

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.2.152-161>

Integracja edukacyjna w ocenie młodzieży szkół ponadpodstawowych

Educational integration as perceived by secondary school students

Mieczysław Dudek

Abstract

The aim of this article is to present the problem of integration of students with special educational needs from the perspective of students from integrated post-primary schools. A total of 183 students in integrated classes were surveyed. Among the respondents were 60 pupils with a statement on the need for special education. The results of the research revealed a complex picture of the situation in these classes. The majority of pupils with special needs declare that they feel comfortable in these classes. At the same time, only half of their healthy peers believe that the presence of their peers with disabilities is beneficial to the classroom community.

Keywords: Education. Inclusion. Social inclusion. Inclusive education. Student with disabilities. Mainstream schooling.

1. Integracja edukacyjna w Polsce

W Polsce od dwudziestu lat konsekwentnie wdraża się ideę edukacji integracyjnej. Mimo krótkiej historii tych poczynań (jak na wagę tego typu zmian), mówić już można o pewnych doświadczeniach, które zostały zebrane zarówno przez teoretyków zagadnienia, jak i praktyków, tworzących nowe integracyjne formy edukacji specjalnej. Na bazie tych doświadczeń nasila się dyskusja nad celowością, efektywnością oraz optymalną organizacją tego typu kształcenia w polskich warunkach. Jeszcze nie do końca została wdrożona idea integracji edukacyjnej i społecznej, a już lansowana jest kolejna nowa idea zwana **inkluzją**, czyli włączenia w systemie edukacyjnym osób z niepełnosprawnością. Ta ostatnia, poddawana surowej krytyce ze strony części teoretyków oraz większości praktyków stanowi głównie założenia ideologiczne, które nie są oparte na badaniach naukowych, doświadczeniach czy psychologii osób niepełnosprawnych (Dudek, 2022). Dowodem tego jest intensywna wymiana myśli w literaturze naukowej i popularnonaukowej (Dolinska, Dudek, 2021). Należy jednak zauważyć, że w dyskusjach dotyczących integracji i inkluzji wciąż niedostateczny jest głos bezpośrednich

uczestników tych procesów, posiadających największe doświadczenie w tym zakresie, czyli uczniów, nauczycieli i rodziców. Na ogół opinie tych osób są wyrażane w ich własnych gremiach. W ten sposób wymiana informacji na ten temat jest bardzo ograniczona i niepełna, co niewątpliwie może tylko szkodzić idei integracji. Autor podejmował już wcześniej problematykę stosunku nauczycieli do stanu procesu integracji edukacyjnej w Polsce (Dudek, 2018). Kształcenie integracyjne miało stanowić przeciwwagę modelu segregacyjnego, które pod koniec lat 90-tych XX wieku uznano jako niewystarczające. Zgodnie z przyjętym założeniem, kształcenie integracyjne miało pozwolić dzieciom niepełnosprawnym na naukę w szkole ogólnodostępnej znajdującej się w pobliżu ich miejsca zamieszkania. Koncepcja ta wyływała z poszanowania podstawowej potrzeby dzieci niepełnosprawnych: ich przebywania na co dzień z rodzicami, bez konieczności rozłąki wynikającej z oddalenia od szkoły specjalnej. Nie mniej ważnym motywem była potrzeba kontaktu ze sprawnymi rówieśnikami oraz bycia uczniami na takich samych jak oni warunkach.

Zdaniem A. Maciarz, integracja społeczna, to „pełne włączenie osoby niepełnosprawnej w społeczność osób pełnosprawnych (Maciarz, 1999). Rozpoczęcie procesu włączania osób niepełnosprawnych w główny nurt życia społecznego powinno się rozpocząć już od najwcześniejszych lat ich życia. Aleksander Hulek, nestor polskiej pedagogiki specjalnej oraz propagator idei integracji osób niepełnosprawnych uważał, że podstawą integracji społecznej tych osób jest edukacja integracyjna, którą rozumiał jako maksymalne włączenie dzieci i młodzieży z dysfunkcjami do ogólnodostępnych szkół i placówek oświatowych (Hulek, 1977). Szczególnie integracja edukacyjna, zdaniem Hulka, daje szansę dzieciom z niepełnosprawnościami na pełniejszy rozwój w środowisku zdrowych rówieśników (ibidem).

