

Iwona Chrzanowska

ORCID: 0000-0003-1911-8981

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

# Kultura szkoły – wyzwanie dla włączającego kształcenia

School Culture: A Challenge for Inclusive Education

## Abstract

The article focuses on the issues of inclusive education and school culture. The main aim of the article is to introduce the concept of *inclusive education* and to reflect on the meaning of building the organizational culture of school for the shaping of educational paths of students with disabilities and their functioning in peer relations. The literature analysis clearly shows that a large percentage of students with disabilities (approx. 30%) change their first-choice school (mainstream) to another one during their education. The data showing a low position of a student with a disability in the classroom are disturbing. It seems that building the organizational culture of an inclusive school will be an important factor of positive change in this case. Basing it on values, norms and standards of practice that, as internalized beliefs and attitudes of the entire school community (staff, students and parents) will create conditions for the individual and social development of all students.

## Keywords

inclusive education, school culture, building school culture

## Wprowadzenie

Kulturę szkoły można postrzegać jako rzeczywistość zewnętrzną, istniejącą poza szkołą lub jako rzeczywistość wewnętrzną szkoły<sup>1</sup>. Od początku zainteresowań problematyką kultury szkoły, którą można datować na połowę lat 60. XX w.<sup>2</sup>,

<sup>1</sup> B. Adrjan, *Kultura szkoły. W poszukiwaniu nieuchwytnego*, Kraków 2011, s. 53

<sup>2</sup> Jedne z pierwszych badań nad związkiem kultury szkoły z efektywnością pracy szkoły zrealizowane przez Jamesa S. Colemana i współpracowników odnosiły się do kilku podstawowych kwestii: pierwsza to stopień, w jakim grupy rasowe i etniczne są od siebie odseparowane w szkołach publicznych. Druga to pytanie dotyczące tego, czy szkoły oferują wyrównywanie szans edukacyjnych

kultura szkoły zaczęła być postrzegana w kategoriach efektywności pracy szkoły. W badaniach nad zagadnieniem kultury szkoły widoczne są różne perspektywy badawcze. Jedne z nich odnoszą się raczej do rzeczywistości społecznej, systemowej, politycznej, w ramach których szkoła funkcjonuje. Inne koncentrują się na konkretnej placówce, szkołach i przyjętych przez nie rozwiązaniach w obszarze pól działania, co jednocześnie nie zmienia faktu, że w większym czy mniejszym stopniu uwarunkowania społeczne, polityczne czy np. gospodarcze będą miały znaczenie dla wypracowywania przez szkoły kultury organizacyjnej. Jednym z takich uwarunkowań jest z pewnością idea edukacji włączającej. Niezależnie od tego, czy zostanie jej przypisany status zmiany systemowej kształcenia dzieci i młodzieży w Polsce, czy to będą działania o mniej formalnym charakterze, wydaje się, że idea włączania będzie miała istotny wpływ na założenia, wartości, normy kształtujące tożsamość organizacji i specyficzne standardy dla praktyki.

## Kultura szkoły – kultura szkoły włączającej?

Pojęcie *kultura szkoły*, jak wskazuje Inetta Nowosad<sup>3</sup>, nie zostało dotąd jednoznacznie zdefiniowane. Niemniej wydaje się współcześnie odgrywać centralną rolę w procesach doskonalenia pracy szkoły zorientowanego na jakość i efektywność.

Jednym z podejść wyjaśniających zasadność badania zjawiska kultury szkoły jest odwołanie się do teorii organizacji i zarządzania. Edgar Schein, pisząc o kulturze organizacyjnej, twierdzi, że jest ona schematem podstawowych założeń, które tworzy dana grupa podczas uczenia się radzenia sobie z problemami przystosowania zewnętrznego i integracji wewnętrznej, które działałyby na tyle dobrze, aby mogły zostać uznane za prawomocne, a przez to służyły do uczenia nowych członków poprawnych sposobów myślenia, postrzegania i odczuwania względem tych problemów<sup>4</sup>. Schein wskazuje na sześć możliwych sposobów postrzegania kultury organizacji: kultura jako powtarzalne wzorce zachowań (język, rytuały); kultura jako normy kształtujące się w zespołach pracowniczych (np. uczciwa płaca

---

pod względem liczby kryteriów będących wskaźnikami jakości kształcenia. Próba odpowiedzi na to nieuchwytnie pytanie obejmuje opisanie wielu cech charakterystycznych szkół. Trzecie główne pytanie dotyczyło poziomu wiedzy uczniów, co zostało zbadane z wykorzystaniem standaryzowanych testów osiągnięć. Czwarta kwestia to próba rozeznania możliwych zależności między osiągnięciami uczniów z jednej strony a rodzajem szkół, do których uczęszczają, z drugiej. J.S. Coleman, E.Q. Campbell, C.J. Hobson, J. McPartland, A.M. Mood, F.D. Weinfeld, R.L. York, *Equality of Educational Opportunity*, Washington 1966, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED012275.pdf> [dostęp: 10.09.2021].

<sup>3</sup> I. Nowosad, *Kultura szkoły*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2019, s. 839.

<sup>4</sup> E. Schein, 1992, za: M. Furmanik, *Kultura organizacyjna w szkołach różnych krajów*, „Zarządzanie Publiczne” 2012, nr 1 (21), s. 116.

za uczciwą pracę); kultura jako dominująca wartość (ciągłe doskonalenie jakości); kultura jako filozofia ukierunkowująca; kultura jako reguły gry w organizacji; nastawienia i klimat, wzorce zachowań<sup>5</sup>.

W literaturze wskazywane są różne typologie kultury organizacyjnej. W typologii Richarda Harrisona, a także modyfikacji w tym zakresie, jakiej dokonał Charles Handy, wymienia się cztery typy kultury organizacyjnej: kultura osoby/osobowa (brak ośrodka władzy, niezależność pracownika, charakterystyczna jest dla grup eksperckich), kultura roli/ról (wysoki stopień sformalizowania, dominacja procedur, jasne zasady awansu, pozycja w strukturze to wyznacznik autorytetu, duże zhierarchizowanie organizacji), kultura władzy (centralizacja władzy, sama władza jest autorytetem, niewiele procedur i reguł), kultura zadania (duży stopień rozproszenia władzy, dominacja pracy zespołowej, źródłem autorytetu jest wiedza ekspercka)<sup>6</sup>. W innej typologii Kim Cameron i Robert Quinn wyodrębniają z kolei: kulturę hierarchii (sformalizowane miejsce pracy, wszystkim rządzą procedury, najważniejsze jest sprawne funkcjonowanie organizacji), kulturę rynku (liczą się przede wszystkim wyniki, członkowie organizacji to ludzie bardzo ambitni, nastawieni na cele, przywódca jest nadzorcą, liczy się konkurencyjność), kulturę klanu (przyjazne miejsce pracy, ludzie chętnie współdziałają, szefowie, przełożeni są doradcami, organizacja funkcjonuje dzięki lojalności pracowników, wysoki stopień zaangażowania pracowników), kulturę adhokracji (króluje kreatywność, ludzie nie boją się ryzyka, przywódcy są wizjonerami, spójność organizacji zapewnia chęć eksperymentowania i innowacji)<sup>7</sup>. Wydaje się, że już ta krótka prezentacja pokazuje, jak wiele jest rozumień pojęcia kultury organizacji, z jak wielu perspektyw można patrzeć na to zjawisko.

