

Ewa Domagała-Zyśk

**Uczniowie z niepełnosprawnościami w szkołach
ogólnodostępnych i integracyjnych w polskich badaniach
naukowych**

Część I – artykuły z polskich czasopism naukowych 2013-2017

Raport opracowany w ramach projektu Ministerstwa Edukacji Narodowej pn. Wspieranie podnoszenia jakości edukacji włączającej w Polsce (*Supporting the improvement of quality inclusive education in Poland*), realizowanego w ramach Programu Wsparcia Reform Strukturalnych Komisji Europejskiej we współpracy z Europejską Agencją do spraw Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej (*European Agency for Special Needs and Inclusive Education*).

Proponowany sposób cytowania:

Domagała-Zyśk E. (2018). Uczniowie z niepełnosprawnościami w szkołach ogólnodostępnych i integracyjnych w polskich badaniach naukowych. Część I – artykuły z polskich czasopism naukowych 2013-2017. Warszawa: MEN.

ISBN: 978-83-933580-6-9

Wstęp

Integracja i włączenie edukacyjne stanowią przedmiot licznych badań naukowych, prezentowanych zarówno w publikacjach książkowych, artykułach naukowych, dysertacjach doktorskich, jak również studenckich pracach magisterskich czy licencjackich. Jednocześnie zauważa się brak upowszechniania wyników tych badań. Zarówno w dydaktyce uniwersyteckiej na studiach nauczycielskich, w wypowiedziach i działaniach organizatorów edukacji integracyjnej i włączającej oraz w dyskusjach medialnych dominuje nurt wypowiedzi opartych na niesprawdzonych przekonaniach, jednostkowych przypadkach czy nieuprawomocnionych uogólnieniach.

We współczesnej pedagogice ważnym nurtem działań jest „praktyka oparta na dowodach” - *evidence-based practice*. Jest to nurt zakładający ścisły związek podejmowanych działań praktycznych z dowodami empirycznymi, wskazującymi na ich efektywność i przydatność w edukacji czy rehabilitacji. Dlatego też celem tego tekstu jest zaprezentowanie i analiza wyników polskich badań empirycznych dotyczących integracji i włączenia uczniów z niepełnosprawnościami. Analizie poddano artykuły opublikowane w wybranych polskich czasopismach zamieszczających regularnie teksty z obszaru pedagogiki specjalnej. Do analizy wybrano okres ostatnich czterech lat (2013-2017). Jak zaznaczono w tytule, jest to początek prac nad całościowym opracowaniem dorobku polskich pedagogów w zakresie dokumentowania przebiegu i efektów edukacji integracyjnej i włączającej uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym z niepełnosprawnościami. Niniejszy raport stanowi zatem swego rodzaju pilotaż, zapowiadający kolejne analizy, w których uwzględnione zostaną także artykuły naukowe opublikowane w innych czasopismach naukowych (np. z zakresu edukacji wczesnoszkolnej/elementarnej) oraz monografiach i rozdziałach. Poszerzony zostanie także okres analiz.

Czasopisma naukowe są obecnie najbardziej powszechnym forum wymiany myśli naukowej, co wiąże się zarówno z ich prestiżem wśród badaczy, wynikającym z rygorystycznych procedur recenzji i akceptacji prac, jak też z ich powszechną dostępnością – większość czasopism naukowych udostępnia artykuły bezpłatnie w domenie publicznej, co tworzy możliwość powszechnego korzystania z ich zawartości zarówno przez innych naukowców, jak też organizatorów edukacji, nauczycieli i rodziców. Większość analizowanych w tym tekście prac jest zatem dostępna online i czytelnik może z dużą łatwością sięgnąć do tekstu źródłowego, by poszerzyć swoją wiedzę na interesujący go temat.

Niniejszy raport jest swoistą odpowiedzią na wyzwanie rzucone przez prof. A. Maciarz (2013), która zachęcała pedagogikę specjalną do powrotu do autentycznych i rzetelnych badań naukowych, ostrzegając przed regresem naukowym tej dyscypliny, wyrażającym się w reprodukowaniu literatury na dany temat, tworzeniu bezrefleksyjnych „wysypisk treści”, teoretyzowaniu, nieuprawomocnionym uogólnianiu, tworzeniu tekstów przydatnych jedynie

w dydaktyce, lecz nie tworzących nowych teorii. Analizowane w tym raporcie badania mogą stanowić podstawę do tworzenia polskiego modelu edukacji włączającej na miarę obecnych potrzeb i możliwości, zarówno uczniów z niepełnosprawnościami i innymi specjalnymi potrzebami, jak też organizatorów ich edukacji.

