



URSZULA BARTNIKOWSKA,  
KATARZYNA ĆWIRYNKAŁO

Uniwersytet Warminsko-Mazurski w Olsztynie

---

## Wyznaczniki kształtujące sytuację ucznia z niepełnosprawnością w klasie ogólnodostępnej i integracyjnej – analiza dostępnych badań

**ABSTRACT:** Urszula Bartnikowska, Katarzyna Ćwirynkało, *Wyznaczniki kształtujące sytuację ucznia z niepełnosprawnością w klasie ogólnodostępnej i integracyjnej – analiza dostępnych badań* [Determinants influencing the situation of a student with a disability in a mainstream and integrative class – analysis of available research]. Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej, nr 13, Pozna 2016. Pp. 29–48. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-391X

Integrative/inclusive education has become a reality, but its effects on students with disabilities are not always obvious. The paper, which is based on the analysis of available research, shows multidimensional determinants of the success of school integration/inclusion of students with disabilities. The authors focused on the main aspects: school achievement and peer relationships which shape the situation of these students.

**KEY WORDS:** integration, inclusion, peer relationships, school achievement, disability

## Wprowadzenie

Jak pisze Iwona Chrzanowska<sup>1</sup>, „uczeń z niepełnosprawnością w edukacji ogólnodostępnej to już nie tylko tendencja, ale i rzeczywistość polskiej szkoły”. Samo umieszczenie go w klasie z pełnosprawnymi rówieśnikami nie gwarantuje jednak dobrej jakości kształcenia dla podmiotów w nią zaangażowanych. Inkluzja ma miejsce wtedy, gdy system szkolny zorganizowany jest w ten sposób, aby zaspokoić potrzeby wszystkich uczniów z danej społeczności, włączając w to dzieci z niepełnosprawnością<sup>2</sup>. Jej efektywność jest wypadkową wielu czynników. Grzegorz Wiącek i Andrzej Sękowski<sup>3</sup> skonstruowali i zweryfikowali poprzez badania model związków pomiędzy powodzeniem w kształceniu integracyjnym a wybranymi zmiennymi psychospołecznymi. W modelu tym znalazły się czynniki (potwierdzone wynikami badań) tkwiące: 1) w środowisku rodzinnym (relacje emocjonalne i ogólny klimat emocjonalny rodziny, relacja z ojcem), 2) w środowisku klasy (cechy osobowości nauczycieli, sumienność nauczyciela prowadzącego, ugodowość nauczyciela wspomagającego, postawy nauczycieli wobec osób niepełnosprawnych), 3) w osobie ucznia (tu szczególne znaczenie miał lęk szkolny).

Z kolei Małgorzata Apolinarska, Grażyna Dryżałowska i Ewa Kleszczewska-Pyra<sup>4</sup> dzielą czynniki warunkujące powodzenie integracji na wewnętrzne (rozwój intelektualny, zdolność kontrolowa-

---

<sup>1</sup> I. Chrzanowska, *Wstęp*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej” 2013, nr 1, s. 7.

<sup>2</sup> L.J. Hall, J.A. McGregor, *A Follow-Up Study of the Peer Relationships of Children with Disabilities in an Inclusive School*, „The Journal of Special Education” 2000, t. 34, nr 3, s. 114.

<sup>3</sup> G. Wiącek, A. Sękowski, *Powodzenie w kształceniu integracyjnym a wybrane zmienne psychospołeczne – weryfikacja modelu teoretycznego*, „Roczniki Psychologiczne” 2007, t. X, 2, s. 89-110.

<sup>4</sup> M. Apolinarska, G. Dryżałowska, E. Kleszczewska-Pyra, *Analiza funkcjonowania systemu kształcenia integracyjnego w szkołach podstawowych*, [w:] *Integracja dzieci niepełnosprawnych w przedszkolu i szkole (Raport z badań)*, Wyd. IFiS PAN, Warszawa 1994, s. 131-191.

nia emocji i rozładowywania napięcia emocjonalnego, koncentracja uwagi) i zewnętrzne (przygotowanie nauczycieli, grupy rówieśniczej i środowiska rodzinnego, istnienie pomocy specjalistycznej).

Do elementów warunkujących powodzenie dodaje się również relacje rówieśnicze, które mogą dawać poczucie satysfakcji dziecku z niepełnosprawnością bądź poczucie izolacji, mimo integracyjnej formy kształcenia<sup>5</sup>. Jak wynika z zaprezentowanych czynników, powodzenie procesu integracji/inkluzji uczniów z niepełnosprawnościami w szkołach ogólnodostępnych i integracyjnych jest niezwykle złożone i uwarunkowane znacznie szerzej niż tylko sprzyjającymi rozwiązaniami legislacyjnymi.

Należałoby zadać sobie pytanie, jaka jest efektywność integracji w naszym kraju i jakim zmianom podlegają czynniki ją determinujące. Mówiąc o efektywności, odniesiemy ją jedynie do sytuacji uczniów z niepełnosprawnością, w szczególności ich relacji interpersonalnych i osiągnięć szkolnych, przedstawiając je na podstawie badań dotyczących tych zakresów.

## **Relacje interpersonalne osób z niepełnosprawnością z rówieśnikami w klasach ogólnodostępnych i integracyjnych**

Odkąd inkluzja dzieci z niepełnosprawnością stała się bardziej powszechną praktyką niż wyjątkiem, większą wagę zaczęto przywiązywać do angażowania tych uczniów w społeczne interakcje z typowo rozwijającymi się rówieśnikami<sup>6</sup>. Prowadzone na przestrzeni ostatnich kilkunastu lat badania dotyczące relacji uczniów

---

<sup>5</sup> Por. E. Skorek, *Stosunki koleżeńskie dzieci z zaburzeniami mowy i ich szkolne uwarunkowania*, Lubuskie Towarzystwo Naukowe, Zielona Góra 2000; D. Baraniewicz, *Uwarunkowania akceptacji uczniów w klasie integracyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2009.