Roman Dorczak dostrzega znaczenie koncepcji organizacyjnej dla placówek oświatowych. Twierdzi, że koncepcja ta może być przydatna w rozwijaniu nowego spojrzenia na zarządzanie w edukacji<sup>8</sup>. Dariusz Stankiewicz z kolei wskazuje, że wysoka kultura organizacyjna szkoły jest warunkiem właściwej realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych każdej placówki, mając jednocześnie wpływ na kulturę organizacyjną społeczeństwa<sup>9</sup>.

Jak wskazuje Nowosad, pionierem badań w zakresie kultury szkoły był Matthew Miles, który w latach 60. XX w. dokonał pierwszej próby adaptacji rozwo-

---

<sup>5</sup> A. Szeptuch, *Pomiar kultury organizacyjnej w organizacjach ochrony zdrowia*, „E-mentor” 2016, nr 3 (65), s. 60–67, <https://doi.org/10.15219/em65.1247> [dostęp: 15.09.2021].

<sup>6</sup> A. Szeptuch, *op. cit.*, s. 62; M. Furmanik, *op. cit.*, s. 117–118.

<sup>7</sup> A. Szeptuch, *op. cit.*, s. 62.

<sup>8</sup> R. Dorczak, *Zarządzanie w edukacji – wyzwania i możliwości*, „Zarządzenie Publiczne” 2009, nr 2 (6), s. 11–25.

<sup>9</sup> D. Stankiewicz, *Wysoka kultura organizacyjna warunkiem osiągnięcia jakości pracy szkoły*, „Dyrektor Szkoły” 2002, nr 5, s. 3–5.

ju organizacji do szkół. Dążył on do zrozumienia zależności między organizacją szkoły a jakością edukacji. Miles wprowadził pojęcie *zdrowa organizacja*, czyli taka, która poradzi sobie w dłuższych dystansach czasowych, rozwijając i poszerzając swoje możliwości przetrwania i radzenia sobie w nowych sytuacjach. Zdefiniowane przez Milesa wymiary zdrowej organizacji zapoczątkowały późniejsze opisy licznych patologii szkół. W opracowanym na podstawie badań modelu Miles wymienia dziesięć wymiarów organizacyjnego zdrowia. Pierwsza ich grupa obejmuje: cele, przekazywanie informacji i sposoby podejmowania decyzji. Następnie w drugiej grupie znalazły się: wewnętrzny stan organizacji, potrzeby organizacji i wykorzystanie zasobów. Do grupy trzeciej zaliczono: innowacyjność, autonomię, adaptację do środowiska i rozwiązywanie problemów. Badania wskazały, iż jedynie wymiary z pierwszej grupy w odniesieniu do szkoły uznane zostały jako zadowalające. Generalnie jednak diagnoza postawiona przez Milesa wskazała, że szkoły są „ciężko chore”<sup>10</sup>.

Mimo różnych interpretacji kategorii kultury szkoły istnieje zgodność, że jej wartość wynika z całościowego ujęcia różnych aspektów szkolnej codzienności i jest pomocna, jak pisze Nowosad, w odkrywaniu i zrozumieniu natury życia i edukacji w szkołach. Zauważalna jest też tendencja, w której kultura szkoły jest dominowana przez typ wspólnej wizji i wspólnych wartości stanowiących o wyjątkowości szkoły jako podmiotu<sup>11</sup>, z uznaniem jednak znaczenia wpływu szerszych kontekstów kulturowych (np. środowiska lokalnego, kultury narodowej kraju). Ten kontekst nakazuje poznanie zasobu wartości, norm zachowań, podstawowych założeń i sposobów myślenia i działania, tworzonych przez społeczność szkolną, która przejawia się, jak wskazuje Nowosad, w wyborach, nawykach i formach działania<sup>12</sup>.

Współcześnie, gdy w wielu krajach świata problemem nie jest już sam dostęp do edukacji, wyzwaniem staje się takie jej zaprojektowanie, aby maksymalnie wykorzystać, ale też dynamizować i rozwijać potencjał uczniów. Oczywiście samo stwierdzenie, iż współcześnie problemem nie jest już dostęp do edukacji to swoisty eufemizm. W wielu przypadkach, nie tylko poszczególnych uczniów, ale całych ich grup, stworzyć można bez problemu otwartą listę barier, które ów dostęp ograniczają, w tym również w Polsce. Stąd dostępność należy w tym kontekście rozumieć bardziej jako cel działań edukacyjnych.

W kontekście prowadzonych tu rozważań zasadne wydaje się pytanie: czy kultura szkoły i kultura szkoły włączającej to dwa różne pojęcia? Pytanie to wydaje się zasadne, gdyż w literaturze z zakresu pedagogiki i problematyki kultury szkoły tego typu zróżnicowanie się pojawia.

<sup>10</sup> I. Nowosad, *op. cit.*, s. 842.

<sup>11</sup> *Ibidem*, s. 845.

<sup>12</sup> *Ibidem*.

## Inkluzja, włączanie edukacyjne, szkoła włączająca a zagadnienie kultury szkoły

Samo pojęcie *szkoła włączająca* wydaje się wciąż wymagać definiowania. Wymaga tego również termin *edukacja włączająca/edukacja inkluzyjna*. Mimo kilku już dekad obecności pojęcia *włączanie/inkluzja*<sup>13</sup> w dyskusjach nie tylko dotyczących edukacji, ale i społecznych kontekstów funkcjonowania społeczeństw i grup społecznych, ciągle jeszcze – i to nierzadko – postrzegana jest ona (inkluzja) jako działanie ukierunkowane na jedną grupę osób. Grupę, która jest w jakimś aspekcie wykluczona, zagrożona wykluczeniem, dotknięta marginalizacją. Grzegorz Szumski wskazuje, że choć początkowo pojęcie to wykorzystywano przede wszystkim w naukowych i społecznych debatach w USA i Kanadzie, to obecnie jest ono kluczowym terminem nauk o wychowaniu i politycznych debat poświęconych współczesnym wyzwaniom edukacji na całym świecie<sup>14</sup>. W literaturze pojawiają się dwa podstawowe sposoby rozumienia terminu *edukacja włączająca*. Pierwsze odnosi się do sytuacji, w której uczniowie z niepełnosprawnością, specjalnymi potrzebami edukacyjnymi kształceni są w szkołach głównego nurtu (ogólnodostępnych). Tego typu definicje mają zdaniem Szumskiego charakter opisowy, pozwalają intersubiektywnie wyodrębnić edukację włączającą od innych form organizacji kształcenia uczniów z niepełnosprawnością, zwanych segregacyjnymi (szkoły specjalne). Tak rozumiana edukacja włączająca obejmuje rozwiązania, które mają istotne cechy wspólne, ale jednocześnie wiele cech różnych. Dla przykładu kryteria tak rozumianej edukacji włączającej spełniają zarówno polskie klasy integracyjne, jak i klasy ogólnodostępne, do których uczęszczają uczniowie z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego. Zwrócić należy również uwagę na to, że taka definicja edukacji włączającej nie odnosi się do wielu istotnych kwestii, np.: problemu rejonizacji, zakresu i sposobów udzielania specjalnej pomocy pedagogicznej uczniom z niepełnosprawnością czy specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ich dostępu do ogólnego programu kształcenia, celów edukacji szkolnej, jej jakości. Takie jednak rozumienie edukacji włączającej ma w Polsce uzasadnienie historyczne<sup>15</sup>. W Polsce, podobnie jak w wielu innych krajach świata, jedną z pierwszych prób włączania uczniów z niepełnosprawnością do szkół głównego nurtu, na długo przed deklaracją z Salamanki, było tworzenie w szkołach ogólnodostępnych