1. Integracja i włączenie uczniów z niepełnosprawnościami w Polsce – podstawowe dane

Początki integracji w Polsce sięgają roku 1989, kiedy to w Warszawie powstała pierwsza przedszkolna grupa integracyjna. Jak podaje Bogucka (1996), w roku 1995 w grupach i klasach integracyjnych kształciło się w całej Polsce 888 dzieci, w tym 230 z niepełnosprawnością ruchową, 204 z niepełnosprawnością intelektualną, 133 z zaburzeniami emocjonalnymi i autyzmem, 95 ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, 85 z dysfunkcją słuchu oraz 37 z dysfunkcją wzroku.

Obecnie, prawie 30 lat później, w integracyjnych formach edukacji kształcą się tysiące dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Te prawie 30 lat integracji oznacza, zdaniem Dryżałowskiej (2017), ważne zmiany: od integracji ukrytej – przeszliśmy do integracji jawnej, od ignorowania potrzeb uczniów z niepełnosprawnością – do obowiązku ich zaspokajania; od nielicznych działań wspomagających dzieci na wczesnym etapie rozwoju – do ogólnopolskiego programu Wczesnego Wspierania Rozwoju; od administracyjnych decyzji o konieczności uczęszczania do określonej placówki – do możliwości wyboru środowiska edukacyjnego przez rodziców i uczniów oraz od określeń dyskryminujących osoby z niepełnosprawnościami - do większej dbałości o język opisu (uczeń niepełnosprawny to dzisiaj uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i rozwojowymi).

Szczegółowe dane dotyczące liczby uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi gromadzone są w Systemie Informacji Oświatowej (<https://sio.men.gov.pl>). Dane z września 2017 wskazywały, że w szkołach ogólnodostępnych uczyło się ponad 87,5 tys. uczniów ze SPE, w tym ponad 25,5 tys. - w szkołach ogólnodostępnych z oddziałami integracyjnymi, a w szkołach ogólnodostępnych z oddziałami specjalnymi – ok. 1 600. W szkołach integracyjnych uczyło się ponad 3,5 tys. uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, natomiast w szkołach specjalnych – ponad 61 tys. dzieci i młodzieży z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego.

2. Metodologia badań własnych

Badania własne zaprezentowane w poniższym raporcie obejmują analizę wyników badań empirycznych oraz analizę tekstów pedagogicznych dotyczących włączenia i integracji uczniów z niepełnosprawnościami, zamieszczonych na łamach głównych polskich czasopism z zakresu pedagogiki specjalnej oraz tych czasopism pedagogicznych, w których drukowane są teksty poświęcone pedagogice specjalnej, w latach 2013-2017.

Czasopisma naukowe związane są zazwyczaj z ośrodkami akademickimi. W Polsce kierunek „pedagogika specjalna” prowadzony jest w 9 państwowych ośrodkach uniwersyteckich, spośród nich kilka wydaje własne czasopisma poświęcone w całości lub w części zagadnieniom edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Własne czasopismo naukowe poświęcone zagadnieniom niepełnosprawności, w tym edukacji uczniów z niepełnosprawnościami wydaje także PFRON. Przegląd wydawanych w Polsce czasopism naukowych pozwolił zatem ostatecznie na wyodrębnienie 6 czasopism z zakresu pedagogiki specjalnej oraz 5 innych, w których regularnie pojawiają się zeszyty lub sekcje w poszczególnych numerach, poświęcone problematyce niepełnosprawności i specjalnych potrzeb edukacyjnych.

Analizie poddano zatem następujące czasopisma:

1. Niepełnosprawność- zagadnienia, problemy, rozwiązania. Wydawca: Państwowy Fundusz Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych.
2. Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej. Wydawca: Wydział Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu.
3. Szkoła Specjalna. Wydawca: Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.
4. Człowiek - Niepełnosprawność – Społeczeństwo. Wydawca: Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.
5. Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej. Wydawca: Zakład Pedagogiki Specjalnej, Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Gdański.
6. Zeszyty Naukowe Pedagogiki Specjalnej. Wydawca: Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie.
7. Przegląd Badań Edukacyjnych. Wydawca: Wydział Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu.
8. The New Educational Review. Wydawca: University of Silesia in Katowice (Poland), Matej Bel University in Banská Bystrica (Slovak Republic) and University of Ostrava (Czech Republic). Faculty of Education and Psychology in University of Silesia in Poland.
9. Roczniki Pedagogiczne (zeszyt 3). Wydawca: Instytut Pedagogiki, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II.
10. Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J – Paedagogia-Psychologia. Wydawca: Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie.
11. Lubelski Rocznik Pedagogiczny. Wydawca: Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie.

Procedura badań obejmowała kilka etapów. W pierwszym z nich zapoznano się z tytułem każdego z artykułów umieszczonych w analizowanych czasopismach w latach 2013-2017.