<sup>6</sup> A.A. Webster, M. Carter, *Social relationships and friendships of children with developmental disabilities: Implications for inclusive settings. A systematic review*, "Journal of Intellectual and Developmental Disability" 2007, t. 32, nr 3, s. 200.

pełno- i niepełnosprawnych w klasach ogólnodostępnych i integracyjnych nie napawają optymizmem. Wskazuje się, że uczniowie z niepełnosprawnością często mają problemy z funkcjonowaniem społecznym, mają wysoki poziom izolacji społecznej i są w grupie ryzyka, jeśli chodzi o nieudane relacje z innymi<sup>7</sup>. Dostępne doniesienia badawcze<sup>8</sup> dowodzą, że nadal duży jest odsetek uczniów z niepełnosprawnością, którzy są izolowani lub odrzucani w klasach ogólnodostępnych i integracyjnych. Tu zmiany na przestrzeni ostatnich 25 lat (od momentu wejścia w życie ustawy o systemie oświaty gwarantującej rodzicom/opiekunom dzieci z niepełnosprawnością wolność wyboru formy kształcenia) nie są wyraźne.

Badania prowadzone przez Grzegorza Wiącka<sup>9</sup> na populacji 149 uczniów pełnosprawnych i 53 uczniów niepełnosprawnych (różne rodzaje niepełnosprawności) uczących się w klasach integracyjnych pokazują znacznie mniejszy stopień akceptacji uczniów z niepełnosprawnością. Wiącek, analizując dane, dociekał uwarunkowań dobrych relacji rówieśniczych. Doszedł do wniosku, że ich podstawą są prawidłowe relacje dzieci z rodzicami (zwłaszcza z ojcami), większe zaangażowanie nauczyciela prowadzącego w osobową relację z uczniem oraz większe zaangażowanie nauczyciela wspomagającego w ogólny proces dydaktyczny w klasie, a także mniejszy lęk dzieci, np. przed ocenianiem. Autor przewiduje, że poziom nieakceptacji z czasem może narastać, przy czym z badań wynika też tendencja nauczycieli prowadzących do nie-

---

<sup>7</sup> A. Zic, L. Igric, *Self-assessment of relationships with peers in children with intellectual disability*, "Journal of Intellectual Disability Research" 2001, t. 45, nr 3, s. 202-211; D.B. Estell, M.H. Jones, R. Pearl, R. Van Acker, T.W. Farmer, P.C. Rodkin, *Peer groups, popularity, and social preference. Trajectories of social functioning among students with and without learning disabilities*, "Journal of Learning Disabilities" 2008, t. 41, nr 1, s. 5-14.

<sup>8</sup> Zob. A. Żyta, K. Ćwirynkało, *Relacje rówieśnicze uczniów z niepełnosprawnością w nauczaniu inkluzyjnym – wybrane problemy*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2014, t. 4, nr 27, s. 88-98.

<sup>9</sup> G. Wiącek, *Raport z badań nad uwarunkowaniami powodzenia w kształceniu integracyjnym w województwie lubelskim 2007*, [https://www.kul.pl/files/869/gfx/Raport\\_z\\_bad\\_kszt\\_integr.pdf](https://www.kul.pl/files/869/gfx/Raport_z_bad_kszt_integr.pdf) [dostęp: 6.03.2016]

zauważania problemu (wysoki poziom zadowolenia z funkcjonowania klasy), co sprawia, że uczniowie są w bardzo niekorzystnej sytuacji, ponieważ nie mogą liczyć na jego pomoc.

Istotnym wyznacznikiem jakości relacji interpersonalnych uczniów pełno- i niepełnosprawnych jest również rodzaj niepełnosprawności. Za szczególnie trudną uznaje się często sytuację uczniów z niepełnosprawnością intelektualną wśród rówieśników. Badania porównawcze prowadzone przez Marię Chodkowską<sup>10</sup> pokazały, że mają oni najwyższy poziom odrzuceń (inne badane przez autorkę grupy to uczniowie z uszkodzonym słuchem, z mózgowym porażeniem dziecięcym, z chorobą przewlekłą). Doniesienie Iwony Rudek<sup>11</sup> również pokazuje, że lepszą pozycję w klasie uzyskują dzieci z niepełnosprawnością ruchową niż z niepełnosprawnością intelektualną.

GORZEJ wypadają również dzieci z zaburzeniami w porozumiewaniu się (z wadami mowy i uszkodzeniem słuchu). Próba zbadania stosunków koleżeńskich dzieci z zaburzeniami mowy (wynikającymi m.in. z uszkodzenia słuchu, mutyzmu, jąkania, dyslalii) uczęszczających do szkół podstawowych ogólnodostępnych w młodszym wieku szkolnym podjęta została przez Małgorzatę Skorek<sup>12</sup>. Badania autorki pokazują, że dzieci te podejmują kontakty towarzyskie rzadko i są one zwykle nietrwale, często też są zaburzone (nauczyciele postrzegają tę sytuację jako lepszą niż sami uczniowie). Przebywanie w takich układach koleżeńskich z punktu widzenia dziecka z niepełnosprawnością powoduje niekorzystny rozkład pozycji społecznych w klasie. Jeśli chodzi o uczniów z uszkodzeniem słuchu uczęszczające do szkół podstawowych razem ze słyszącymi rówieśnikami, badania Anny Dąbrowskiej<sup>13</sup> przeprowa-

---

<sup>10</sup> M. Chodkowska, *Socjopedagogiczne problemy edukacji integracyjnej dzieci z obciążeniami biologicznymi i środowiskowymi*, Wydawnictwo WSP TWP, Warszawa 2004.

<sup>11</sup> I. Rudek, *Od niechęci do akceptacji. O wychowaniu dzieci do tolerancji wobec osób niepełnosprawnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.

<sup>12</sup> M. Skorek, op. cit.

<sup>13</sup> A. Dąbrowska, *Zagrożenia marginalizacją i wykluczeniem w zespole klasowym dzieci z uszkodzeniem słuchu*, [w:] *Praca socjalna i polityka społeczna. Obszary współdzia-*

dzone w roku szkolnym 2004/2005 pokazały, że odrzucenie było doświadczeniem połowy z nich. Sytuację dzieci z uszkodzonym słuchem w szkole integracyjnej badała później także Anna Zamkowska<sup>14</sup>. Wyniki ukazały wysoki wskaźnik odrzucenia wśród uczniów słabo słyszących (doświadcza tego 37,5% badanych, a wśród pełnosprawnych z grupy kontrolnej tylko 1,8%). Z kolei w grupie uczniów popularnych znalazło się jedynie 3,6% uczniów z wadą słuchu, podczas gdy wśród uczniów słyszących jest ich 21,4%.