<sup>13</sup> Za początek myślenia w kategoriach włączania – m.in. w edukacji – uznaje się powszechnie deklarację z Salamanki. Zgromadzenie ONZ, *Deklaracja z Salamanki oraz wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych przyjęte przez Światową Konferencję Dotyczącą Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych: Dostępność i Jakość*, UNESCO, Salamanka, 1994, s. IX.

<sup>14</sup> G. Szumski, *Koncepcja edukacji włączającej*, [w]: I. Chrzanowska, G. Szumski (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*, Warszawa 2019, s. 16.

<sup>15</sup> *Ibidem*, s. 17.

tw. „oddziałów specjalnych”, czyli homogenicznych klas składających się jedynie z uczniów z niepełnosprawnością, w których spędzali oni znaczną część czasu<sup>16</sup>. Doświadczenia te jednak nie okazały się sprzyjać szeroko rozumianej społecznej inkluzji. Zazwyczaj w tym rozwiązaniu mieliśmy do czynienia z istnieniem dwóch światów, rzadko spotykających się i koegzystujących.

Nie tylko w Polsce, ale i na świecie, wciąż problemem jest, zdaniem Szumskiego, wyeliminowanie praktyki tzw. wyprowadzania uczniów z niepełnosprawnością z heterogenicznych klas szkolnych. Stąd w definicji włączania pojawiło się nieostre kryterium – *dominującego miejsca kształcenia*. Stało się to podstawą stanowiska wielu badaczy dla uznania stopniowości edukacji włączającej<sup>17</sup>.

W drugim sposobie rozumienia edukacji włączającej Szumski wskazuje na jego cechę preskryptywną. Oznacza to, że nie opisuje się tu istniejących praktyk edukacyjnych, a jedynie mniej lub bardziej skonkretyzowane ich wizje. Ma to charakter „projektowania” pewnych idealnych rozwiązań. Ich kluczowym zadaniem jest inspirowanie zmian w szkolnictwie. Powołując się na analizy Kerstin Göransson i Claes Nilholm, Szumski wskazuje na trzy typy tego podejścia do edukacji włączającej. Rozwijały się one w porządku chronologicznym. Pierwsze z nich sprowadza się do dążenia do adekwatnego zaspokojenia potrzeb wszystkich uczniów z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej. Drugie mówi o zaspokojeniu potrzeb wszystkich uczniów. Trzecie zaś sprowadza się do wizji budowania w szkole, a właściwie wokół szkoły, wspólnoty o specyficznych właściwościach<sup>18</sup>. Istotne jest również uświadomienie sobie tego, że rozumienie edukacji włączającej różni się w zależności od regionu świata, wciąż ewoluuje, wraz z tym jakie kolejne kroki są podejmowane celem jej wdrażania<sup>19</sup>. W zależności od poziomu działań włączających w różnych krajach odmiennie identyfikowane są także główne obszary szans/barier edukacji włączającej.

Nie ma wątpliwości, że edukacja włączająca przyczyni się do jeszcze większej niż obecnie heterogeniczności zespołów klasowych. Mimo tego, że – jak wskazują

---

<sup>16</sup> Taki pomysł – klasy specjalne – pojawił się jako rozwiązanie edukacyjne w latach 60. XX w. Pozostają one formalnym rozwiązaniem również współcześnie. Rozporządzenie MEN z 9 sierpnia 2017 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (DzU z 2017 r. poz. 1578) w paragrafie 2.1 wskazuje, że kształcenie, wychowanie i opiekę dla uczniów niepełnosprawnych organizuje się m.in. w: szkołach ogólnodostępnych z oddziałami specjalnymi (pkt 4 lit. d).

<sup>17</sup> G. Szumski, *Koncepcja edukacji...*, *op. cit.*, s. 17.

<sup>18</sup> *Ibidem*, s. 18.

<sup>19</sup> A.L. Rupp, A. Bal, T. Gonzalez, L. Love, K. McCabe, *Collaborative Research: A New Paradigm for Systemic Change in Inclusive Education for Students with Disabilities*. „International Journal of Special Education” 2018, vol. 33, no. 3, s. 778-795, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1196711.pdf> [dostęp: 04.11.2021].



dane z końca XX w. – obecność uczniów z niepełnosprawnością w szkołach ogólnodostępnych nie była niczym wyjątkowym, a wręcz większość z nich realizowała kształcenie w szkołach ogólnodostępnych<sup>20</sup>, to obecne postulaty związane z procesem włączania wyraźnie wskazują na dążenie do objęcia wspólnym kształceniem wszystkich uczniów z niepełnosprawnością, których rodzice wyrażą taką wolę. Dodatkowo również coraz częściej w kontekście owego wspólnego kształcenia podnoszona jest kwestia edukacji wysokiej jakości. To ponownie nie jest niczym nowym i nie jest tak, że dopiero obecnie kwestia jakości kształcenia w odniesieniu do dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością czy innymi specjalnymi potrzebami uznano za istotną. Mówienie o jakości kształcenia osób z niepełnosprawnością, jak i o dostępności do wysokiej jakości usług edukacyjnych są efektem wielu lat badań i raczej smutnych refleksji badaczy.