Rozważania teoretyków oraz wnioski z doświadczeń praktyków legły u podstaw wyłonienia się dwóch nurtów badawczych. Część badaczy przyjmuje, że wspólną edukacją powinni być objęci wszyscy uczniowie niezależnie od rodzaju i stopnia niepełnosprawności (Al-Khamisy, 2013). W drugiej grupie autorów dominuje pogląd, że z uwagi na specjalne potrzeby części uczniów niepełnosprawnych ich wspólne kształcenie nie jest możliwe (Twardowski, 2007).

Autorzy prezentujący tą drugą opcję wskazują na brak przygotowania systemu edukacyjnego do realizacji tak istotnych zadań. Zdaniem Maciarz, podatność integracyjna uczniów z danym rodzajem niepełnosprawności bywa bardzo zróżnicowana (Maciarz, 2007). Wiąże się to z różnicami uwarunkowanymi czynnikami osobowościowymi, poziomem ich umiejętności, a także wsparciem otrzymywanym w ich środowisku rodzinnym. Coraz częściej słyszy się, że integracja edukacyjna realizowana w złych warunkach może przynieść więcej szkód niż pożytku zarówno uczniom z orzeczeniem o specjalnych potrzebach jak i ich zdrowych rówieśników (Gajdzica, 2011).

Już samo umieszczenie ucznia z niepełnosprawnością w klasie, w ramach edukacji integracyjnej czy inkluzyjnej, nie gwarantuje powodzenia w jego

integracji społecznej (Szumski, 2006). Zdaniem A. Maciarz *włączenia danej osoby dokonują sami członkowie grupy, a nie osoba z zewnątrz podejmująca działania w celu jej osiągnięcia* (Maciarz, 1999, s. 14). W dostępnej literaturze przedmiotu, autorzy wskazują na szereg czynników decydujących o powodzeniu integracji. Oprócz uwarunkowań systemowych, barierami w edukacji integracyjnej (i włączającej) są same osoby z niepełnosprawnością (rodzaj ich niepełnosprawności, cechy osobowościowe, ich zdolność do budowania relacji społecznych, otwartość itp.), jak również społeczne postawy wobec osób niepełnosprawnych (Gołubiew, Kraus, 2007). Nieuwzględnienie tych aspektów przy doborze formy kształcenia często jest przyczyną wielu porażek zwłaszcza w odniesieniu do uczniów niedostosowanych społecznie. Zdaniem Gajdzicy źle zorganizowany system integracji może pogłębiać praktyki dyskryminacyjne i prowadzić do sytuacji przeciążenia ucznia (Gajdzica, 2011). W obszarze literatury przedmiotu brak jest wystarczającej reprezentacji badań odnoszących się do opinii i poglądów samych uczestników procesu integracji czyli uczniów klas integracyjnych (Tymoshko, Hladush, 2023).

2. Metodologiczne założenia badań własnych

Celem prezentowanych badań było poznanie opinii uczniów niepełnosprawnych i ich pełnosprawnych rówieśników odnośnie wybranych aspektów edukacji w klasach integracyjnych. Problemy szczegółowe dotyczyły oceny obecności w klasach integracyjnych, oceny pomocy ze strony nauczycieli wspomagających, sprawiedliwości w traktowaniu wszystkich uczniów, relacji interpersonalnych. Badania zostały przeprowadzone w listopadzie 2022 r., w Zespole Szkół Integracyjnych nr32 w Warszawie. Objęto nimi 183 uczniów, w tym 60 uczniów niepełnosprawnych - 49 z LO i 11 ze szkoły Branżowej. Wśród badanych uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego w szkołach integracyjnych dominowali uczniowie ze spektrum autyzm-58 osób, jeden niedosłyszący i jeden uczeń z niepełnosprawnością ruchową. Do badań wykorzystano autorską ankietę w dwóch wersjach: dla uczniów z orzeczeniem o kształceniu specjalnym i tych bez orzeczenia. Średni wiek badanych w grupie osób z niepełnosprawnością wynosił 16,5 lat (chłopcy: 16,4 lat; dziewczęta: 16,6 lat).