Niezbyt korzystna jest też sytuacja uczniów z uszkodzonym wzrokiem, na co wskazuje doniesienie badawcze Zofii Palak<sup>15</sup>. Jak pisze autorka, 30% tych uczniów jest odrzucanych, 33% izolowanych, a tylko 20% akceptowanych.

Kolejna autorka, Ewa Domagała-Zyśk<sup>16</sup>, podsumowując studia indywidualnych przypadków uczniów z chorobą przewlekłą (m.in. padaczką, cukrzycą, chorobami kręgosłupa) i ich trudności szkolnych, pisze, że „problem relacji z rówieśnikami jest najbardziej palącym problemem dla uczniów chorych”<sup>17</sup>. Dostępne są również badania Krystyny Barłóg<sup>18</sup>, których przedmiotem stała się sytuacja dzieci z mózgowym porażeniem dziecięcym w różnych formach kształcenia. Pokazują one, że uczniowie pełno- i niepełnosprawni wykazują się wyższymi umiejętnościami współdziałania, o ile kształ-

---

*łania wobec wykluczenia społecznego*, red. K. Marzec-Holka, A. Rutkowska, M. Joachimowska, Wyd. UKW, Bydgoszcz 2008, s. 241-248.

<sup>14</sup> A. Zamkowska, *Pozycja społeczna dziecka słabo słyszącego w klasie integracyjnej i jej uwarunkowania*, [w:] *Tradycja, terażniejszość i perspektywy w polskiej surdopedagogice*, red. K. Bienkowska, K. Wereszka, Wydawnictwo Szkoły Wyższej im. Bogdana Jańskiego, Warszawa 2014, s. 41-52.

<sup>15</sup> Z. Palak, *Uczniowie niewidomi i słabowidzący w szkołach ogólnodostępnych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2000.

<sup>16</sup> E. Domagała-Zyśk, *Wspieranie ucznia z chorobą przewlekłą w środowisku szkolnym*, [w:] *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w środowisku rówieśniczym*, red. E. Domagała-Zyśk, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2012, s. 111-126.

<sup>17</sup> *Ibidem*, s. 113.

<sup>18</sup> K. Barłóg, *Efekty procesu integracji dzieci pełnosprawnych oraz z mózgowym porażeniem dziecięcym w młodszym wieku szkolnym*, Wydawnictwo WSP, Rzeszów 2001.

czą się w szkołach integracyjnych, a nie ogólnodostępnych. Jednak pozycja ucznia niepełnosprawnego nie jest zbyt korzystna, ponieważ badania ujawniły, że w klasach integracyjnych uczniowie z MPD są odrzucani i izolowani przez pełnosprawnych rówieśników, co – według autorki – wskazuje na brak efektów integracji społecznej.

Oprócz rodzaju niepełnosprawności dla pozycji dzieci z niepełnosprawnością mają też znaczenie prezentowane przez nie zachowania oraz ich cechy osobowości. W korzystnej sytuacji są te dzieci niepełnosprawne, które nie mają zaburzeń zachowania oraz prezentują wysoki poziom uspołecznienia<sup>19</sup>. Lepszą pozycję w hierarchii klasowej szkoły integracyjnej uzyskują też uczniowie, którzy m.in. mają lepsze oceny, wysoką motywację do nauki, są zrównoważone emocjonalnie, starają się dobrze pracować w czasie lekcji i odrabiają prace domowe, z kolei dzieci nieakceptowane są często uczniami z niepełnosprawnością, mają gorsze oceny, wykazują problemy w kontroli zachowań i koncentracji uwagi lub są apatyczni, zahamowani, mało aktywni, uzależnieni od pomocy innych<sup>20</sup>. Niestety, jak zauważa Sławomira Sadowska<sup>21</sup>, osoby z niepełnosprawnością – w rozważaniach brano pod uwagę uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną – mogą zajmować niekorzystną pozycję w grupie rówieśniczej nie tyle z racji swojej niepełnosprawności, co z powodu braku takich źródeł atrakcyjności, jak: należenie rodziny do wysokiej klasy społecznej, atrakcyjność fizyczna czy dojrzałość. Zdaniem autorki, poprzez te mechanizmy społeczne rządzące strukturą socjometryczną, integracja socjalna natrafia na swoje realne granice, które nie są łatwe do przesunięcia nawet przy odpowiednich przedsięwzięciach dydaktycznych.

---

<sup>19</sup> I. Rudek, op. cit.; D. Baraniewicz, *Uwarunkowania akceptacji uczniów w klasie integracyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2009.

<sup>20</sup> Ibidem; A. Zamkowska, op. cit., s. 41-52.

<sup>21</sup> S. Sadowska, *W stronę innego spojrzenia na szkołę jako miejsce edukacji i rozwoju ucznia z niepełnosprawnością intelektualną. Potencjalne możliwości środowiskowe związane z typem szkoły*, [w:] *Nauczanie uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Wybrane problemy teorii i praktyki*, red. S. Sadowska, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, Toruń 2006, s. 38-39.

Niemniej jednak w literaturze<sup>22</sup> podkreśla się, że jakość relacji rówieśniczych uczniów z niepełnosprawnością nie zależy wyłącznie od ich cech biopsychicznych. Również nauczyciele mogą modelować postawy rówieśników wobec uczniów z niepełnosprawnościami. Zaznacza się, że dobre relacje z rówieśnikami nie powinny być wynikiem wyłącznie spontanicznych interakcji między uczniami, ale też planowych działań nauczycieli<sup>23</sup>, które warunkowane są z jednej strony – ich wiedzą, umiejętnościami i kompetencjami, z drugiej – postawą wobec uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i nastawieniem prointegracyjnym *versus* prosegregacyjnym. Biorąc pod uwagę tylko te czynniki, grupę nauczycieli można uznać za wysoce zróżnicowaną, co determinowane jest m.in. doświadczeniem zawodowym, wiekiem, formą i etapem kształcenia, na którym pracują nauczyciele, a także przebytymi szkoleniami<sup>24</sup>. Dla przykładu, badania Krystyny Barłóg pokazują, że pozytywniejsze postawy wobec uczniów niepełnosprawnych (i pełnosprawnych) mają nauczyciele szkół integracyjnych niż ogólnodostępnych. Wyniki te znalazły potwierdzenie również w nowszych badaniach przeprowadzonych przez Katarzynę Ćwirynkało<sup>25</sup>. Wskazują one, że w odniesieniu do większości rodzajów niepełnosprawności (osoby słabosłyszące, niewidome, słabowidzące, niesłyszące, niepełnosprawne fizycznie i intelektualnie) największą otwartością na integrację uczniów pełno- i niepełnosprawnych cechowali się nauczyciele szkół integracyjnych, a mniejszą nauczy-

---

<sup>22</sup> Zob. np. J.P. Cullen, J.L. Gregory, L.A. Notto, *The Teacher Attitudes Toward Inclusion Scale (TATIS). Technical Report*, Eastern Educational Research Association 2010.

