznymi, wspierającymi szkołę w realizacji kształcenia specjalnego i rehabilitacji dziecka z odchyleniami od normy. Owa współpraca dotyczy: diagnozy wstępnej; diagnoz (dopełniających i korygujących) na poszczególnych etapach kształcenia; programu metod stymulacji rozwojowej; programu i metod rehabilitacji.
7. Współpraca z domem rodzinnym dziecka w celu pozyskania rodziny dla dziecka i idei kształcenia specjalnego integracyjnego, a nadto i udzielania rodzinie wsparcia. Lew Tołstoj napisał: „Wszystkie szczęśliwe rodziny są do siebie podobne, natomiast każda rodzina dotknięta nieszczęściem jest nieszczęśliwa na swój sposób, oddaje istotę indywidualnego niepowtarzalnego aktu przeżywania i sposobu psychicznego radzenia sobie z katastrofą. Tą katastrofą, którą jest urodzenie dziecka upośledzonego”. Rodziny dzieci niepełnosprawnych są zróżnicowane, od zmotywowanych, wydolnych pedagogicznie, po bezradne i obojętne. Proces pedagogizacji wymaga czasu i dużego zaangażowania nauczyciela-wychowawcy.
8. Praca w środowisku funkcjonowania placówki w celu zmiany społecznego odbioru osób niepełnosprawnych i zyskiwanie tego środowiska dla idei integracyjnego bytowania osób z różnymi problemami rozwojowymi. Bycia nie tylko wśród nas, ale i z nami?

Spełnienie powyższych oczekiwań byłoby optymalnym rozwiązaniem dla szkolnictwa integracyjnego, jednak istnieją w tym zakresie poważne ograniczenia. Na przykład nikt nie sprawdza, czy dany pedagog posiada odpowiednie kompetencje osobowościowe. Takich badań nie przeprowadza się także dla kandydatów do zawodu nauczyciela. Chyba poza zawodami związanymi bezpośrednio z dostępem do broni palnej (np. nabór do policji) i obsługą niektórych urzędzeń mechanicznych, nikt nie testuje sfery psychicznej kandydata, a praca z dziećmi, zwłaszcza z niepełnosprawnością, wymaga przecież specyficznych kompetencji osobowościowych. Ponadto problemy ze współpracą z rodzicami oraz środowiskiem, nie mówiąc już o rozwiązaniach legislacyjnych, powodują szereg ograniczeń w omawianym zakresie. Tak więc idea jest absolutnie słuszna, ale rzeczywistość stawia konkretne ograniczenia wykonawcze. Warto także zaznaczyć, jak zauważa Aleksandra Maciarz, że niekiedy dziecko o znacznym stopniu

niepełnosprawności lepiej adaptuje się w szkole ogólnodostępnej (z wyjątkiem głębiej niesprawnych intelektualnie) niż dziecko z lekkim ograniczeniem sprawności¹⁰. Podstawowe znaczenie mają uwarunkowania leżące poza niepełnosprawnością dziecka,

Istnieje szereg zaleceń związanych z procesem integracji szkolnej wynikających z ogólnych założeń i nadrzędnych idei, jednak nadal nigdzie na świecie nie znaleziono idealnego integracyjnego rozwiązania. Jak zaznacza Amadeusz Krause, współczesne spory dotyczące integracji toczą się w praktyce, poza teoriami pedagogicznymi. Stronami sporu są nie naukowcy, ale rodzice, pedagodzy oraz urzędnicy ministerstwa i przedstawiciele organów samorządowych. Część rodziców i organizacji pozarządowych, będąc zwolennikami integracji totalnej, podkreśla, że nauczanie w szkołach specjalnych ma charakter stygmatyzujący. Takie argumenty podaje również MEN, jednak dążenie do integracji ponad wszystko, w tym przypadku, ma raczej podłoże ideologiczne i polityczne, które wspierane jest „potoczną” wersją humanizmu, znajdującą swój wyraz w dobrych i sprawiedliwych rządach realizujących idee równości.