Jeśli tytuł artykułu wskazywał, że zawiera on treści związane z edukacją integracyjną i włączającą uczniów z niepełnosprawnościami, zapoznawano się z abstraktem artykułu, po czym – na podstawie analizy treści abstraktu - podejmowano decyzję o jego odrzuceniu lub włączeniu do bazy analizowanych artykułów. Pierwotnym zamiarem autorki była analiza tylko i wyłącznie artykułów badawczych, jednak ich liczba okazała się stosunkowo niewielka. Do analiz postanowiono także dołączyć artykuły problemowe i dotyczące zagadnień teorii wychowania i edukacji uczniów z niepełnosprawnościami, ze względu na ich niewątpliwą przydatność dla lepszego poznania uwarunkowań włączenia i integracji szkolnej. Razem analizie poddano 86 artykułów.

Grupa uczniów z niepełnosprawnościami to głównie osoby z niepełnosprawnością intelektualną, dysfunkcjami wzroku, słuchu lub głuchoniewidzeniem oraz osoby z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, w tym z zespołem Aspergera, i to ich przede wszystkim dotyczą omawiane artykuły. W analizowanych czasopismach rzadko pojawiają się teksty lub ich fragmenty dotyczące uczniów z innymi niepełnosprawnościami (np. ruchową).

Celem poznawczym badań własnych było poznanie zakresu i wyników badań pedagogicznych, prowadzonych w obszarze edukacji integracyjnej i włączającej uczniów z niepełnosprawnościami. Celem praktycznym jest natomiast takie uporządkowanie i opracowanie zgromadzonego materiału badawczego, aby mógł być on wykorzystywany zarówno do dalszych pogłębionych badań naukowych w tym obszarze, jak też służyć praktyce edukacyjnej. Raport może być źródłem wiedzy opartej na dowodach (*evidence based knowledge*), która jest istotna zarówno dla osób kierujących polityką oświatową naszego kraju, jak też dla praktyków edukacji oraz studentów przygotowujących się do pracy w placówkach integracyjnych i włączających.

Do celów badania sformułowano następujące problemy badawcze:

- 1) Jakie były główne podejścia badawcze, obszary i problemy badań w zakresie integracji i inkluzji uczniów z niepełnosprawnościami?
- 2) Jakich metod i technik badań używano?
- 3) Jakie grupy osób brały udział w badaniach?
- 4) Jakie są wyniki badań empirycznych, przedstawionych w analizowanych tekstach?

3. Analiza wniosków z wyników badań dotyczących integracji i włączenia uczniów z niepełnosprawnościami

Analiza szczegółowych zagadnień badawczych podejmowanych w artykułach pozwoliła na wyodrębnienie następujących tematów wiodących:

1. Teoretyczne, formalne i organizacyjne podstawy integracji i włączenia.
2. Metody i strategie wspierające edukację włączającą.
3. Relacje rówieśnicze w klasach integracyjnych i włączających.

4. Postawy i opinie rodziców dotyczące segregacji, integracji i włączenia w edukacji.
5. Postawy nauczycieli dotyczące segregacji, integracji i włączenia w edukacji.
6. Opinie i postawy uczniów z niepełnosprawnościami w kontekście ich edukacji w szkołach ogólnodostępnych i integracyjnych.

W dalszej części tekstu powyższe zagadnienia zostaną omówione szczegółowo.

3.1. Teoretyczne, formalne i organizacyjne podstawy integracji i włączenia

Wśród analizowanych artykułów część dotyczyła ogólnych zagadnień związanych z edukacją integracyjną i włączającą. W artykułach dominuje przekonanie o konieczności rozszerzania oferty kształcenia dla uczniów z niepełnosprawnościami i stwarzanie możliwości ich edukacji w szkołach ogólnodostępnych i integracyjnych, jednak przy uwzględnieniu pełnych szans tej grupy dzieci na harmonijny rozwój - nie tylko umysłowy, ale także społeczny i emocjonalny, zapewniający wykształcenie się poczucia przynależności ze wspólnotą szkolną (Głodkowska 2013, Gajdzica 2014, 2015b, 2016, 2017, Sekułowicz, Sekułowicz 2016) a także wspólnotą lokalną (Tersa 2017). Jednocześnie – w uznaniu dla dorobku polskiej myśli pedagogicznej – pojawiają się ostrzeżenia przed pochopnym „totalizowaniem” i faworyzowaniem monotematycznych rozwiązań edukacyjnych, co może być postrzegane jako działanie niesprzyjające uczniom z niepełnosprawnościami (Janiszewska- Nieścioruk Zaorska 2014),

Wskazywanie najbardziej odpowiedniej dla dziecka szkoły powinno – zdaniem Gołubiew-Koniecznej (2015), uwzględniać następujące etapy:

- a) diagnozę funkcjonalną potrzeb i możliwości dziecka;
- b) rozeznanie w możliwościach placówek, w których dziecko mogłoby podjąć edukację;
- c) bieżące monitorowanie dobrostanu dziecka i ewentualną zmianę typu placówki.