<sup>23</sup> Zob. np. M. Skorek, op. cit.

<sup>24</sup> Zob. np. S. Vaz, N. Wilson, M. Falkmer, A. Sim, M. Scott, R. Cordier, T. Falkmer, *Factors Associated with Primary School Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Students with Disabilities*, "PLOS ONE" 2015, nr 10 (8), s. 1-12; P.C. Dias, I. Cadime, *Effects of personal and professional factors on teachers' attitudes towards inclusion in preschool*, „European Journal of Special Needs Education” 2016, nr 31 (1), s. 111-123.

<sup>25</sup> K. Ćwirynkało, A. Żyta, *Przekonania nauczycieli na temat edukacji włączającej uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Raport z badań*, „Szkoła Specjalna” 2015, nr 4, s. 245-259.



ciele szkół specjalnych i ogólnodostępnych (przy czym częściej zdarzało się, że najmniej przychylnie wobec integracji nastawieni byli nauczyciele szkół specjalnych).

Wielu nauczycieli dostrzega niezadowolający poziom procesów integracyjnych między uczniami, ale też spora grupa nauczycieli ma dużą świadomość w tym zakresie<sup>26</sup>. Jednak badania pokazują, że nauczyciele niekoniecznie są/czują się przygotowani do podejmowania tego rodzaju działań, a także np. diagnozowania potrzeb dzieci z zaburzeniami oraz ich zaspokajania<sup>27</sup>. Badania Marii Chodkowskiej i Zdzisława Kazanowskiego<sup>28</sup> pokazują też, że większe doświadczenie w pracy integracyjnej nie przekłada się na posiadanie bardziej otwartej postawy prointegracyjnej. Dominuje też przekonanie, że integracja jest dobra głównie dla rozwoju uczniów niepełnosprawnych (73% badanych nauczycieli), częściowo mogą z niej korzystać uczniowie pełnosprawni, ucząc się właściwych postaw wobec osób odmiennych, z kolei najmniej korzystna jest dla samego nauczyciela. Sytuacja ta ma szansę zmieniać się z upływem czasu, bo autorzy pokazują, że młodzi nauczyciele cechują się większym nasileniem prointegracyjnego nastawienia. Również badania Joanny Kossewskiej<sup>29</sup> ukazują nauczycieli z krótszym stażem pracy jako zauważających więcej korzyści płynących z integracji. Nauczyciele z dłuższym stażem (od 10 do 20 lat) dostrzegają coraz więcej negatywnych skutków integracyjnego kształcenia (badaniami objęto nauczycieli różnych szkół, w tym specjalnych i ogólnodostępnych

---

<sup>26</sup> I. Rudek, op. cit.

<sup>27</sup> K. Barłóg, *Adaptacja nauczycieli nauczania początkowego do pracy z dziećmi z odchyleńmi od normy*, Wydawnictwo WSP, Rzeszów 1998, K. Ćwirynkało, *Nauczyciele wobec zmian warunków kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE)*, [w:] *Miejsce innego we współczesnych naukach o wychowaniu. W poszukiwaniu pozytywów*, red. I. Chrzanowska, B. Jachimczak, K. Pawelczak, Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2013, s. 391-402.

<sup>28</sup> M. Chodkowska, Z. Kazanowski, *Socjopedagogiczne konteksty postaw nauczycieli wobec edukacji integracyjnej*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2007.

<sup>29</sup> J. Kossewska, *Uwarunkowania postaw. Nauczyciele i inne grupy zawodowe wobec integracji szkolnej dzieci niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2000.

oraz studentów różnych kierunków studiów). Negatywne relacje z rówieśnikami w kształceniu integracyjnym jest doświadczeniem, które rzutuje na całe życie i późniejsze relacje z innymi ludźmi. Powodują one nieprzychylnie nastawienie dorosłych osób niepełnosprawnych do idei integracji/inkluzji edukacyjnej dzieci z niepełnosprawnością<sup>30</sup>.

### Osiągnięcia uczniów z niepełnosprawnością w klasach ogólnodostępnych i integracyjnych

Jeśli chodzi o osiągnięcia uczniów z niepełnosprawnością w różnych typach szkół, wyniki są zróżnicowane. Uwarunkowania wysokich osiągnięć edukacyjnych w przypadku integracji uczniów niepełnosprawnych z pełnosprawnymi badały już w 1994 r. Małgorzata Apolinarska, Grażyna Dryżałowska i Ewa Kleszczewska-Pyra<sup>31</sup>. Wśród biopsychicznych cech uczniów warunkujących osiągnięcia szkolne spostrzegły: wyższy iloraz inteligencji, spostrzegawczość, dobrą pamięć, koncentrację uwagi, ogólną sprawność fizyczną, samodzielność, zaradność i pilność. Uczniowie z niepełnosprawnością, którzy wykazywali się tymi cechami, mieli lepsze wyniki w nauce.

Andrzej Lis-Kujawski<sup>32</sup> badał z kolei ukryty program nauczania w szkole integracyjnej, w której uczyli się uczniowie z mózgowym porażeniem dziecięcym. Wykazał, że taki ukryty program dotyczący niepełnosprawności istnieje i powoduje modyfikowanie przeży-

---

<sup>30</sup> M. Zaborniak-Sobczak, *Wspólne kształcenie uczniów z wadą słuchu i słyszących*, [w:] „Nie głos, ale słowo...” cz. 2, *Ku wspólnocie komunikacyjnej niesłyszących i słyszących*, red. K. Krakowiak, A. Dziurda-Multan, Wydawnictwo KUL, Lublin 2011, s. 39-53; U. Bartnikowska, A. Żyta, *Integracja szkolna we wspomnieniach dorosłych z niepełnosprawnością – koncepcja rzeczywistość*, [w:] *Pedagogika specjalna – koncepcje i rzeczywistość. Konteksty pedagogiki specjalnej*, red. T. Żółkowska, wyd. PRINT GROUP, Szczecin 2007, s. 523-530.