a mianowicie jego inteligencja, zdolności specjalne, cechy sfery emocjonalno-motywacyjnej, czy też warunki psychospołeczne w rodzinie i w szkole, chodzi tu przed wszystkim o relacje z rówieśnikami i dorosłymi. Poza tym niezwykle istotna jest sfera wartości osób pełno- i niepełnosprawnych, styl kontaktów społecznych, a także umiejętności obrony siebie

i wyrażania poglądów i uczuć oraz zdolność formułowania zadań na miarę własnych możliwości. Wspólnota podstawowych wartości ma zasadnicze znaczenie w tworzeniu więzi interpersonalnych i intergrupowych. Obecność osób z niepełnosprawnością w zespole klasowym może być źródłem wzmacniania systemu wartości uczniów, jak również orientacji życiowej typu BYĆ¹¹. Głównym zadaniem szkoły w tym nurcie pedagogiki jest promowanie wspomnianej orientacji, która podkreśla miłość do człowieka. Wydaje się, że realizację tego zadania mogą wspierać działania edukacyjne skoncentrowane wokół następujących zagadnień: prawa człowieka, solidarność, współpraca, tolerancja, zasady moralne, przygotowanie do demokracji¹². W wyniku wspomnianych działań możliwe jest tworzenie wspólnoty idei i wartości, co leży u podstaw integracji społecznej. Jednak zasadnicze znaczenie w realizacji omawianych działań w warunkach szkolnych ma postawa pedagogów. Chodzi tu nie tylko o deklaratywne, najczęściej werbalne „sprzyjanie niepełnosprawnym”, ale przede wszystkim emocjonalne nastawienie i gotowość do działania na rzecz integracji. Maria Chodkowska zaznacza, że realizacja idei integracji szkolnej jest uzależniona od szeregu warunków, wśród których wymienia: świadomość pedagogów co do potrzeb integracyjnych ogółu uczniów, nawet jeżeli w klasie nie ma uczniów z niepełnosprawnością, ale są dzieci, które bez specjalnej pomocy nie potrafią włączyć się w życie klasy i pozostają na marginesie funkcjonowania społecznego¹³. Ponadto istotna jest umiejętność diagnozowania społecznej sytuacji wszystkich uczniów, w tym również niepełnosprawnych, w zespole klasowym. Weryfikacją poczynionych obserwacji powinny być badania socjometryczne. W oparciu o dokonaną diagnozę powinien być opracowany plan pracy, który zmierza do ograniczenia sytuacji trudnych dla uczniów niepełnosprawnych, jak również ochronę przed poniże-

niem oraz ośmieszeniem przez grupę rówieśniczą. Niezwykle istotna jest również wspomniana wcześniej współpraca z rodzicami wszystkich uczniów uczestniczących w procesie integracji.

Tak więc istnieje szereg zaleceń związanych z procesem integracji szkolnej wynikających z ogólnych założeń i nadrzędnych idei, jednak nadal nigdzie na świecie nie znaleziono idealnego integracyjnego rozwiązania. Jak zaznacza Amadeusz Krause, współczesne spory dotyczące integracji toczą się w praktyce, poza teoriami pedagogicznymi¹⁴. Stronami sporu są nie naukowcy, ale rodzice, pedagodzy oraz urzędnicy ministerstwa i przedstawiciele organów samorządowych. Część rodziców i organizacji pozarządowych, będąc zwolennikami integracji totalnej; podkreśla, że nauczanie w szkołach specjalnych ma charakter stygmatyzujący. Takie argumenty podaje również MEN, jednak dążenie do integracji ponad wszystko, w tym przypadku, ma raczej podłoże ideologiczne i polityczne, które wspierane jest „potoczną” wersją humanizmu, znajdującą swój wyraz w dobrych i sprawiedliwych rządach realizujących idee równości. Na pewne bariery w procesie edukacji integracyjnej wskazują także Anna Zamkowska¹⁵ i Adam Mikrut¹⁶.