W pierwszym rzędzie zapytano uczniów ze specjalnymi potrzebami jak czują się w swojej klasie. Swoją ocenę uczniowie zaznaczali na sześciostopniowej skali przy czym liczba 1 oznaczała najniższą wartość a liczba 6 najwyższą. W pierwszym rzędzie zbadano równice wyników w tej skali pomiędzy chłopcami i dziewczętami. Wartość testu χ^2 jest daleka od istotności statystycznej. Oznacza to, że oceny samopoczucia w klasie w grupie chłopców i dziewcząt nie różnią się statystycznie. Drugim postępowaniem badawczym była analiza rozłożenia poszczególnych wartości w skali subiektywnej oceny poczucia w klasie szkolnej. Wykres nr 1. zawiera profil wyników uzyskanych w tej skali. W odpowiedziach dominują średnie i wysokie wartości co świadczy o tym, że

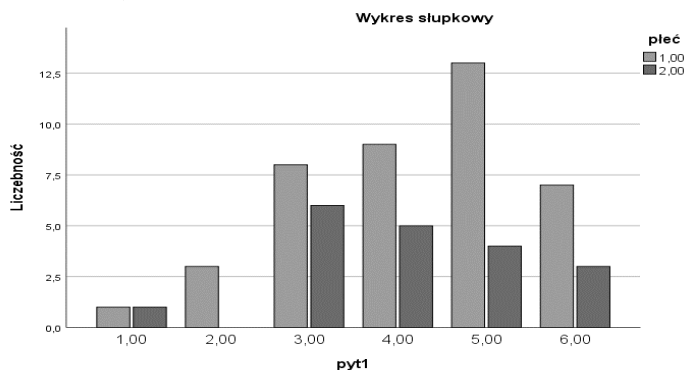
zdecydowana większość badanych uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi dobrze czuje się w swojej klasie. Uzyskane wyniki badań wskazują na wysoki poziom integracji społecznej i edukacyjnej osób z niepełnosprawnościami. Ponadto zdają się wskazywać na efektywną pracę zespołu pracowników tejże placówki.

Tabela 1. Różnice w zakresie średnich arytmetycznych uzyskanych w skali oceny jak się czują w swojej klasie chłopcy i dziewczęta z orzeczeniem o kształceniu specjalnym

Ocena jak się czują badani uczniowie z niepełnosprawnością w swojej klasie	N	%	χ^2	df	$p <$
Chłopcy	41	68,3	3,15	5	0,677
Dziewczęta	19	31,7			
Razem	60	100,00			

Źródło: badania własne

Wykres 1. Subiektywna ocena samopoczucia chłopców i dziewcząt ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w klasie integracyjnej. Ocena w skali od 1 do 6 oznacza wartości od najniższej do najwyższej. (1-chłopcy; 2-dziewczeta)



Źródło: badania własne

Drugim postępowaniem badawczym było porównanie wyników badań uzyskanych w skali mierzącej samopoczucie wszystkich uczniów w klasie - dotyczy to zarówno uczniów z orzeczeniem o kształceniu specjalnym jak ich zdrowych rówieśników-bez takiego orzeczenia (por. tabela 2 i wykres2). Porównanie średnich arytmetycznych uzyskanych w skali mierzącej subiektywną ocenę tego jak się czują w swoje klasie w dwóch grupach wyróżnionych z uwagi na posiadane orzeczenie wskazuje na brak istotnych statystycznie różnic ($\chi^2 = 4,227$; $p < 0,517$). Należy wnioskować, że wszyscy badani uczniowie w zbliżonym stopniu oceniają swoje samopoczucie w klasie

szkolnej. Wynik ewidentnie wskazuje na wysoki poziom integracji społecznej uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i ich zdrowych rówieśników w klasie szkolnej.