<sup>31</sup> M. Apolinarska, G. Dryżałowska, E. Kleszczewska-Pyra, op. cit., s. 131-191.

<sup>32</sup> A. Lis-Kujawski, *Moje „ja” szkoła integracyjna. Zjawiska ukrytego programu w nauczaniu uczniów niepełnosprawnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008.

wania własnej niepełnosprawności oraz wpływa na funkcjonowanie dziecka w szkole. Nauczyciele, posługując się ukrytym programem, nakładają na uczniów pewne swoje wyobrażenia związane, np. z ich funkcjonowaniem czy biorą go pod uwagę w procesie ocenia-  
nia ucznia z niepełnosprawnością. To miało wpływ na postrzeganie samych siebie przez uczniów. Badani uczniowie charakteryzowali się w większości niskim poziomem motywacji i podwyższonym poziomem lęku. Ich motywacja to głównie motywacja unikania porażki. Uczniowie myśleli o sobie w kategoriach odmienności, przewidywanych niepowodzeń i trudności. To inspirowało ich też do uruchamiania strategii przetrwania, na których budowali względnie trwałe wzorce wchodzenia w interakcje z innymi ludźmi. Autor zauważa, że im głębszy stopień niepełnosprawności, tym większe następstwa społeczne. Szkoły integracyjne okazują się być najlepszym miejscem dla uczniów z niezbyt nasilonym stopniem niepełnosprawności.

Nauczanie integracyjne i proces integracji społecznej są wtedy rzeczywiście realizowane, przy czym doświadczenia integracyjne uczniów mają wysoką jakość, tworząc warunki do formowania pozytywnej samooceny i nabywania dużych umiejętności interpersonalnych. Osoby o bardziej nasilonym stopniu niepełnosprawności doświadczają większej ilości trudności szkolnych, związanych zarówno z wymaganiami programu jawnego, jak i warunkami tworzonymi przez program ukryty<sup>33</sup>.

Powyższe doniesienia badawcze sugerować mogą, że najbardziej narażoną na niepowodzenia edukacyjne grupą osób z niepełnosprawnością – m.in. z uwagi na niższy iloraz inteligencji, gorszą pamięć i koncentrację uwagi, o których pisały Apolinarska, Dryżałowska i Kleszczewska-Pyra<sup>34</sup> oraz głębokość zaburzeń – są uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną<sup>35</sup>. Analizy ich umiejętności podejmowane były przez różnych autorów.

---

<sup>33</sup> Ibidem, s. 220.

<sup>34</sup> M. Apolinarska, G. Dryżałowska, E. Kleszczewska-Pyra, op. cit., s. 131-191.

<sup>35</sup> Zob. np. I. Chrzanowska, *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015, s. 573.

Badania w tym zakresie przeprowadzone zostały m.in. przez Iwonę Chrzanowską<sup>36</sup>, a objęto nimi uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną ze szkół specjalnych i ogólnodostępnych w klasie I, II i III szkoły podstawowej. Uczniowie obu form kształcenia osiągnęli ogólnie bardzo dobre wyniki w zakresie umiejętności matematycznych i językowych. Statystycznie istotne wyższe wyniki osiągnęli jednak uczniowie klas II i III szkół specjalnych. Również poziom umiejętności tych uczniów w czasie nauki na pierwszym etapie edukacyjnym nieco wzrastał, przy obniżających się kompetencjach uczniów szkół ogólnodostępnych.

Autorem szeroko zakrojonych badań poświęconych osiągnięciom edukacyjnym uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną po zakończonym I etapie edukacyjnym był również Grzegorz Szumski<sup>37</sup>. Wskazały one na duże zróżnicowanie grupy, a także na brak wpływu formy kształcenia na ogólny wynik umiejętności językowych i matematycznych badanych uczniów. Ponadto wzięcie po uwagę czynnika czasu (badania przeprowadzono na początku klasy IV oraz pod jej koniec) pozwoliło wykazać, że wyniki uczniów szkół specjalnych kończących klasę IV były wyższe niż na jej początku, przy braku istotnych zmian w wynikach uczniów szkół integracyjnych i ogólnodostępnych.

Wyniki pod pewnymi względami zbieżne z powyższymi uzyskała również Marzena Buchnat<sup>38</sup>, która wykazała, że uczniowie z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczający do klas

---

<sup>36</sup> I. Chrzanowska, *Z badań nad efektami włączającego kształcenia uczniów niepełnosprawnych intelektualnie* [w:] *Dyskursy pedagogiki specjalnej 5: pomiędzy teorią a praktyką*, red. C. Kosakowski, A. Krause, S. Przybyliński, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2006.

<sup>37</sup> G. Szumski, *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2010.

<sup>38</sup> M. Buchnat, *Formy organizacji kształcenia dziecka z lekką niepełnosprawnością intelektualną a jego kompetencje społeczne*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2015, s. 245-248.

czwartych (II etap edukacyjny) uzyskują najwyższe wyniki w zakresie przystosowania szkolnego w szkołach specjalnych, niższe – w szkołach integracyjnych i najbardziej zaburzone – w szkołach ogólnodostępnych. Uczniowie szkół ogólnodostępnych wykazują się wyższym poziomem nerwowości, nadruchliwości i roztargnienia, a także gorszymi wynikami w zakresie towarzyskości, taktowności, wytrwałości i koncentracji. Autorka dostrzegła ponadto istotną zależność pomiędzy przystosowaniem szkolnym a umiejętnościami językowymi i matematycznymi (im wyższy poziom przystosowania, tym lepsze wyniki w zakresie badanych umiejętności), a także motywacją, uspołecznieniem, pozycją społeczną i poziomem uczestnictwa w życiu szkoły. Prowadzi to do wniosku, iż poziom społecznego funkcjonowania uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną jest wypadkową uwarunkowań strukturalnych (forma organizacji kształcenia), edukacyjnych (kompetencje językowe i matematyczne) oraz motywacyjnych (poziom motywacji).