Zgodnie z polskim prawem oświatowym uczeń z niepełnosprawnością ma prawo kształcić się w każdym z typów przedszkoli/szkół: specjalnej (przeznaczonej jedynie dla uczniów z niepełnosprawnością, często określonej, np. wzrok, słuch), integracyjnej (klasy 20-osobowe, w których do pięciu uczniów to uczniowie z niepełnosprawnością) i ogólnodostępnej. Z treści samego przepisu wynika zatem, że dostępność jest w polskim systemie edukacyjnym zagwarantowana. Niestety wyniki badań naukowych wyraźnie pokazują, że rzeczywistość edukacyjna pozostawia w tym zakresie wiele do życzenia, wiele jest wyników badań to potwierdzających. Okazuje się, na przykład, że sama obecność ucznia z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej nie gwarantuje ani wysokiej jakości efektów, a niejednokrotnie również tego, że kształcenie w wybranym (przez rodziców ucznia) typie placówki będzie kontynuowane. Wyniki badań Pawła Grzelaka, Pawła Kubickiego i Marty Orłowskiej<sup>21</sup> wskazują, że ok. 1/3 uczniów z niepełnosprawnością (30,5%) zmieniło w trakcie edukacji szkołę pierwszego wyboru. Najczęstszą przyczyną zmiany ogólnodostępnej szkoły podstawowej<sup>22</sup> na inną było to, że dziecko nie radziło sobie w szkole z uwagi na swoją niepełnosprawność. Z tego powodu szkołę opuściło 35,5% dzieci z niepełnosprawnością<sup>23</sup>. Wśród innych powodów znalazły się: niskie wyniki w nauce (10,1%) czy sugestia dyrektora/nauczyciela (6,4%)<sup>24</sup>.

Rodzice dzieci z niepełnosprawnością spotykali się również z odmową przyjęcia dziecka do wybranej szkoły, dotyczyło to 3% dzieci. Należy wyraźnie pod-

---

<sup>20</sup> J. Pańczyk, *Pedagogika specjalna u progu XXI wieku*, [w:] J. Pańczyk, W. Dykcik (red.), *Pedagogika specjalna wobec zagrożeń i wyzwań XXI wieku*, Poznań 1999, s. 18.

<sup>21</sup> P. Grzelak, P. Kubicki, M. Orłowska, *Realizacja badania ścieżek edukacyjnych niepełnosprawnych dzieci, uczniów i absolwentów – Raport końcowy*, Warszawa 2014.

<sup>22</sup> Badania zrealizowane przed reformą z 2016 r., wówczas szkoła podstawowa obejmowała uczniów klas I–VI.

<sup>23</sup> Próbką badawczą  $n = 1714$ , uczniowie, którzy zmienili szkołę  $n = 523$ .

<sup>24</sup> P. Grzelak, P. Kubicki, M. Orłowska, *op. cit.*, s. 48.

kreślić, że zgodnie z prawem sytuacja taka w ogóle nie powinna mieć miejsca. Z wywiadów z rodzicami uczniów z niepełnosprawnością, realizowanych przez wskazany wyżej zespół badaczy wynika, że ponad 9% dzieci z niepełnosprawnością nie realizowało, w chwili badania, kształcenia w szkole pierwszego wyboru. Wśród nich najwięcej, bo 61%, nie kontynuowało kształcenia w szkole ogólnodostępnej. Wśród głównych przyczyn tej sytuacji, związanych z procesem kształcenia, rodzice wymieniali: brak dostosowania szkoły do potrzeb dziecka (29,4%), brak miejsc (11,9%), występowanie u dziecka niepełnosprawności (3,1%)<sup>25</sup>. W tych samych badaniach, ale dotyczących innych etapów kształcenia, wśród innych wartych podkreślenia powodów zmiany szkoły ogólnodostępnej na inną przez dziecko/ucznia z niepełnosprawnością wymieniano: brak akceptacji rówieśniczej, brak akceptacji przez rodziców dzieci sprawnych faktu, że w grupie jest dziecko z niepełnosprawnością<sup>26</sup>.

Nie ma wątpliwości, że niepełnosprawność czy specjalne potrzeby edukacyjne wynikające z innych powodów mogą skutkować innym zachowaniem uczniów w stosunku do pewnego przyjętego wzorca, w tym wzorca zachowania w sytuacjach szkolnych i relacjach rówieśniczych. Nauczyciele nierzadko są świadomi nietolerancji wobec uczniów z niepełnosprawnością w relacjach rówieśniczych. Obserwują oni takie zachowania, jak: wyśmiewanie, przedrzeźnianie, przezywanie (np.: kretyn, nietoperz), popychanie czy szturchanie<sup>27</sup>. Izolacja i odrzucenie w stosunku do osoby z niepełnosprawnością w sytuacjach szkolnych nie należą do rzadkości.

Prowadzone nad zagadnieniem badania pozwoliły wyodrębnić kilka charakterystyk, jakie mogą przyjmować dzieci/młodzież w grupie rówieśniczej<sup>28, 29</sup> i mimo upływu czasu od ich zdefiniowania wydają się być nadal aktualne. *Dzieci akceptowane* cieszą się uznaniem i sympatią. Dodatnio wpływa to na ich samoocenę, zapewnia poczucie bezpieczeństwa. Osoby takie doświadczają społecznych sukcesów, inni liczą się z ich zdaniem. Postrzegane są jako atrakcyjni partnerzy tak w życiu szkolnym, jak i pozaszkolnym. W wielu kwestiach mają decydujący głos<sup>30</sup>. Osoby akceptowane dobrze adaptują się do sytuacji. Ich relacje z rówieśnikami są dobre<sup>31</sup>. *Dzieci przeciętnie akceptowane* to osoby, których sytuacja w grupie spo-

<sup>25</sup> *Ibidem*, s. 51.

<sup>26</sup> *Ibidem*, s. 42.

<sup>27</sup> M. Karwowska, *Problemy edukacji integracyjnej w opinii kadry pedagogicznej*, [w:] Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.) *Problemy edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną*, Kraków 2009.

<sup>28</sup> D. Ekiert-Grabowska, *Dzieci nieakceptowane w klasie szkolnej*, Warszawa 1982.

<sup>29</sup> E.B. Hurlock, *Rozwój dziecka*, Warszawa 1985.

<sup>30</sup> D. Ekiert-Grabowska, *op. cit.*, s. 29.

<sup>31</sup> E. B. Hurlock, *op. cit.*, s. 516.



lecznej jest raczej korzystna, ale nie są im powierzane najważniejsze funkcje czy zadania. Ich krąg znajomych jest niewielki i niezmienny. Taką pozycję w grupie rówieśniczej określić można jako neutralną, nie daje ona znaczących profitów, ale i przykrych doznań<sup>32</sup>. Dzieci o tzw. *statusie niezrównoważonym* przez część grupy są darzone sympatią, inni ich nie akceptują i nie lubią. To sytuacja trudna, gdyż uniemożliwia ustabilizowanie się samooceny, tym bardziej wysokiej, dającej wiarę we własne możliwości<sup>33</sup>. Kolejną grupą są *dzieci izolowane*. Nie mają one przyjaciół wśród rówieśników, są im obojętne, nikt ich nie dostrzega. Nie przynależą do żadnej podgrupy, zazwyczaj również nie biorą czynnego udziału w życiu rówieśniczym, są na jego marginesie. Może to być warunkowane własnym wyborem, brakiem wspólnych celów, pasji. Innym wariantem podstaw dla izolowania jest niechęć spowodowana np. ich postawą, zachowaniem, jak i w żaden sposób od tego niezależne. Nie ma w tym przypadku żadnego znaczenia również to, że osoba chce się z grupą identyfikować i do niej przynależeć<sup>34</sup>. W najmniej korzystnej sytuacji są *dzieci odrzucone*. Odczuwają brak akceptacji i negatywne nastawienie rówieśników. Spotykają się z jawną wrogością i niechęcią, a nawet dyskryminacją. Doświadczają negatywnych emocji, prawdopodobnie odczuwają silne zagrożenie wewnętrzne, co może przyczynić się do ukształtowania się u nich poczucia niższości, a w konsekwencji doprowadzić do uwewnętrznienia negatywnego wizerunku siebie i własnych możliwości<sup>35</sup>.