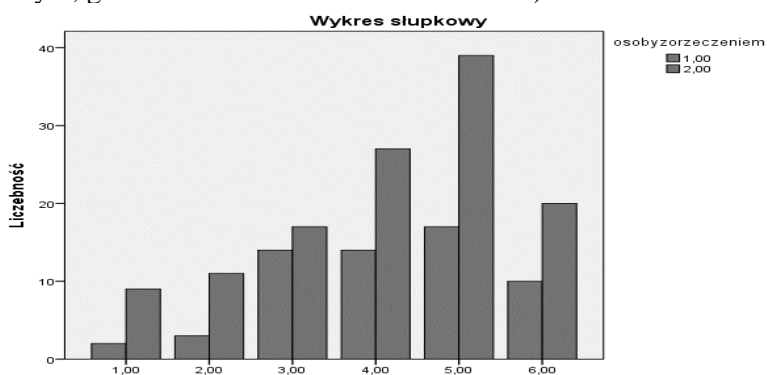
Tabela 2. Różnice w skali ocen od 1 do 6 w zakresie subiektywnej oceny tego jak się czują w swojej klasie wszyscy badani uczniowie

Wyniki w skali mierzącej subiektywną ocenę jak się czują w swojej klasie	N	%	χ^2	df	p<
Uczniowie z orzeczeniem o kształceniu specjalnym	60	32,8	4,227	5	,517
Uczniowie bez orzeczenia(zdrowi)	123	67,2			
Razem	183	100,00			

Źródło: badania własne

Profil wyników uzyskanych w skali mierzącej samopoczucie w klasie szkolnej wskazuje na dominację wyników średnich i wysokich (przy dość znaczącym poziomie wyników bardzo wysokich). Uczniowie oceniają swój pobyt w klasie szkolnej jako miejsce gdzie potencjalnie czują się akceptowani, równi i rozumiani. Należy zauważyć, że dwie trzecie (66,7%) z spośród badanych uczniów z orzeczeniem o specjalnym kształceniu czuje się integralną częścią zespołu klasowego.

Wykres 2. Profil wyników skali mierzącej subiektywną ocenę tego jak się czują uczniowie w swojej klasie (gr.1-uczniowie z orzeczeniem o kształceniu specjalnym; gr.2-uczniowie bez orzeczenia/zdrowi)



Źródło: badania własne

Szczególnie istotne są odpowiedzi na pytanie dotyczące kontaktu uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi z ich rówieśnikami bez orzeczeń, czyli zdrowymi. Okazuje się, że tylko 8,3% badanych nie ma żadnych kolegów i koleżanek i z nikim nie utrzymuje kontaktów. Nieco więcej, bo 11,7% deklaruje, że utrzymuje kontakt ze wszystkimi rówieśnikami z klasy, natomiast

połowa (58,3%) ma stały kontakt ale tylko z niektórymi osobami z klasy. Dla 13,3% respondentów najważniejsze okazują się kontakty z osobami spoza szkoły.

Podstawowym założeniem tworzenia klas i szkół integracyjnych jest indywidualne wspieranie uczniów z orzeczeniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych. W tym celu każda szkoła integracyjna powinna organizować dodatkowe zajęcia. Udział w takich zajęcia jest dobrowolny, czyli udział w nich wynika z osobistych potrzeb i akceptacji poszczególnych uczniów. Okazuje się, że 41 osób (68,3%) spośród ogółu badanych uczniów (odpowiednio: 68,3% chłopców i 68,4% dziewcząt) ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi uczestniczy w takich zajęciach. Tabela 3. zawiera informacje co do form wsparcia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz ilości uczestników.

Tabela 3. Uczestnictwo uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w dodatkowych zajęciach

W jakiego rodzaju dodatkowych zajęciach na terenie szkoły uczęszczasz ?	Chłopcy N=41		Dziew. N=19		Razem N=60	
	N	%	N	%	N	%
Zajęcia wyrównawcze:						
- z języka polskiego,	4	9,8	0	0,00	4	6,7
- z matematyki	2	4,9	0	0,00	2	3,3
- z innego przedmiotu	1	2,4	1	5,3	2	3,3
Zajęcia rewalidacyjne	3	7,3	1	5,3	4	6,7
Zajęcia logopedyczne	4	9,8	2	10,5	6	10,0
Socjoterapia	20	48,8	10	52,6	30	50,0
Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne (terapia pedagogiczna)	14	34,1	4	21,1	18	30,0
Zajęcia rekreacyjno-sportowe (w sobotę na terenie szkoły)	0	0,00	0	0,00	0	0,00