Kluczowe znaczenie wyboru odpowiedniej dla dziecka oferty edukacyjnej podejmowane jest w wielu innych tekstach (Sadowska, Janiszewska-Nieścioruk 2015a, Sekułowicz, Sekułowicz 2016, Janiszewska-Nieścioruk 2016) – polscy pedagodzy, korzystając z bogactwa dotychczasowych doświadczeń edukacji segregacyjnej i integracyjnej, postulują utrzymywanie możliwości wyboru typu szkoły, z uwzględnieniem indywidualnych potrzeb i możliwości każdego ucznia. Istotny jest jednak fakt, że to lokalne szkoły integracyjne i włączające stwarzają dzieciom i młodzieży okazję do zakorzeniania – budowania relacji w środowisku lokalnym. W przeciwieństwie do szkół specjalnych, zlokalizowanych często poza rejonem zamieszkania dziecka, stwarzają one okazję nie tylko do wspólnych lekcji, ale także szeregu działań poza lekcjami (Tersa 2017). Wybór szkoły powinien także być uzależniony od potrzeb i możliwości dziecka – zwraca na to uwagę Bieńkowska (2013), omawiając zagadnienie specyfiki diagnozowania dojrzałości szkolnej dzieci z dysfunkcją słuchu.

Współczesne zmiany w kształceniu osób z niepełnosprawnościami analizuje m.in.

Janiszewska-Nieścioruk (2016). Wskazuje na zalety nurtu pro-normalizacyjnego i zasadniczo

broni idei włączania osób z niepełnosprawnościami w edukację i życie społeczne. Krytykując jednostronność rozwiązań nurtu „ideologizującego”, zakładającego dominację klas i oddziałów integracyjnych, postuluje stanowczo, aby oferta edukacyjna dla uczniów z niepełnosprawnościami była zróżnicowana (a nie stotalizowana, s. 50), co zapewnia nurt ekosystemowy, zakładający kontekstualne dopasowanie formy edukacji do potrzeb i możliwości ucznia, z uwzględnieniem zarówno możliwości, oczekiwań i wymagań środowiska jak też oczekiwań i potrzeb samego dziecka: „Integracja dzieci z niepełnosprawnościami czy o szczególnych potrzebach edukacyjnych [...] to marzenie, konieczność i prawo, z którym można się oczywiście zgodzić, jeśli dopuszcza się różne możliwości ich materializowania oraz krytyczną ocenę już funkcjonujących rozwiązań czy uruchamianych działań (s. 51)”.

Ważne jest, zdaniem tej autorki, docenienie potencjału szkolnictwa specjalnego oraz tworzenie w szkołach „kultury integracji”, pozytywnego nastawienia do zróżnicowanych potrzeb uczniów i ich integracji w środowisku lokalnym. Kluczowa jest jakość kadry nauczycielskiej – profesjonalizm wyrażający się otwartością na potrzeby każdego ucznia.

Kolejną analizę przeprowadzają Ćwirynkało i Bartnikowska (2016), analizując różne tendencje w kształceniu, obecne w Polsce od momentu wejścia w życie przełomowej Ustawy o systemie oświaty w 1991 roku, która otworzyła uczniom z niepełnosprawnościami możliwość edukacji w szkołach ogólnodostępnych. Jako kluczową zmianę autorki spostrzegają odejście od tradycyjnej roli edukacji jako działań zmierzających do uspołecznienia ucznia z niepełnosprawnością i uczynienia go w maksymalnym stopniu „przydatnym” w społeczeństwie, do rozumienia edukacji jako działań zmierzających do podniesienia jakości życia ucznia i wsparcie w jego pełnym rozwoju. Autorki omawiają szereg dokumentów dotyczących kształcenia uczniów ze SPE, analizując stosowane w nich terminy (orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, rewalidacja, wczesne wspomaganie rozwoju dziecka, różnice między pojęciami „specjalne potrzeby edukacyjne” a „niepełnosprawność”, zróżnicowanie form edukacji dla poszczególnych grup uczniów ze SPE oraz wnoszone przez nie zmiany w organizacji edukacji i wsparcia). Ćwirynkało, Żyła (2015) porównują także dane uzyskane w swoich badaniach nad integracją edukacyjną z tymi z badań Antoszewskiej, Ćwirynkało i Wójcik (2003) – wskazując, że zwiększył się odsetek nauczycieli deklarujących postawę pro-integracyjną. Jest to zwłaszcza widoczne wobec edukacji uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną, ponieważ pozytywną opinię o możliwości ich integracji w roku 2003 wyrażało 61,2% badanych nauczycieli (Antoszewska 2003), natomiast w badaniach Ćwirynkało i Żyły (2015) było to 77,5% nauczycieli. Zwiększyła się także liczba nauczycieli opowiadających się za integracyjnym kształceniem osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym - z 10,5% (Antoszewska 2003) do 19,6% (Ćwirynkało, Żyła (2015)). Jest to prawdopodobnie związane z większym doświadczeniem nauczycieli w zakresie kształcenia uczniów ze SPE oraz ich lepszym przygotowaniem do pracy z tymi uczniami. Nauczyciele za najbardziej znaczące przeszkody w realizacji nauczania