W kierunku edukacji włączającej (inkluzywnej)

Edukacja integracyjna jest często postrzegana jako etap pomiędzy modelem separacyjnym a kształceniem inkluzywnym albo inaczej mówiąc – włączającym. W związku z tym, że zauważono wiele mankamentów edukacji integracyjnej, zaczęto realizować w wielu krajach model kształcenia włączającego¹⁷. Grzegorz Szumski zauważa, że inkluzja może być rozumiana jako synonim kształcenia integracyjnego, ale również jako odmiana tego kształcenia w dwu wariantach: po pierwsze, jako wersja kształcenia integracyjnego, a po drugie, jako poszerzona jego odmiana¹⁸. W rzeczywistości jest to nowy model szkoły powszechnej. Podejmując próbę uchwycenia istoty

Kształcenie integracyjne	Edukacja włączająca
Wybrane szkoły (integracyjne)	Każda szkoła rejonowa
Klasy integracyjne	Zwykłe klasy szkolne
Indywidualne programy kształcenia	Wspólny, zindywidualizowany program
Odpowiedzialność pedagogów specjalnych za kształcenie uczniów niepełnosprawnych	Odpowiedzialność nauczyciela klasowego za kształcenie wszystkich uczniów
Stała pomoc specjalna dla uczniów niepełnosprawnych	Elastyczna pomoc specjalna dla nauczycieli i uczniów

Tabela 1. Porównanie cech edukacji włączającej i kształcenia integracyjnego¹⁹

edukacji inkluzywnej, można powiedzieć, że jest to radykalna próba upodobnienia i zarazem uwspólnienia procesu kształcenia uczniów niepełnosprawnych i uczniów sprawnych.

Z przedstawionego w tabeli 1. zestawienia wynika, że dzieci z niepełnosprawnością w ramach edukacji włączającej powinny uczęszczać do szkoły, która byłaby ich macierzystą w sytuacji pełnej sprawności, a więc do szkoły rejonowej. To pierwsza istotna różnica pomiędzy edukacją integracyjną a włączającą. Jest ich zresztą więcej: przede wszystkim uczniowie z niepełnosprawnością powinni uczęszczać do normalnej klasy szkolnej (pomijając problemy definicyjne „normalnej klasy szkolnej”), przy uwzględnieniu zajęć wydzielonych dla wspomnianej grupy uczniów. Ponadto w inkluzji zakłada się tworzenie wspólnych, jednocześnie silnie zindywidualizowanych programów dla wszystkich uczniów, a w edukacji integracyjnej – indywidualnych programów dla każdego ucznia z niepełnosprawnością. Inna jest także rola pedagoga specjalnego – w inkluzji pełni on funkcję nauczyciela wspomagającego nauczycieli klasowych, a nie tak jak w integracji nauczyciela bezpośrednio pracującego z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych w klasie.

Zakończenie

Przedstawiona perspektywa transformacji edukacji integracyjnej we włączającą ma zarówno zwolenników, jak i oponentów. Nie chodzi tu wyłącznie o aspekty czysto teoretyczne, które obecnie zostały sformułowane jedynie w sposób ogólny, ale również rezultaty badań, które wydają się nie wskazywać w sposób jednoznaczny na słuszność owej drogi. Z badań przeprowadzonych przez Grzegorza Szumskiego i Annę Firkowską-Mankiewicz wynika, że pomiędzy uczniami klas integracyjnych, którzy korzystają ze wsparcia pedagoga specjalnego, a uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych, kształcącymi się w szkołach ogólnodostępnych, nie ma żadnych istotnych różnic w zakresie umiejętności językowych, matematycznych, jak i funkcjonowania psychospołecznego²⁰. Należy dodać, że badaniami objęto zarówno uczniów edukacji zintegrowanej, jak i nauczania przedmiotowo-blokowego. Ponadto, co szczególnie interesujące, porównanie osiągnięć uczniów szkolnictwa specjalnego i niesegregacyjnego wykazało, że w klasie IV, w zakresie umiejętności języka polskiego, następuje przyrost jedynie u uczniów szkół specjalnych, a na koniec tejsze klasy umiejętności są wyższe jedynie w obszarze operacji na zdaniach w porównaniu z uczniami klas integracyjnych. Tak więc rezultaty obecnych badań nie przemawiają za większą efektywnością edukacji niesegregacyjnej, jednak jak podkreślają sami autorzy