Źródło: badania własne

W ocenie badanych uczniów szczególne znaczenie ma wyjaśnianie niezrozumiałych treści z lekcji (33,3%), przygotowanie do sprawdzianów (31,7%), uzupełnianie wiadomości z lekcji (28,3%), oraz usprawnianie zaburzonych funkcji (20,0%). W ocenie 13,3% badanych uczniów udział w tych dodatkowych zajęciach nic im nie daje, nie przynosi żadnych korzyści.

Klasa integracyjna to nie tylko osoby z orzeczeniem o kształceniu specjalnym ale także ich zdrowi rówieśnicy (zwykle stanowiący zdecydowaną większość zespołu klasowego). Ważnym z punktu widzenia procesów integracji społecznej i edukacyjnej są opinie zdrowych uczniów o to jak oni oceniają obecność osób niepełnosprawnych na terenie szkoły. Okazuje się, co trzeci badany zdrowy uczeń (34,1%) traktuje jako korzystną obecność swoich niepełnosprawnych rówieśników na terenie szkoły i klasy. Dla 15,4% badanych obecność osób niepełnosprawnych w szkole i klasie jest niekorzystna. Znamienne jest, że połowa badanych (50,47%) deklaruje, że nie ma w tej sprawie wyrobionego zdania. Tak wysoki odsetek badanych uczniów, którzy nie podają konkretnej odpowiedzi może wskazywać, że albo rzeczywiście mają problemy z obiektywną oceną w tej sytuacji, albo też próbują ukryć niechęć do tego systemu nauki i obecności w klasie osób niepełnosprawnych.

Kolejne pytanie badawcze dotyczyło różnic co do prowadzonych lekcji w klasie integracyjnej i ogólnodostępnej. Znamienne, że wśród zdrowych uczniów istnieją zbliżone ilościowo grupy, które widzą takie różnice (43,1%) jak i te które wskazują na ich brak (44,7%). Dla 12,2% badanych ocena tego stanu rzeczy jest niemożliwa.

Wiążącą się bezpośrednio z poprzednimi pytaniami jest ocena obecności drugiego nauczyciela wspomagającego na lekcjach. Ponad połowa badanych zdrowych uczniów (66,7%) deklaruje, że nie przeszkadza im obecność drugiego nauczyciela. Co trzeci badany (34,1%) uczeń deklaruje, że czuje się lepiej na lekcjach gdy blisko jest nauczyciel wspomagający. Jednocześnie 29,3% badanych informuje, że najczęściej ten nauczyciel pomaga im podczas kartkówek i sprawdzianów. Wiąże się to zwykle z prawidłowym zrozumieniem pytań, zachętą do pracy i naprowadzaniem na problematykę. Co piąty (22,0%) deklaruje wręcz, że obecność nauczyciela wspomagającego zapewnia im komfort psychiczny. W ocenie obecności nauczyciela wspomagającego są również opinie negatywne. Zdaniem 16,3% respondentów dodatkowo nauczyciel przeszkadza im w skupieniu się na lekcjach. Kolejnych 5,7% nie lubi jego obecności na lekcjach, a 10,6% oświadcza, że fakt ten wręcz ich denerwuje.

Jednym z kluczowych zagadnień dotyczących procesu integracji społecznej i edukacyjnej jest ocena ze strony uczniów sposobu traktowania przez nauczycieli uczniów niepełnosprawnych i ich zdrowych rówieśników. Okazuje się, że ponad połowa badanych (57,7%) wskazuje istnienie takich różnic, a nieco mniej bo 41,5% uważa, że nauczyciele w równym stopniu traktują uczniów z orzeczeniem o kształceniu specjalnym jak ich rówieśników zdrowych. Jedynie niewielki odsetek, bo 0,8% badanych nie ma w tej sprawie wyrobionego zdania.