Nauka w klasie integracyjnej czy ogólnodostępnej może nie sprzyjać również uczniowi z uszkodzonym słuchem, który – ze względu na własne ograniczenia – może nie otrzymywać wystarczająco dużo informacji, co wpływa na jego osiągnięcia edukacyjne<sup>39</sup>. Szczególnego znaczenia nabierają możliwości komunikacyjne – znajomość języka polskiego, która pociąga za sobą również możliwości posługiwania się językiem pisanym oraz umiejętność zdobywanie informacji przy pomocy czytania<sup>40</sup>.

---

<sup>39</sup> E. Wojczuk, *Trudności edukacyjne ucznia z uszkodzeniem słuchu w szkole ogólnodostępnej*, [w:] „Nie głos, ale słowo...”. *Przekraczanie barier w wychowaniu osób z uszkodzeniami słuchu*, red. K. Krakowiak, A. Dziurda-Multan, Wyd. KUL, Lublin 2006, s. 349-353; J. Skibska, *Uczeń z wadą słuchu w młodszym wieku szkolnym w szkole ogólnodostępnej – problemy i ich rozwiązania*, [w:] *Dziecko z wadą słuchu oraz Centralnymi Zaburzeniami Przetwarzania Słuchowego (CAPD). Wybrane problemy*, red. J. Skibska, Wydawnictwo. LIBRON, Kraków 2014, s. 27-43.

<sup>40</sup> G. Dryżałowska, *Rozwój językowy dziecka z uszkodzonym słuchem a integracja edukacyjna. Model kształcenia integracyjnego*, Wydawnictwo UW, Warszawa 2007.

## Zakończenie – poszukując dróg zwiększenia efektywności integracji/inkluzji uczniów z i bez niepełnosprawności

Często mało korzystna sytuacja ucznia z niepełnosprawnością w klasie ogólnodostępnej i integracyjnej zależy zarówno od czynników tkwiących w samych uczniach (biopsychicznych), w jego środowisku (m.in. rodzinnym, rówieśniczym) oraz wyznacznikach dydaktycznych i cechach osobowości nauczycieli. Prowadzone analizy<sup>41</sup> wskazują na duże rozbieżności pomiędzy postulatami i oczekiwaniami wobec edukacji a rzeczywistością.

Należałoby zadać pytanie o sposoby prewencji i radzenia sobie z niepowodzeniami dydaktycznymi i wychowawczymi, niekorzystną pozycją w grupie rówieśniczej i ogólnie gorszą jakością życia uczniów z niepełnosprawnością w klasach ogólnodostępnych i integracyjnych. W założeniach bowiem integracja/inkluzja ma zaspokoić potrzeby wszystkich dzieci. Dla poprawy jej efektywności potrzebne są działania nakierowane na różne podmioty zaangażowane w ten proces. Chodzi tu zarówno o samych uczniów: pełno- i niepełnosprawnych (np. zajęcia integrujące zespoły klasowe, zajęcia rewalidacyjne, logopedyczne, socjoterapeutyczne i inne rozwijające umiejętności, także społeczne dla uczniów z trudnościami w tym zakresie), jak i ich rodziców (tu proponuje się zajęcia wpisujące się w ramy programu współpracy z rodzicami) i nauczycieli. Wiedza i kompetencje dorosłych zaangażowanych w proces kształcenia uczniów z niepełnosprawnością są tymi zmiennymi, których rozwinięcie stanowić powinno punkt wyjścia w drodze do poprawy jakości kształcenia wszystkich uczniów. Za istotne uznać

---

<sup>41</sup> K. Parys, J. Pilecki, *Sytuacja społeczna uczniów niepełnosprawnych w klasach integracyjnych – idee, postulaty, realia*, [w:] *Normalizacja środowisk życia osób niepełnosprawnych. Dyskursy pedagogiki specjalnej 4*, red. Cz. Kosakowski, A. Krause, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2005, s. 213-220; S. Sadowska, *Ku edukacji zorientowanej na zmianę społecznego obrazu osób niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Edukacyjne „AkapiT”, Toruń 2005; S. Sadowska, *W stronę innego spojrzenia na szkołę jako miejsce edukacji...*, op. cit., s. 29-45.

więc należy różne formy szkoleń nauczycieli w celu lepszego ich przygotowania do pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Ich oferta jest dość szeroka i to na różnych poziomach – od organizowanych przez poszczególne szkoły szkolenia rad pedagogicznych, poprzez lokalnie i regionalnie przeprowadzane warsztaty, konferencje metodyczne, kursy i studia podyplomowe do dostępnych w Internecie bogatych źródeł zasobów edukacyjnych (Open Educational Resources – OERs) przygotowywanych przez takie organizacje/instytucje, jak UNESCO OER Community, Open Education Europa, Carnegie Mellon Open Learning Initiative, MIT's OpenCourseWare, MERLOT i OER Commons<sup>42</sup>.

Pewne rozwiązania oferuje się już na poziomie systemowym – rozwiązań legislacyjnych. Niektóre zmiany zapisane w ustawie (oraz/lub w rozporządzeniach) w ostatnim czasie dotyczą bezpośrednio uczniów z niepełnosprawnością i służyć mają wyrównywaniu szans edukacyjnych. Dla przykładu, prawnie przewidziana jest bezpłatna adaptacja do podręczników (klasa I i II), na które liczyć mogą uczniowie z uszkodzonym wzrokiem, słuchem, niepełnosprawnością intelektualną, autyzmem i afazją<sup>43</sup>, a także możliwość wsparcia nauczycieli w postaci asystenta<sup>44</sup> (w klasach I-III, świetlicy – jeżeli liczba uczniów przekracza 25). Od 1 stycznia 2016 r. w szko-

---

<sup>42</sup> UNESCO 2012 *World Open Educational Resources (OER) Congress UNESCO*, Paris, June 20-22 2012; [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/Events/Paris%20OER%20Declaration\\_01.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/Events/Paris%20OER%20Declaration_01.pdf) [dostęp: 31.03.16]; G. Conole, *Open Educational Resources*, [w:] *Designing for Learning in an Open World*, Springer, New York 2013, s. 225-243; P. Zervas, C. Alifragkis, D.G. Sampson, *A Quantitative analysis of learning object repositories as knowledge management systems* "Knowledge Management & E-Learning: An International Journal (KM&EL)" 2014, nr 6(2), s. 156-170.