Mark R. Leary<sup>36</sup> twierdzi, że przynależność społeczna jest warunkiem zaspokajania potrzeb życiowych i rozwojowych człowieka. Dlatego też w jego życie wpisane jest dążenie do utworzenia i utrzymania przynajmniej minimalnej liczby trwałych i znaczących relacji interpersonalnych. Zdaniem Leary'ego budowanie przynależności jest procesem, którego jednym biegunem jest maksymalne włączenie w relacje interpersonalne, a drugim maksymalne wyłączenie (odrzucenie). Można go przedstawić w postaci swoistego kontinuum:

- maksymalne włączenie – inni podejmują wysiłek, aby poznać jednostkę;
- aktywne włączenie – inni otwierają się na jednostkę;
- pasywne włączenie – inni pozwalają jednostce na włączenie się;
- ambiwalencja – inni nie dbają, czy jednostka jest włączona, czy wykluczona, są wobec niej obojętni;
- pasywne wykluczenie – inni ignorują jednostkę;
- aktywne wykluczenie – inni unikają jednostki;

---

<sup>32</sup> D. Ekiert-Grabowska, *op. cit.*, s. 43.

<sup>33</sup> *Ibidem*, s. 29.

<sup>34</sup> E.B. Hurlock, *op. cit.*, s. 512.

<sup>35</sup> D. Ekiert-Grabowska, *op. cit.*, s. 30.

<sup>36</sup> M.R. Leary, *Interpersonal Rejection*, New York 2011.

- maksymalne wykluczenie – inni fizycznie odrzucają jednostkę, stosują ostracyzm, porzucają lub wydalają jednostkę z grupy<sup>37</sup>.

Jak wskazują wyniki badań dzieci/uczniowie z niepełnosprawnością są raczej w gorszej niż lepszej sytuacji w odniesieniu do pozycji w zespole klasowym szkoły ogólnodostępnej. Z krótkiego przeglądu wybranych w ramach zagadnienia badań realizowanych w Polsce wynika, że:

- izolacji, a także odrzucenia w relacjach rówieśniczych doświadczają najczęściej dzieci i młodzież z niepełnosprawnością intelektualną<sup>38</sup>. Dla przykładu, z badań Jolanty Lipińskiej-Lokś wynika, że dotyczy to ponad 82% uczniów, 41% doświadcza antypatii, ponad 29% obojętności<sup>39</sup>. Maria Chodkowska jest zdania, że ponad 60% uczniów z niepełnosprawnością intelektualną jest odrzucanych w relacjach rówieśniczych szkoły ogólnodostępnej;
- uczniowie z niepełnosprawnością zajmują zazwyczaj niższą pozycję społeczną w klasie szkolnej niż ich sprawni rówieśnicy<sup>40</sup>. Wskazuje na to również większość zagranicznych opracowań<sup>41</sup>;

<sup>37</sup> *Ibidem*, s. 5.

<sup>38</sup> A. Maciarz, *Stosunki społeczne między uczniami pełnosprawnymi i upośledzonymi umysłowo*, [w:] J. Baran, J. Pilecki (red.), *Wychowanie, kształcenie i przygotowanie do życia dzieci upośledzonych umysłowo. Materiały z konferencji naukowej*, Kraków 1995; E. Dyduch, *Izolacja społeczna uczniów z obniżoną sprawnością intelektualną w szkole publicznej*, [w:] J. Pańczyk, W. Dykcik (red.), *Pedagogika specjalna wobec zagrożeń i wyzwań XXI wieku*, Poznań 1999, s. 243–249; J. Lipińska-Lokś, *Psychospołeczna sytuacja dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w klasach integracyjnych*, [w:] Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.), *Człowiek z niepełnosprawnością intelektualną*, Kraków 2003, s. 249–256; M. Chodkowska, *Problemy pedagogicznego wsparcia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w zakresie społecznego funkcjonowania w klasie szkolnej*, [w:] Z. Palak, Z. Bartkiewicz (red.), *Wsparcie społeczne w rehabilitacji i resocjalizacji*, Lublin 2004, s. 63–73; D. Kornaś, *Relacje między dziećmi pełno- i niepełnosprawnymi w klasie integracyjnej w wieku wczesnoszkolnym*, [w:] G. Dryżałowska, H. Żuraw (red.), *Integracja społeczna osób niepełnosprawnych*, Warszawa 2004, s. 302–312.

<sup>39</sup> J. Lipińska-Lokś, *op. cit.*, s. 252.

<sup>40</sup> J. Bąbka, *Psychologiczne aspekty efektywności edukacji dzieci w systemie integracyjnym*, [w:] Z. Kazanowski, D. Osik-Chudowolska (red.), *Integracja osób niepełnosprawnych w edukacji i integracjach społecznych*, Lublin 2003; E. Janion, *Stosunki emocjonalno-społeczne między dziećmi pełnosprawnymi i niepełnosprawnymi w przedszkolnej grupie rówieśniczej*, [w:] A. Maciarz (red.), *Z teorii i badań społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych*, Kraków 1999; E. Janion, *Stosunki koleżeńskie między dziećmi pełnosprawnymi i niepełnosprawnymi w przedszkolnych grupach integracyjnych*, [w:] M. Heine (red.), *Problemy integracji społecznej osób niepełnosprawnych i niedostosowanych*, Zielona Góra 2001; E. Kulesza, *Kształtowanie się społecznej pozycji ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w pierwszej klasie integracyjnej*, [w:] E. Górniewicz, A. Krause (red.), *Od tradycjonalizmu do ponowoczesności: dyskursy pedagogiki specjalnej*, Olsztyn 2002; G. Wiącek, *Pomiar efektywności kształcenia integracyjnego dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, [w:] C. Kosakowski, A. Krause (red.), *Normalizacja środowisk życia osób niepełnosprawnych*, Olsztyn 2005.

<sup>41</sup> G. Szumski, *Teoretyczne implikacje koncepcji edukacji włączającej*, [w:] Z. Gajdzica (red.), *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej*, Sosnowiec 2011, s. 54.

- dzieci z niepełnosprawnością często są postrzegane przez swoich rówieśników jako nieatrakcyjni partnerzy zabaw, bywają obiektem drwin<sup>42</sup>;
- poziom akceptacji niepełnosprawnego rówieśnika wzrasta z wiekiem. Wskaźnik izolacji w klasach początkowych wynosi 38,1%, w klasach starszych już 31,3%<sup>43</sup>; 77,1% młodzieży licealnej uznaje, że osoby z niepełnosprawnością ruchu i lekką intelektualną powinny kształcić się w szkołach ogólnodostępnych<sup>44</sup>.