integracyjnego i włączającego uznają: brak dostosowania szkoły (budynków, pomocy dydaktycznej, kadry), negatywne postawy uczniów pełnosprawnych, negatywny wpływ integracji na samoocenę i efekty kształcenia uczniów ze SPE, obawa o obniżenie poziomu nauczania, niewłaściwe rozwiązania legislacyjne, różnice w programach nauczania i potrzebach edukacyjnych uczniów. Pozytywne aspekty: korzystny wpływ na rozwój społeczno-emocjonalny uczniów, powszechne uznanie dla realizacji prawa dziecka do edukacji w miejscu zamieszkania/swoim środowisku. Bartnikowska i Ćwirynkało (2016) prezentują także cząstkowy przegląd badań nad klasami integracyjnymi i ogólnodostępnymi, Bąbka (2015) omawia w swoim opracowaniu różnice między edukacją segregacyjną, integracyjną i włączającą, a Bidziński (2016) analizuje zjawisko odkrywania własnej tożsamości przez uczniów z niepełnosprawnością w młodszym wieku szkolnym w środowisku szkoły ogólnodostępnej.

Bilans zmian strukturalnych w zakresie edukacji integracyjnej przeprowadza także Sadowska (2016b), zwracając uwagę na najbardziej palące problemy tej formy edukacji: zbyt dużą liczbę dzieci z niepełnosprawnościami w systemie nauczania indywidualnego, czy też trudności nauczycieli w zakresie akceptacji integracyjnego modelu kształcenia, uboga oferta programów nauczania dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w pierwszych latach działania klas integracyjnych, niejasne – zdaniem autorki – kryteria oceniania egzaminów zewnętrznych dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz częste zmiany placówek przez uczniów tej grupy (szczególnie przechodzenie z placówek ogólnodostępnych/integracyjnych do specjalnych). Sadowska konkluduje, że w Polsce potrzebna jest zarówno rzetelna diagnoza barier (środowiskowe, dotyczące strategii nauczania i uczenia się, postaw, zachowań oraz organizacji i zarządzania), jak też konsekwentne budowanie kultury włączenia, opartej na budowaniu wrażliwości dyskursywnej i uczenia refleksji hermeneutycznej. W tym nurcie przygotowany został także kolejny artykuł (Sadowska 2017), w którym autorka analizuje edukację wczesnoszkolną uczniów z niepełnosprawnościami na przestrzeni ostatnich lat, nie wahając się postawić zarzutu zaprzepaszczenia w trakcie działań reformatorskich dorobku polskiej pedagogiki specjalnej w zakresie pracy dydaktycznej z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną.

Kolejne analizy Sadowska zawarła w innym tekście (Sadowska 2016a), poświęcając go polityce oświatowej w zakresie rozwiązywania kwestii kształcenia uczniów z niepełnosprawnościami. Omawiany okres dzieli na kilka etapów: 1989-1998 – okres przywracania podmiotowości szkół i nadrabiania zaległości, 1999-2005 – okres reformy strukturalnej i programowej oraz okres 2006-2016. Podsumowując analizy, autorka wskazuje, że w polityce oświatowej konieczne jest nie tylko opieranie się na ogólnie przyjętych wartościach (np. solidarności i sprawiedliwości społecznej), ale także koncepcjach wypracowanych przez pedagogikę specjalną, w której akcent obecnie przenoszony jest z koncentracji na miejscu rehabilitacji/ edukacji na jej cel, określany zgodnie z zasadami

humanizacji, normalizacji i autonomii osób z niepełnosprawnościami. Polityce edukacyjnej naszego kraju w kontekście edukacji uczniów z niepełnosprawnością poświęcony jest także artykuł Dudzińskiej i Roszewskiej (2016), analizujący stan edukacji tej grupy uczniów z prawnego punktu widzenia. W artykule zwraca się uwagę szczególnie na prawa dzieci z niepełnosprawnościami i ich rodziców w zakresie dostępności różnych rodzajów wsparcia, omawiane są efekty projektu „Wszystko jasne”. Za największe zagrożenia autorki uznają brak standaryzacji orzecznictwa oraz niejasności w zakresie finansowania wsparcia dla uczniów ze specjalnymi potrzebami. Mikołajczyk-Lerman (2016) także poświęca swój tekst analizie barier w dostępie do edukacji na podstawie wyników projektu „Uczeń niepełnosprawny w systemie edukacji. Formy i efektywność pomocy społecznej osobom niepełnosprawnym lub ich opiekunom”. Autorka wyprowadza z tych analiz rekomendacje dla polityki oświatowej: doskonalenie narzędzi pracy pedagogicznej oraz doskonalenie zarządzania procesem edukacji.