<sup>43</sup> <https://men.gov.pl/ministerstwo/informacje/wyprawka-szkolna-20152016.html> [dostęp 31.03.2016], adaptacje.ore.edu.pl

<sup>44</sup> Art. 7 pkt 1e i dalej, Dz.U. 2014 poz. 642 Ustawa z dnia 24 kwietnia 2014 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty; Rozporządzenie MEN z 24 lipca 2015 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, Dz.U. z 2015 r., poz. 1113.

łach i przedszkolach ogólnodostępnych, w których objęte są kształceniem specjalnym dzieci z autyzmem, zespołem Aspergera lub niepełnosprawnością sprzężoną istnieje obowiązek zatrudniania nauczyciela, który posiada kwalifikacje z zakresu pedagogiki specjalnej, asystenta nauczyciela (w klasach I-III) lub pomoc nauczyciela<sup>45</sup>, których zadaniem jest wspieranie nauczyciela w realizacji zaleceń zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego. Warto tutaj zwrócić uwagę na fakt, że obligatoryjnie zostali objęci tego typu pomocą uczniowie o określonych rodzajach niepełnosprawności, bez względu na indywidualne predyspozycje, natomiast pozostałym dzieciom z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego wydanym na podstawie innej diagnozy ta forma wsparcia nie przysługuje, choć mogą doświadczać równie poważnych trudności w klasie ogólnodostępnej. Wydaje się, że przyznawanie tego rodzaju pomocy ze względu na diagnozę nozologiczną niekoniecznie może odpowiadać na konkretne zapotrzebowanie uczniów i danej klasy. Nadal bez odpowiedzi pozostaje pytanie, na ile obecność dodatkowego dorosłego (asystenta, pomocy nauczyciela czy pedagoga specjalnego) polepszy sytuację ucznia z niepełnosprawnością w klasie integracyjnej/ogólnodostępnej, poprawi jego relacje z rówieśnikami czy podniesie jakość kształcenia.

Na ocenę efektów i skuteczności pojawiających się nowych form wsparcia uczniów z niepełnosprawnościami i nowych rozwiązań edukacyjnych trzeba będzie jeszcze poczekać. Podejmowanie badań w tym zakresie ciągle jest aktualne i potrzebne.

## Bibliografia

Apolinarska M., Dryżałowska G., Kleszczewska-Pyra E., *Analiza funkcjonowania systemu kształcenia integracyjnego w szkołach podstawowych*, [w:] *Integracja dzieci*

---

<sup>45</sup> Rozporządzenie MEN z 24 lipca 2015 W sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, Dz.U. z 2015 r., poz. 1113.



- niepełnosprawnych w przedszkolu i szkole (Raport z badań)*, IFiS PAN, Warszawa 1994, s. 131-191.
- Baraniewicz D., *Uwarunkowania akceptacji uczniów w klasie integracyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2009.
- Barlóg K., *Adaptacja nauczycieli nauczania początkowego do pracy z dziećmi z odchyleniami od normy*, Wydawnictwo WSP, Rzeszów 1998.
- Barlóg K., *Efekty procesu integracji dzieci pełnosprawnych oraz z mózgowym porażeniem dziecięcym w młodszym wieku szkolnym*, Wydawnictwo WSP, Rzeszów 2001.
- Bartnikowska U., Żyta A., *Integracja szkolna we wspomnieniach dorosłych z niepełnosprawnością – koncepcja rzeczywistość*, [w:] *Pedagogika specjalna – koncepcje i rzeczywistość. Konteksty pedagogiki specjalnej*, red. T. Żółkowska, Wydawnictwo PRINT GROUP, Szczecin 2007, s. 523-530.
- Buchnat M., *Formy organizacji kształcenia dziecka z lekką niepełnosprawnością intelektualną a jego kompetencje społeczne*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2015.
- Chodkowska M., *Socjopedagogiczne problemy edukacji integracyjnej dzieci z obciążeniami biologicznymi i środowiskowymi*, Wydawnictwo WSP TWP, Warszawa 2004.
- Chodkowska M., Kazanowski Z., *Socjopedagogiczne konteksty postaw nauczycieli wobec edukacji integracyjnej*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2007.
- Chrzanowska I., *Uczeń upośledzony umysłowo w szkole ogólnodostępnej*, [w:] *Pedagogika specjalna szansą na realizację potrzeb osób z odchyleniami od normy*, red. W. Dykik, Cz. Kosakowski, J. Kuczyńska-Kwapisz, Olsztyn, Poznań, Warszawa 2002.
- Chrzanowska I., *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015.
- Chrzanowska I., *Wstęp*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej” 2013, nr 1, s. 7-10.
- Chrzanowska I., *Z badań nad efektami włączającego kształcenia uczniów niepełnosprawnych intelektualnie*, [w:] *Dyskursy pedagogiki specjalnej 5. Pomiędzy teorią a praktyką*, red. Cz. Kosakowski, A. Krause, S. Przybyliński, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2006.
- Conole G., *Open Educational Resources*, [w:] *Designing for Learning in an Open World*, Springer, New York 2013, s. 225-243.
- Cullen, J.P., Gregory, J.L., Noto L.A., *The Teacher Attitudes Toward Inclusion Scale (TATIS). Technical Report*, Eastern Educational Research Association 2010.
- Ćwirynkało K., *Nauczyciele wobec zmian warunków kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE)*, [w:] *Miejsce innego we współczesnych naukach o wychowaniu. W poszukiwaniu pozytywów*, red. I. Chrzanowska, B. Jachimczak, K. Pawelczak, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2013, s. 391-402.
- Ćwirynkało K., Żyta A., *Przekonania nauczycieli na temat edukacji włączającej uczniów ze specjalnymi potrzebami. Raport z badań*, „Szkoła Specjalna” 2015, nr 4, s. 245-259.