W cytowanych wynikach badań wyraźnie wyłania się problem niedostosowania szkoły do potrzeb dziecka/ucznia z niepełnosprawnością. Jeśli dziecko sobie nie radzi z wymaganiami szkoły, nie zostaje do niej przyjęte z uwagi na swoją niepełnosprawność lub zmienia szkołę z uwagi na złe samopoczucie w relacjach z rówieśnikami, świadczy to najwyraźniej o tym, że szkoła nie jest gotowa do podjęcia wyzwania realizacji idei edukacji włączającej. Stąd wydaje się, że myśląc o skutecznej, wysokiej jakości edukacji włączającej, należy myśleć również o kulturze szkoły.

Jednym z najbardziej rozpowszechnionych modeli kultury organizacyjnej szkoły, postrzeganej jako rozpoznanie rzeczywistości wewnętrznej, jest model Edgara Scheina. Kultura szkoły rozumiana przez Scheina jako wzorzec wspólnych założeń dotyczących podstawowych kwestii, który grupa wypracowała w praktyce jako sposób rozwiązywania problemów w zakresie zewnętrznej adaptacji i wewnętrznej integracji na tyle dobrze, aby można go było uznać za odpowiedni i właściwy sposób postrzegania, myślenia i odczuwania w sytuacji pojawienia się problemów<sup>45</sup>. Jest to konstrukt bardziej obiektywny i długotrwały niż inne pojęcie, które w obszarze tego zagadnienia często pojawia się w rozważaniach w ramach tej problematyki, np. klimat szkoły. Pojęcie *klimat szkoły* charakteryzuje większa subiektywność i ulotność. To bardziej wrażenia, odczucia i oczekiwania członków organizacji w stosunku do niej. Dodatkowo, gdy rozważania dotyczą kultury poruszane są kwestie struktury organizacyjnej, a analizy prowadzone są w kontekście globalnym<sup>46</sup>. W przypadku klimatu mowa jest zazwyczaj o konkretnej placówce, szkole.

---

<sup>42</sup> B. Szczupał, *Godność osoby z niepełnosprawnością. Studium teoretyczno-empiryczne poczucia godności młodzieży z dysfunkcją narządu ruchu*, Kraków 2009.

<sup>43</sup> K. Ćwirynkało, *Pozycja socjometryczna uczniów niepełnosprawnych a postawa nauczycieli wobec integracji*, [w:] Z. Kazanowski, D. Osik-Chudowolska (red.), *Integracja osób niepełnosprawnych w edukacji i interakcjach społecznych*, Lublin 2003.

<sup>44</sup> M. Splawiec, *Stosunek warszawskiej młodzieży licealnej do osób niepełnosprawnych*, „Niepełnosprawność i Rehabilitacja” 2002, nr 2, s. 21–43.

<sup>45</sup> E.H. Schein, *Organizational Culture and Leadership*, San Francisco 2010, s. 17 – model Scheina oparty został na analizie poglądów Edwarda Halla.

<sup>46</sup> S. Stolp, S.C. Smith, *Transforming School Culture: Stories, symbols, Values and the Leader's Role*, Oregon 1995, s. 15–16.

Wspomniany model Scheina (oparty na pracach Edwarda Halla) uwzględnia trzy poziomy kultury organizacyjnej szkoły: artefakty i praktyki, normy i wartości oraz podstawowe założenia. Artefakty to przejawy fizycznej rzeczywistości możliwe do rozpoznania za pomocą zmysłów. Wymienia się artefakty: językowe, behawioralne i fizyczne. W kontekście języka to np. sposób wypowiedzania się, żargon, używane metafory, żarty. Artefakty behawioralne to np. ceremonie, tradycje, sposób nagradzania/karania. Z kolei artefakty fizyczne odnoszą się do samego budynku szkoły, jej wyposażenia, wystroju wnętrza, środowiska bezpośrednio okalającego placówkę<sup>47, 48</sup>. Normy i wartości obejmują te deklarowane i rzeczywiste. Przy czym jedynie rzeczywiste są przestrzegane. Mimo że mają wymiar indywidualny, są zazwyczaj ujawniane w rozmowach i dyskusjach i również zazwyczaj są przez członków społeczności powielane. Z kolei podstawowe założenia są przyjmowane przez wszystkich członków grupy. To podstawowe wartości wspólne, scalające grupę. Wśród owych założeń wymienia się: założenia dotyczące związków szkoły/placówki z otoczeniem; dotyczące natury ludzkich działań; dotyczące kwestii prawdy i czasu; odnoszące się do natury ludzkich działań; dotyczące związków między ludźmi.

Z kolei model Daniela Denisona<sup>49</sup> wskazuje na cztery perspektywy postrzegania kultury organizacyjnej; przez pryzmat: zdolności adaptacyjnych (wprowadzanie zmian, wpływ „klientów”, organizacyjne uczenie się), misji (podstawowe założenia i kierunki działań, cele strategiczne i taktyczne), spójności (koordynacja i integracja, zgodność, podstawowe wartości) i zaangażowania (zwiększenie uprawnień pracowników, możliwości rozwoju).

Zastanawiając się nad tym, czy należy rozłącznie mówić o kulturze szkoły i kulturze szkoły włączającej, warto przytoczyć rozważania Anny Zamkowskiej<sup>50</sup>. Autorka wskazuje bowiem na pewne stereotypy w myśleniu o uczniach z niepełnosprawnością czy z innymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz zakorzenione np. przeświadczenia o wyższości jednych form organizacyjnych nad innymi. Określa je mianem założeń konceptualnych „z epoki industrialnej”. Założenia „epoki industrialnej” w odniesieniu do kształtowania się społeczności opierają się np. na myśleniu typu:

---

<sup>47</sup> Artefakty to również przedmioty materialne należące do członków organizacji (będące własnością organizacji), dokumenty (dziennik szkolny, karty ocen, prace uczniów itp.), czy w przypadku szkoły włączającej – system wsparcia, wyposażenie dedykowane uczniom z niepełnosprawnością, istniejące bariery architektoniczne (*vel* to jak zostają/zostały zniesione).

<sup>48</sup> B. Adrjan, *op. cit.*, s. 56–57.

<sup>49</sup> D. Denison, *Diagnosing Organizational Cultures: Validating a Model and Method*, [http://www.denisonconsulting.com/sites/default/files/documents/resources/denison-2006-validity\\_0.pdf](http://www.denisonconsulting.com/sites/default/files/documents/resources/denison-2006-validity_0.pdf) [dostęp: 14.09.2021].

<sup>50</sup> A. Zamkowska, *Kultura szkoły włączającej uczniów z niepełnosprawnościami*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2017, t. XXXVI, z. 2, s. 38–41.