Podsumowania dotychczasowych doświadczeń integracji i włączania uczniów z dysfunkcją wzroku dokonuje także Zaorska. W artykule z 2014 roku szczegółowo omawia dane dotyczące zagadnień prawno-organizacyjnych, kompetencyjnych oraz dydaktyczno-wychowawczo-opiekuńczych w edukacji uczniów niewidomych i niedowidzących. Autorka zauważa zwiększającą się liczbę uczniów z dysfunkcją wzroku, korzystających z edukacji integracyjnej i włączającej. Stawia jednak pytania o jej jakość oraz zasadność wdrażanych rozwiązań prawnych i organizacyjnych. W artykule z 2017 roku Zaorska omawia natomiast szczegółowo, na bazie raportu z projektu „Wdrażanie Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych – wspólna sprawa”, przejawy dyskryminacji osób z dysfunkcjami sensorycznymi oraz sposoby zarządzania takim sytuacjom.

Kształcenie integracyjne uczniów z dysfunkcją słuchu omawia z kolei Olempska-Wysocka (2017b). Wskazuje na przepisy prawne i kryteria przyjmowane przy doradzaniu uczniom z dysfunkcją słuchu i ich rodzicom w kwestii wyboru typu szkoły. Wskazuje, że rośnie liczba uczniów z dysfunkcją słuchu korzystających z edukacji ogólnodostępnej i integracyjnej, dotyczy to zwłaszcza uczniów z lżejszymi stopniami niedosłuchu. Wśród rekomendacji pojawia się postulat szerszego korzystania z edukacji bilingwalnej oraz wykorzystywania w większym stopniu języka migowego.

Konstrukcji modelu edukacji włączającej podejmuje się w swoim artykule Gajdzica (2015), mówiąc o uczniach ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, którzy mogą być w swoich klasach widzialni – lub niewidzialni, zaniedbani – lub zadbani. Omawia także trzy koncepcje włączania w nurty lekcji: 1. Praca w głównym nurcie; 2. Praca w nurcie bocznym; 3. Praca w nurcie mieszanym oraz trzy typy relacji rówieśniczych w klasach włączających (relacje konstruktywne, niekonstruktywne i mieszane). Autor zaznacza, że artykuł nie stanowi opisu praktyki edukacyjnej, ale konstrukcję pewnej koncepcji, umożliwiającej opisywanie i wyjaśnianie sytuacji ucznia w szkole włączającej (s. 162).

Istotnym wątkiem badań jest poszukiwanie rozwiązań edukacyjnych adekwatnych do potrzeb uczniów – które mogą mieć charakter segregacyjny, integracyjny lub włączający. Analizę tego zagadnienia proponują Sadowska i Nieścioruk (2015a), analizując zarówno dane liczbowe ukazujące poziom dostosowania różnych typów szkół do potrzeb uczniów z niepełnosprawnościami, jak też wyniki badań biograficznych – ścieżek edukacyjnych uczniów. Autorki konkludują, że ważnym zagadnieniem badawczym powinno stać się zjawisko zmiany typu szkoły w trakcie edukacji (najczęściej dotyczy to przejścia ucznia ze szkoły ogólnodostępnej do szkoły specjalnej). Wskazują także, że szkoła specjalna może pełnić ważną rolę w odbudowywaniu poczucia kompetencji uczniów z niepełnosprawnością, poczucia własnej wartości oraz dobrych relacji z nauczycielami i symetrycznych relacji rówieśniczych. Postulują także, aby w badaniach w większym stopniu uwzględniany był głos samych zainteresowanych – uczniów.

Efektywność procesu integracji i włączenia warunkowana jest z kolei przygotowaniem nauczycieli, co postuluje szczególnie Głodkowska (2013), proponując nie tylko istotne zmiany w edukacji pedagogów specjalnych, lecz także zmiany formalne w zakresie klasyfikacji tego zawodu. Postuluje szczegółowe opisanie charakterystyki zawodu pedagoga szkolnego, który powinien posiadać nie tylko kompetencje do pracy z uczniami o określonej niepełnosprawności, ale także być specjalistą w zakresie nauczania integracyjnego i włączającego. Bieganowska i Witek (2014) dzielą się przykładem dobrej praktyki – przygotowanie nauczycieli staje się pełniejsze, jeśli mogą w trakcie studiów uczestniczyć w warsztatach i spotkaniach w różnych placówkach wspierających osoby z niepełnosprawnością.