omawianych eksploracji, być może brak wyraźnej przewagi form niesegregacyjnych nad segregacyjnymi w naszym kraju może być przyczyną odmienności wyników w porównaniu z rezultatami badań zachodnich. Ponadto warto dodać, że dla różnych osób z niepełnosprawnością mogą być odpowiednie odmienne formy edukacji. Z pewnością będą tacy uczniowie, którzy wyższe wyniki będą osiągać w szkolnictwie specjalnym, i tacy, których edukacja będzie bardziej efektywna w systemie integracyjnym czy też inkluzywnym. Zawsze punktem odniesienia powinno być dobro dziecka z niepełnosprawnością, a nie aktualnie „obowiązująca idea” edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami.

Przypisy

- ¹ A. Hulek, *Pedagogika rewalidacyjna*, Warszawa 1977, s. 495–496.
- ² G. Szumski, *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*, Warszawa 2006.
- ³ M. Chodkowska, *Wielowymiarowość procesu integracji w edukacji i życiu społecznym*, w: M. Chodkowska (red.), *Wielowymiarowość integracji w teorii i praktyce edukacyjnej*, Lublin 2002.
- ⁴ R. Ossowski, *Integracja w edukacji i opiece zdrowotno-rehabilitacyjnej jako fragment światowego porządku politycznego*, w: M. Chodkowska (red.), *Wielowymiarowość integracji w teorii i praktyce edukacyjnej*, op. cit.
- ⁵ Ibidem.
- ⁶ Z. Janiszewska-Nieścioruk, *Koncepcje społecznej integracji*, w: A. Maciarz (red.), *Z teorii i badań społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych*, Kraków 1999.
- ⁷ A. Krause, *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Kraków 2010.
- ⁸ Ibidem.
- ⁹ Cz. Kosakowski, *Węzłowe problemy pedagogiki specjalnej*, Toruń 2003, s. 166–168.
- ¹⁰ A. Maciarz, *Formy społecznej integracji*, w: A. Maciarz (red.), *Z teorii i badań społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych*, op. cit.
- ¹¹ P. Majewicz, *Obraz samego siebie a zachowanie młodzieży niepełnosprawnej ruchowo*, Kraków 2002.
- ¹² A. P. Latas, *Values Education: A Contribution to Face Behaviour Problems in Schools*, referat wygłoszony podczas konferencji „Challenging Pupils – Challenging Values”, 20–21.11.1998 r., Benesov–Praga, Czechy.
- ¹³ M. Chodkowska, *Socjopedagogiczne problemy edukacji integracyjnej dzieci z obciążeniami biologicznymi i środowiskowymi*, Warszawa 2002, s. 26–28.
- ¹⁴ A. Krause, op. cit., s. 69.
- ¹⁵ A. Zamkowska, *Bariery i uwarunkowania edukacji włączającej*, w: Z. Gajdzica (red.), *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej*, Sosnowiec 2011.
- ¹⁶ A. Mikrut, *Reflection of Inclusive Education in Ethics*, w: V. Lechta, B. Kudláčová (red.), *Reflection of Inclusive Education of the 21st Century in Correlative Scientific Fields (How to Turn Risks into Chances)*. Frankfurt am Main 2013, Bratislava 2013.
- ¹⁷ J. Kruk-Lasocka, *Dostrzec dziecko z perspektywy edukacji włączającej*, Wrocław 2012.
- ¹⁸ G. Szumski, współpraca A. Firkowska-Mankiewicz, *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*, Warszawa 2010.
- ¹⁹ G. Szumski, współpraca A. Firkowska-Mankiewicz, op. cit., s. 19.
- ²⁰ Ibidem.