- *Niektóre dzieci mają deficyty, które szkoła powinna „naprawić”* – takie myślenie o roli szkoły i miejscu w niej ucznia z np. niepełnosprawnością sprzyja kategoryzacji uczniów i koncentrowaniu się na występujących u nich deficytach. Z drugiej strony, jak wskazuje Zamkowska, dostrzegania deficytów nie da się całkowicie uniknąć<sup>51</sup>, ważne jest bowiem, by ich świadomość stała się podstawą rzetelnej diagnozy, a w jej efekcie skutecznej terapii, a nie stereotypizacji dziecka/ucznia.
- *Nauka odbywa się na poziomie umysłu, a nie w sposób polisensoryczny* – to w gruncie rzeczy założenie, że uczeń jest raczej biernym odbiorcą wiedzy. W efekcie takiego podejścia powstaje usprawiedliwienie dla dominacji form frontalnych, pracy zbiorowej z grupą uczniów, co skutkuje tym, że znaczna grupa uczniów jest mało aktywna (uczniowie uzdolnieni, uczniowie o specyficznych potrzebach edukacyjnych). Tylko stosowanie metod aktywnych w nauczaniu, opartych na różnych kanałach odbioru pozwala na pełniejsze poznanie rzeczywistości, a jednocześnie lepsze zrozumienie otaczającego świata, zjawisk w nim zachodzących, uwzględniając np. kanał odbioru bodźców (np. brak możliwości odbioru bodźców wzrokowych w przypadku uczniów niewidzących czy bodźców słuchowych w przypadku uczniów niesłyszących).
- *Każdy uczeń uczy się (powinien uczyć się) w ten sam sposób* – mimo istniejących już dowodów naukowych przeczących tej tezie (choćby teza o zróżnicowanych sposobach uczenia się: wzrokowcy, słuchowcy, dotykowy/czuciowcy, kinestetycy<sup>52</sup>, teza o inteligencji wielorakiej<sup>53</sup>) w wielu przypadkach sposoby oddziaływań dydaktycznych – te same metody dla wszystkich dzieci/uczniów, te same treści, te same wymagania – są codziennością pracy na lekcji.
- *Nauka odbywa się w klasie, a nie w naturalnym środowisku* – taki sposób myślenia skutkuje deprecjonowaniem uczenia się pozaszkolnego, a jednocześnie sprawia, że istnieje większe niebezpieczeństwo problemów z operacjonalizacją wiedzy i stosowaniem jej w praktyce. Dodatkowo nieuwzględnianie w procesie nauczania wcześniejszych doświadczeń uczniów i wsparcia/braku wsparcia w środowisku życia dziecka może przyczynić się do powstawania problemów, trudności edukacyjnych.

---

<sup>51</sup> A. Zamkowska, *Kultura szkoły włączającej...*, op. cit., s. 39.

<sup>52</sup> Ok. 30% ludzi zapamiętuje 3/4 tego, co usłyszy; ok. 40% zapamiętuje 3/4 z tego, co przeczyta lub zobaczy; ok. 15% najlepiej uczy się dotykowo i również ok. 15% najlepiej uczy się poprzez ruch, działanie, G. Dryden, J. Vos, *Rewolucja w uczeniu*, Poznań 1996.

<sup>53</sup> Inteligencja językowa, matematyczno-logiczna, ruchowa, wizualno-przestrzenna, muzyczna, przyrodnicza, interpersonalna, intrapersonalna, H. Gardner, *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce*, Warszawa 2009.

- *Wyolbrzymianie znaczenia różnicowania kompetencji intelektualnych uczniów.* Różnicowanie uczniów w każdym obszarze funkcjonowania jest już naukowo potwierdzonym faktem<sup>54</sup>. Istotne jest, by stworzyć warunki edukacyjne pozwalające zrównoważyć potrzeby wszystkich uczniów, nie podporządkowywać grupy jednostce i odwrotnie – jednostki grupie.

Budowanie kultury szkoły z perspektywy idei edukacji włączającej wymaga z pewnością w pierwszej kolejności zrozumienia samej idei edukacyjnej inkluzji. Należy już zaprzestać postrzegania jej w kategoriach zorientowanych na jedną grupę uczniów, zwyczajowo uczniów z niepełnosprawnością czy z innymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Takie myślenie skutkuje podświadomym wyszukiwaniem barier, przeszkód stojących na drodze inkluzji edukacyjnej. Czy to bariery tkwiących w uczniach (zaburzenia rozwoju jako determinanta możliwości odniesienia sukcesu edukacyjnego), czy przeświadczenia, że tkwią one w nauczycielu (niewystarczające kompetencje do pracy z uczniem z niepełnosprawnością, gdyż konieczne są jakieś „wyjątkowe” umiejętności). To również konieczność myślenia kategoriami dostosowań i to nie tylko metod pracy dydaktycznej czy wychowawczej, programu, ale również wsparcia ucznia, którego szczególnie w ostatnim czasie potrzebuje coraz większa liczba uczniów. To również wymóg pozostawiania otwartym i gotowym do zmiany przekonań, ale również wiary w możliwość zmiany rzeczywistości edukacyjnej. Niejednokrotnie związane to jest z odwagą przeciwstawienia się utartym sposobom postępowania, czasami wyjścia z wygodnych, „bezpiecznych” przestrzeni.

Oprócz przytoczonych powyżej czynników sprzyjających wdrażaniu kultury szkoły, Judy W. Kugelmass wskazuje zaangażowanie w realizację idei edukacji włączającej wszystkich osób: nauczycieli, pracowników szkoły/placówki, rodziców uczniów i samych uczniów. Ważne jest przekonanie, że inkluzja jest kwestią społeczną, a różnicowanie jest wartością i stanowi źródło możliwości tak, jeśli chodzi o pracę z uczniami, jak i współpracę nauczycieli<sup>55</sup>. Niezbędne jest to, by działania nastawione proinkluzyjnie odnosiły się nie tylko do placówki/szkoły, na zasadzie „samotnej wyspy”, ale były rozumiane i wspierane w środowisku lokalnym. Bez sprzymierzeńców w środowisku pozaszkolnym inkluzja nie tylko nie dojdzie do skutku, ale również niewielkie są szanse na to, że również w ramach danej placówki/szkoły przetrwa.

<sup>54</sup> A. Zamkowska, 2017, *Kultura szkoły włączającej...*, op. cit., s. 39–40.

<sup>55</sup> J.W. Kugelmass, *Sustaining Cultures of Inclusion: The Value and Limitation of Cultural Analyses*, „European Journal of Psychology of Education” 2006, 21 (3), s. 286.