Integracja społeczna wyraża się przede wszystkim bezpośrednimi relacjami interpersonalnymi w grupie klasowej. Zdecydowana większość (70,7%) uczniów zdrowych deklaruje, że ma stały kontakt poza lekcjami z niektórymi rówieśnikami z orzeczeniem o kształceniu specjalnym. Około 5,7% badanych

deklaruje, że utrzymuje kontakt ze wszystkimi osobami niepełnosprawnymi z klasy. Identyfikacyjny odsetek (5,7%) badanych wskazuje że nie utrzymuje kontaktu z innymi. Dla 13,0% respondentów utrzymywanie kontaktów jest możliwe tylko ze środowiskiem spoza szkoły.

3. Podsumowanie i dyskusja

Uzyskane wyniki badań wskazują na dosyć sprzeczne informacje dotyczące integracji społecznej i edukacyjnej uczniów z orzeczeniem o kształceniu specjalnym w szkołach ponadpodstawowych. Zdecydowana większość badanych uczniów (tych z orzeczeniem i bez orzeczenia) dobrze czuje się wśród rówieśników w swojej klasie, a dwie trzecie osób z niepełnosprawnością ma poczucie przynależności do zespołu klasowego. Prawie dwie trzecie badanych deklaruje, że utrzymują bezpośrednie kontakty z koleżankami i kolegami z klasy poza placówką szkolną. Zdecydowana większość badanych dobrze ocenia obecność nauczyciela wspomagającego. Połowa badanych uważa, że wszyscy uczniowie traktowani są przez nauczycieli w sposób jednakowy. Niestety zbliżona ilość uczniów jest przeciwnego zdania. Połowa badanych nie potrafiła lub nie chciała ujawnić swoich poglądów na temat oceny obecności osób niepełnosprawnych w zespole klasowym. Fakt ten może wynikać z autentycznie negatywnych doświadczeń w kontaktach z osobami niepełnosprawnymi.

Należy przypomnieć, że spośród 60 uczniów z orzeczeniem o kształceniu specjalnym zdecydowana większość, bo 58 to osoby ze spektrum autyzmu, jedna niedosłysząca i jedna z niepełnosprawnością ruchową. Warto zauważyć, że obecnie w Polsce wielu uczniów ze spektrum autyzmu (wysoko funkcjonujących) kontynuuje naukę w liceach ogólnokształcących lub szkołach branżowych. Integracja uczniów ze spektrum autyzmu w środowisku szkolnym, z uwagi na charakterystykę kliniczną tej jednostki diagnostycznej jest bardzo skomplikowana. Wśród osiowych objawów tego zaburzenia są problemy w komunikacji i funkcjonowaniu społecznym, co znacznie utrudnia ich włączenie w środowisko rówieśnicze i otoczenie społeczne. Wyrazem deficytów w społecznym funkcjonowaniu są ograniczone możliwości w zakresie tworzenia więzi społecznych, trudności w zrozumieniu intencji, myśli i uczuć innych, trudności w inicjowaniu i uczestniczeniu w zabawach z dziećmi, preferowanie samotności (Cieszyńska, 2010). Osoby ze spektrum autyzmu cechuje dosłowność w odbiorze treści wypowiedzi innych osób (brak rozumienia przenośni) oraz brak zdolności do rozumienia treści humorystycznych (Frith, 2008). Wymienione cechy osób ze spektrum autyzmu znacznie ograniczają ich możliwość w zakresie budowania satysfakcjonujących relacji z otoczeniem społecznym. Specyfika rozwoju poszczególnych uczniów, poziom wymienionych deficytów jest odmienna u poszczególnych osób. W rezultacie uczniowie z zaburzeniami ze spektrum autyzmu stanowią niezwykle zróżnicowaną grupę pod względem nasilenia

objawów autystycznych, jak również pod względem rozwoju kompetencji społecznych (Pisula, 2005; Cieszyńska, 2010; Pisula, 2012).