Elementem edukacji uczniów ze SPE są także zdawane przez nich egzaminy zewnętrzne, które mają prawo zdawać w formie dostosowanej do ich specjalnych potrzeb. Zagadnienie to omawia Sadowska (2013). Analizując arkusze egzaminacyjne, informatory CKE oraz dane ze stron internetowych CKE omawiające wyniki egzaminów, autorka wskazuje na brak przejrzystych i powszechnie dostępnych analiz wyników tych egzaminów w grupie uczniów z deficytami. Zauważa także, że przedstawiana przez CKE analiza trudności uczniów bez SPE wskazuje na obszary, w których pojawia się najwięcej problemów i umożliwia podjęcie działań naprawczych, natomiast brak takich informacji o wynikach uczniów ze SPE uniemożliwia wnioskowanie o zmianach w zakresie ich kształcenia, a wysokie wyniki osiągnięte przez uczniów ze SPE mogą oznaczać nie tylko ich dobre przygotowanie do egzaminów zewnętrznych, ale także zaniżone wymagania egzaminacyjne. Wspólnie z Janiszewską-Nieścioruk (Sadowska, Janiszewska-Nieścioruk, 2015) analizują także w kolejnym tekście sprawdzian po szkole podstawowej, stawiając pytanie o miarę sukcesu edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

W ostatnich latach edukacja włączająca omawiana jest w kontekście Konwencji ONZ o prawach osób niepełnosprawnych. Zagadnienie to omawiała w roku 2013 Szeroczyńska,

natomiast Mitrut poświęca mu dwa aktualne teksty (2017a, 2017b), omawiając w nich zakres, w jakim polskie przepisy oświatowe realizują ideę konwencji w kontekście prawa do edukacji włączającej oraz racjonalnych dostosowań. Prawo uczniów do bezpłatnej pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz aspekty prawne oraz organizacyjne tego zagadnienia omówione są szeroko w publikacji Gołubiew-Koniecznej (2016), natomiast raport z projektu „Wdrażanie konwencji o prawach osób niepełnosprawnych – wspólna sprawa” w kontekście potrzeb osób z dysfunkcjami sensorycznymi omawia szczegółowo Zaorska (2017).

Nowym zagadnieniem jest także podjęcie próby opisanie kultury szkoły włączającej (Zamkowska 2017a, 2017b). Autorka prac sugeruje, aby przygotowania do przemian polskich szkół w szkoły prawdziwie włączające odbywały się zarówno na poziomie jednostkowym (przez indywidualną analizę i reinterpretację założeń inkluzji), jak również grupowym – poprzez dyskurs i współpracę w grupach. Kluczowe znaczenie mają w tym procesie wartości uznawane za istotne przez nauczycieli oraz dyrektorów szkół.

Polska edukacja integracyjna i włączająca korzysta szeroko z doświadczeń zagranicznych, co także znalazło odbicie w artykułach publikowanych na łamach analizowanych czasopism. W ostatnich latach artykuły te opisywały doświadczenia holenderskie (Papuda 2014), węgierskie (Ćwirynkało, Żyta 2017), brytyjskie (Zamkowska 2015), japońskie (Kuroda, Kulesza 2017), chorwackie (Żyta, Ćwirynkało 2017), ukraińskie (Martynenko, Tyschenko, Bazyma (2013), litewskie (Aksamit-Staszkiwicz 2013) i izraelskie (Bar 2017). Wśród artykułów są także takie, które opisują przykłady polskiej dobrej praktyki – rozwiązań integracyjnych stosowanych w określonych placówkach (Freiberg 2016, Gołubiew-Konieczna 2015, 2016).

3.2. Metody i strategie wspierające edukację włączającą

Ważnym polem badawczym jest opracowywanie i opisywanie zarówno sprawdzonych w wieloletniej praktyce, jak też nowatorskich rozwiązań metodycznych wspierających edukację uczniów w zespołach integracyjnych i klasach włączających. Artykuły z tej grupy zazwyczaj nie mają jednak charakteru empirycznego, opisywały dane metody i strategie pośrednio – na podstawie badań innych naukowców, doświadczeń praktycznych autorów, zawierają także postulaty wykorzystania określonych rozwiązań w szkołach i innych placówkach.

Włączenie uczniów z niepełnosprawnością intelektualną wywołuje konieczność nie tylko dostosowania procesu edukacji, ale modyfikacji treści nauczania tak, aby stały się dostępne dla uczniów z obniżonymi możliwościami poznawczymi. Problem ten podejmuje Buchnat (2013). W artykule argumentuje, że nauczanie transmisyjne nie jest optymalnym rozwiązaniem i sugeruje zastosowanie metody projektów, która umożliwia dużą interaktywność i włączenie w proces uczenia i nauczania rozmaitych metod i technik, odpowiednich dla różnych uczniów. Badani przez autorkę nauczyciele z woj. wielkopolskiego (42 osoby) wskazywali, że główną trudnością w wykorzystywaniu metody projektów jest obawa, czy stosując tę czasochłonną metodę, zrealizują program nauczania (76%).

Nauczyciele obawiają się także, że metoda ta utrudni im kontrolowanie pracy pojedynczych uczniów (71,4%), adekwatną ocenę pracy każdego ucznia (69%) oraz utrzymanie dyscypliny w klasie (50%). Pomimo tych wskazanych przez nauczycieli trudności, autorka artykułu postrzega metodę projektów jako skuteczne narzędzie, którego zastosowanie może pomóc w skutecznej realizacji programu nauczania i włączeniu wszystkich dzieci w klasie ogólnodostępnej w aktywną pracę na lekcji.