## Bibliografia

- Adrian B., *Kultura szkoły. W poszukiwaniu nieuchwytnego*, Kraków 2011.
- Bąbka J., *Psychologiczne aspekty efektywności edukacji dzieci w systemie integracyjnym*, [w:] Z. Kazanowski, D. Osik-Chudowolska (red.), *Integracja osób niepełnosprawnych w edukacji i integracjach społecznych*, Lublin 2003.
- Chodkowska M., *Problemy pedagogicznego wsparcia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w zakresie społecznego funkcjonowania w klasie szkolnej*, [w:] Z. Palak, Z. Bartkowiec (red.), *Wsparcie społeczne w rehabilitacji i resocjalizacji*, Lublin 2004.
- Coleman J.S., Campbell E.Q., Hobson C.J., McPartland J., Mood A.M., Weinfeld F.D., York R.L., *Equality of Educational Opportunity*, Washington 1966, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED012275.pdf> [dostęp: 10.09.2021].
- Ćwirynka K., *Pozycja socjometryczna uczniów niepełnosprawnych a postawa nauczycieli wobec integracji*, [w:] Z. Kazanowski, D. Osik-Chudowolska (red.), *Integracja osób niepełnosprawnych w edukacji i interakcjach społecznych*, Lublin 2003.
- Denison D., *Diagnosing Organizational Cultures: Validating a Model and Method*, [http://www.denisonconsulting.com/sites/default/files/documents/resources/denison-2006-validity\\_0.pdf](http://www.denisonconsulting.com/sites/default/files/documents/resources/denison-2006-validity_0.pdf) [dostęp: 14.09.2021].
- Dorczak R., *Zarządzanie w edukacji – wyzwania i możliwości*, „Zarządzenie Publiczne” 2009, nr 2 (6), s. 11–25.
- Dryden G., Vos J., *Rewolucja w uczeniu*, Poznań 1996.
- Dyduch E., *Izolacja społeczna uczniów z obniżoną sprawnością intelektualną w szkole publicznej*, [w:] J. Pańczyk, W. Dykciak (red.), *Pedagogika specjalna wobec zagrożeń i wyzwań XXI wieku*, Poznań 1999.
- Ekiert-Grabowska D., *Dzieci nieakceptowane w klasie szkolnej*, Warszawa 1982.
- Furmanik M., *Kultura organizacyjna w szkołach różnych krajów*, „Zarządzenie Publiczne” 2012, nr 1 (21), s. 115–125.
- Gardner H., *Inteligencja wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce*, Warszawa 2009.
- Grzelak P., Kubicki P., Orłowska M., *Realizacja badania ścieżek edukacyjnych niepełnosprawnych dzieci, uczniów i absolwentów – Raport końcowy*, Warszawa 2014.
- Hurlock E.B., *Rozwój dziecka*, Warszawa 1985.
- Janion E., *Stosunki emocjonalno-społeczne między dziećmi pełnosprawnymi i niepełnosprawnymi w przedszkolnej grupie rówieśniczej*, [w:] A. Maciarz (red.), *Z teorii i badań społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych*, Kraków 1999.
- Janion E., *Stosunki koleżeńskie między dziećmi pełnosprawnymi i niepełnosprawnymi w przedszkolnych grupach integracyjnych*, [w:] M. Heine (red.), *Problemy integracji społecznej osób niepełnosprawnych i niedostosowanych*, Zielona Góra 2001.
- Karwowska M., *Problemy edukacji integracyjnej w opinii kadry pedagogicznej*, [w:] Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.) *Problemy edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną*, Kraków 2009.
- Kornaś D., *Relacje między dziećmi pełno- i niepełnosprawnymi w klasie integracyjnej w wieku wczesnoszkolnym*, [w:] G. Dryżałowska, H. Żuraw (red.), *Integracja społeczna osób niepełnosprawnych*, Warszawa 2004.
- Kugelmass J.W., *Sustaining Cultures of Inclusion: The Value and Limitation of Cultural Analyses*, „European Journal of Psychology of Education” 2006, 21 (3), s. 279–292.

- Kulesza E., *Kształtowanie się społecznej pozycji ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w pierwszej klasie integracyjnej*, [w:] E. Górniewicz, A. Krause (red.), *Od tradycjonalizmu do ponowoczesności: dyskursy pedagogiki specjalnej*, Olsztyn 2002.
- Leary M.R., *Interpersonal Rejection*, New York 2011.
- Lipińska-Lokś J., *Psychospołeczna sytuacja dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w klasach integracyjnych*, [w:] Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.), *Człowiek z niepełnosprawnością intelektualną*, Kraków 2003.
- Maciarz A., *Stosunki społeczne między uczniami pełnosprawnymi i upośledzonymi umysłowo*, [w:] J. Baran, J. Pilecki (red.), *Wychowanie, kształcenie i przygotowanie do życia dzieci upośledzonych umysłowo. Materiały z konferencji naukowej*, Kraków 1995.
- Nowosad I., *Kultura szkoły*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2019.
- Pańczyk J., *Pedagogika specjalna u progu XXI wieku*, [w:] J. Pańczyk, W. Dykcik (red.), *Pedagogika specjalna wobec zagrożeń i wyzwań XXI wieku*, Poznań 1999.
- Rozporządzenie MEN z 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (DzU z 2017 r. poz. 1578).
- Ruppar A.L., Bal A., Gonzalez T., Love L., McCabe K., *Collaborative Research: A New Paradigm for Systemic Change in Inclusive Education for Students with Disabilities*, „International Journal of Special Education” 2018, vol. 33, no. 3, s. 778-795, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1196711.pdf> [dostęp: 04.11.2021].
- Schein E.H., *Organizational Culture and Leadership*, San Francisco 2010.
- Splawiec M., *Stosunek warszawskiej młodzieży licealnej do osób niepełnosprawnych*, „Niepełnosprawność i Rehabilitacja” 2002, nr 2, s. 21-43.
- Stankiewicz D., *Wysoka kultura organizacyjna warunkiem osiągania jakości pracy szkoły*, „Dyrektor Szkoły” 2002, nr 5, s. 3-5.
- Stolp S., Smith S.C., *Transforming School Culture: Stories, symbols, Values and the Leader's Role*, Oregon 1995.
- Szczupał B., *Godność osoby z niepełnosprawnością. Studium teoretyczno-empiryczne poczucia godności młodzieży z dysfunkcją narządu ruchu*, Kraków 2009.
- Szeptuch A., *Pomiar kultury organizacyjnej w organizacjach ochrony zdrowia*, „E-mentor” 2016, nr 3 (65), s. 60-67, <https://doi.org/10.15219/em65.1247> [dostęp: 15.09.2021].
- Szumski G., *Koncepcja edukacji włączającej*, [w:] I. Chrzanowska, G. Szumski (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*, Warszawa 2019.
- Szumski G., *Teoretyczne implikacje koncepcji edukacji włączającej*, [w:] Z. Gajdzica (red.), *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej*, Sosnowiec 2011.
- Wiącek G., *Pomiar efektywności kształcenia integracyjnego dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, [w:] C. Kosakowski, A. Krause (red.), *Normalizacja środowisk życia osób niepełnosprawnych*, Olsztyn 2005.
- Zamkowska A., *Kultura szkoły włączającej uczniów z niepełnosprawnościami*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2017, t. XXXVI, z. 2, s. 38-41.
- Zgromadzenie ONZ, *Deklaracja z Salamanki oraz wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych przyjęte przez Światową Konferencję Dotyczącą Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych: Dostępność i Jakość*, UNESCO, Salamanka 1994.