Zakończenie

Prezentowane wyniki badań stanowią egzemplifikację sytuacji dotyczącej opinii uczniów na temat integracji edukacyjnej na przykładzie konkretnego środowiska szkolnego. Z uwagi na dominację wśród badanych uczniów osób ze spektrum autyzmu sytuacja w badanych szkołach nie odzwierciedla różnorodności postaw, sądów i ocen dotyczących procesu integracji w całym szkolnictwie polskim, przy uwzględnieniu szeregu innych zaburzeń rozwojowych, niepełnosprawności i długotrwałych chorób uczniów. Chociaż prezentowane wyniki badań nie wyczerpują problematyki integracji edukacyjnej i społecznej w perspektywie uczniów, to jednak stanowią ważny argument za potrzebą realizacji badań longitudinalnych na zdecydowanie większej populacji przy uwzględnieniu innych grup osób z niepełnosprawnościami.

References

- Al-Khamisy, D. (2013). *Edukacja włączająca edukacją dialogu*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Chrzanowska, I. (2015). *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*. Kraków, Oficyna: Wydawnicza Impuls.
- Cieszyńska, J. (2010). *Wczesna diagnoza i terapia zaburzeń autystycznych*. Kraków: Omega Stage Systems.
- Dolinská, E., Dudek, M. (2021). Integratívny prístup v edukácii – determinant tvorivej interpretácie umeleckého diela. In: Dolinská, E., Dudek, M. (Eds.) *Nové výzvy v príprave budúcich učiteľov v XXI. Storočí*. Krasnystaw 2021.
- Dudek, M. (2018). Opinie nauczycieli o integracji społecznej i edukacyjnej dzieci z niepełnosprawnościami. In: Kulbaka J., Dudek, M.,(Eds.). *Innowacyjność i trwanie w pedagogice specjalnej. W stulecie niepodległości Polski i 130. Rocznicy urodzin Marii Grzegorzewskiej*. Warszawa-Krasnystaw 2018, p.180-203.
- Dudek, M. (2022). Edukacja włączająca w Polsce – problemy i nadzieje. In: Šilonová, V., Kožárová, J. (Eds.). *Podpora inkluzívneho vzdelávania na Slovensku a v zahraničí*. Prešov: Prešovská univerzita, 2022. s.134-137.
- Frith, U. (2008). *Autyzm, wyjaśnienie tajemnicy*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Gajdzica, Z. (2011). *Sytuacje trudne w opinii nauczycieli klas integracyjnych*. Wydaw. Impuls, Kraków.
- Gołubiew M.; Krause, A. (2007). Szkolnictwo specjalne –krajobraz po reformie, In: Janiszewska-Nieścioruk, Z. (red.). *Problemy edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną*. Krakow: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 77-90.
- Hulek, A. (1977). *Pedagogika rewalidacyjna*. Warszawa.

- Maciarz, A. (2007). Dylematy edukacji specjalnej w klasach integracyjnych. In: Janiszewska-Nieścioruk, J. (red.). *Problemy edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Maciarz, A. (1999). *Z teorii i badań społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych*. Kraków.
- Pisula, E. (2005). *Małe dziecko z autyzmem - diagnoza i terapia*. Wydawnictwo: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Pisula, E. (2012). *Autyzm. Od badań mózgu do praktyki psychologicznej*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Szumski, G. (2006). *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Twardowski, A. (2007). Dylematy integracyjnego kształcenia dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością. In: Janiszewska-Nieścioruk, J. (red.). *Problemy edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 13-31.
- Tymoshko, H. M.; Hladush, V. A. (2023). *Rozvytok komunikatyvnoi kompetentnosti pedahohiv v umovakh inkluzyvnoho osvithnoho seredovyshcha.* Nizhyn-Kyiv: Vydavets M. M. Lysenko.
- Wiącek, G.; Sękowski, A. (2007). Powodzenie w kształceniu integracyjnym a wybrane zmienne psychospołeczne – weryfikacja modelu teoretycznego. *Roczniki Psychologiczne KUL*, 2007, 10(2), 89–111.

Afiliacja

Artykuł został przygotowany w ramach projektu: VEGA č. 1/0114/23 Možnosti inkluzívnej edukácie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

Mieczysław Dudek

Catholic University in Ružomberok,
Department of Special Education, Slovak Republic
Collegium Humanum
Szkoła Główna Menedżerska w Warszawie, Poland
m.dud@interia.pl