- Dąbrowska A., *Zagrożenia marginalizacją i wykluczeniem w zespole klasowym dzieci z uszkodzeniem słuchu*, [w:] Praca socjalna i polityka społeczna. Obszary współdziałania wobec wykluczenia społecznego, red. K. Marzec-Holka, A. Rutkowska, M. Joachimowska, Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz 2008, s. 241-248.
- Dias P.C., Cadime I., *Effects of personal and professional factors on teachers' attitudes towards inclusion in preschool*, „European Journal of Special Needs Education” 2016, nr 31 (1), s. 111-123.
- Domagała-Zyśk E., *Wspieranie ucznia z chorobą przewlekłą w środowisku szkolnym*, [w:] *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w środowisku rówieśniczym*, red. E. Domagała-Zyśk, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2012, s. 111-126.
- Dryżałowska G., *Rozwój językowy dziecka z uszkodzonym słuchem a integracja edukacyjna. Model kształcenia integracyjnego*, wyd. UW, Warszawa 2007.
- Estell, D. B., Jones, M. H., Pearl, R., Van Acker, R., Farmer, T. W., Rodkin, P. C., *Peer groups, popularity, and social preference. Trajectories of social functioning among students with and without learning disabilities*, “Journal of Learning Disabilities” 2008, t. 41, nr 1, s. 5-14.
- Hall L.J., Mcgregor J.A., *A Follow-Up Study of the Peer Relationships of Children with Disabilities in an Inclusive School*, “The Journal of Special Education” 2000, t. 34, nr 3, s. 114-126.
- Kossewska J., *Uwarunkowania postaw. Nauczyciele i inne grupy zawodowe wobec integracji szkolnej dzieci niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2000.
- Lis-Kujawski A., *Moje „ja” szkoła integracyjna. Zjawiska ukrytego programu w nauczaniu uczniów niepełnosprawnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008.
- Pałak Z., *Uczniowie niewidomi i słabowidzący w szkołach ogólnodostępnych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2000.
- Parys K., Pilecki J., *Sytuacja społeczna uczniów niepełnosprawnych w klasach integracyjnych – idee, postulaty, realia*, [w:] *Normalizacja środowisk życia osób niepełnosprawnych. Dyskursy pedagogiki specjalnej 4*, red. C. Kosakowski, A. Krause, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2005, s. 213-220.
- Rudek I., *Od niechęci do akceptacji. O wychowaniu dzieci do tolerancji wobec osób niepełnosprawnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.
- Sadowska S., *Ku edukacji zorientowanej na zmianę społecznego obrazu osób niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, Toruń 2005.
- Sadowska S., *W stronę innego spojrzenia na szkołę jako miejsce edukacji i rozwoju ucznia z niepełnosprawnością intelektualną. Potencjalne możliwości środowiskowe związane z typem szkoły*, [w:] *Nauczanie uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Wybrane problemy teorii i praktyki*, red. S. Sadowska, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, Toruń 2006, s. 29-45.

- Skibska J., *Uczeń z wadą słuchu w młodszym wieku szkolnym w szkole ogólnodostępnej – problemy i ich rozwiązania*, [w:] *Dziecko z wadą słuchu oraz Centralnymi Zaburzeniami Przetwarzania Słuchowego (CAPD). Wybrane problemy*, red. J. Skibska, LIBRON, Kraków 2014, s. 27-43.
- Skorek E., *Stosunki koleżeńskie dzieci z zaburzeniami mowy i ich szkolne uwarunkowania*, Lubuskie Towarzystwo Naukowe, Zielona Góra 2000.
- Szumski G., *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2010.
- UNESCO 2012 *World Open Educational Resources (OER) Congress UNESCO*, Paris, June 20-22 2012; [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/Events/Paris%20OER%20Declaration\\_01.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/Events/Paris%20OER%20Declaration_01.pdf) [dostęp: 31.03.16].
- Vaz S., Wilson N., Falkmer M., Sim A., Scott M., Cordier R., Falkmer T., *Factors Associated with Primary School Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Students with Disabilities*, "PLoS ONE" 2015, nr 10 (8), s. 1-12.
- Webster A.A., Carter M., *Social relationships and friendships of children with developmental disabilities: Implications for inclusive settings. A systematic review*, "Journal of Intellectual and Developmental Disability" 2007, t. 32, nr 3, s. 200-213.
- Wiącek G., *Raport z badań nad uwarunkowaniami powodzenia w kształceniu integracyjnym w województwie lubelskim 2007*, [https://www.kul.pl/files/869/gfx/Raport\\_z\\_bad\\_kszt\\_integr.pdf](https://www.kul.pl/files/869/gfx/Raport_z_bad_kszt_integr.pdf) [dostęp 6.03.2016].
- Wiącek G., Sękowski A., *Powodzenie w kształceniu integracyjnym a wybrane zmienne psychospołeczne – weryfikacja modelu teoretycznego*, „Roczniki Psychologiczne” 2007, t. X, 2, s. 89-110.
- Wojczuk E., *Trudności edukacyjne ucznia z uszkodzeniem słuchu w szkole ogólnodostępnej*, [w:] „*Nie głos, ale słowo...*”. *Przekraczanie barier w wychowaniu osób z uszkodzeniami słuchu*, red. K. Krakowiak, A. Dziurda-Multan, Wydawnictwo KUL, Lublin 2006, s. 349-353.
- Zaborniak-Sobczak M., *Wspólne kształcenie uczniów z wadą słuchu i słyszących*, [w:] „*Nie głos, ale słowo...*” cz. 2, *Ku wspólnocie komunikacyjnej niesłyszących i słyszących*, red. K. Krakowiak, A. Dziurda-Multan, Wyd. KUL, Lublin 2011, s. 39-53.
- Zamkowska A., *Pozycja społeczna dziecka słabo słyszącego w klasie integracyjnej i jej uwarunkowania*, [w:] *Tradycja, terażniejszość i perspektywy w polskiej surdopedagogice*, red. K. Bieńkowska, K. Wereszka, wyd. Szkoła Wyższa im. Bogdana Jańskiego, Warszawa 2014, s. 41-52.
- Zervas P., Alifragkis C., Sampson D.G., *A Quantitative analysis of learning object repositories as knowledge management systems* "Knowledge Management & E-Learning: An International Journal (KM&EL)" 2014, nr 6(2), s. 156-170.
- Zic A., Igrić L., *Self-assessment of relationships with peers in children with intellectual disability*, "Journal of Intellectual Disability Research" 2001, t. 45, nr 3, s. 202-211.

Żółkowska, T. (2008) Reflections on moderate and severe intellectually disabled. Szczecin: ZAPOL.

Żyła A., Ćwirynkało K., *Relacje rówieśnicze uczniów z niepełnosprawnością w nauczaniu inkluzyjnym - wybrane problemy*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2014, t. 4, nr 27, s. 88-98.