Wśród analizowanych artykułów nie pojawiają się teksty dotyczące rozwiązań metodycznych dla konkretnych przedmiotów – zapewne omawiane są na łamach czasopism dotyczących praktyki nauczycielskiej, w książkach czy na platformach internetowych. Jedyny tekst dotyczący tej problematyki to metodyczne opracowanie Buchnat i Waszyńskiej (2015), dotyczące lekcji wychowania do życia w rodzinie dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną.

Uczniowie niewidomi i słabowidzący potrzebują w szkołach integracyjnych i włączających zarówno dobrze zorganizowanej przestrzeni szkolnej, jak też specjalistycznego dostosowania materiałów dydaktycznych. Obydwa te tematy poruszane są w analizowanych publikacjach. Uczniowie z dysfunkcją wzroku stanowią zróżnicowaną grupę osób, ogólną specyfikę ich problemów i możliwości wsparcia analizuje w swoim artykule Kuczyńska-Kwapisz (2017). Zagadnienia szczegółowe obejmują kwestię dostosowania podręczników, co omawia w swoim artykule Więckowska (2017), wskazując zarówno na aspekty historyczne, jak również obecne ustalenia, pozwalające na standaryzację dostosowania podręczników do systemu brajlowskiego. Klasycznym tematem związanym z edukacją uczniów z dysfunkcją wzroku jest kwestia orientacji przestrzennej. Zagadnienie to podejmuje w swoim artykule Czerwińska (2014), wskazując na istotne znaczenie przyjaznej uczniowi niewidomemu przestrzeni dla rodzaju i zakresu podejmowanych przez niego aktywności. W artykule znajdują się cenne praktyczne wskazówki. dotyczące m.in. zasad zapoznania ucznia z rozkładem pomieszczeń szkolnych, pomoc uczniowi w poznaniu planu wnętrza poszczególnych sal, zadbanie o dostępność, oznakowanie miejsc, zasady aranżacji wyposażenia sal lekcyjnych i innych miejsc przebywania ucznia (w tym odpowiednie oświetlenie, wykorzystanie kontrastu, uporządkowanie pomieszczenia). Problematykę tę podejmuje także Nazarczuk (2013).

Zagadnienie wykorzystywania audiodeskrypcji w edukacji włączającej omawia Nowak (2017). W artykule podaje konkretne przykłady zastosowania audiodeskrypcji obrazów na lekcjach z zakresu historii sztuki. Jak słusznie zauważa autorka, badania rzeczywistości włączającej powinny koncentrować się nie tylko na tym, „czy uczeń z niepełnosprawnością radzi sobie w szkole ogólnodostępnej”, ale przede wszystkim na tym, czy stosowane w szkołach metody pracy uwzględniają jego potrzeby i umożliwiają „pełne uczestnictwo w zajęciach, na tych samych prawach co uczniowie bez niepełnosprawności (s. 29). Konteksty badań nad audiodeskrypcją omawia w swoim artykule także Dycht (2015), jednoznacznie wskazując na

potrzebę zastosowania tego sposobu udostępniania kultury zróżnicowanej populacji osób z dysfunkcją wzroku.

Kluczowa dla edukacji włączającej jest także możliwość korzystania ze stron internetowych dostosowanych do potrzeb osób z niepełnosprawnościami, ponieważ uczeń współczesnej szkoły korzysta nie tylko z podręczników i zeszytów ćwiczeń, lecz także z szerokiej obudowy dydaktycznej programów nauczania, w którą włączone są także strony internetowe. Zagadnienie to przedstawili Fiedorowicz i Różański (2014), omawiając rozwiązania technologiczne podejmowane w celu likwidacji barier w zakresie dostępu do sieci. W analizowanym projekcie przebadano 500 stron internetowych, 300 z nich wsparto w zakresie wdrażania dostępności, przeszkolono 700 osób odpowiedzialnych za serwery instytucji, co jest przykładem dobrej praktyki w zakresie upowszechniania dostępności.

Niezależnie od opisanych powyżej działań, środowisko osób z dysfunkcją wzroku dostrzega jeszcze wiele niezaspokojonych potrzeb, które omawia w swojej publikacji Zaorska (2017), przedstawiając dane z raportu projektu pn. „Wdrażanie konwencji o prawach osób niepełnosprawnych – wspólna sprawa”. Uczestnicy projektu – osoby niewidome i niedowidzące zwracają uwagę na ciągle powszechną dyskryminację osób niewidomych w szkołach i miejscach pracy, brak asystentów oraz niejasności w zakresie wykorzystywania subwencji oświatowej.

Edukację włączającą uczniów niesłyszących i słabosłyszących można wspierać nie tylko poprzez tłumaczenia z wykorzystaniem języka migowego, ale także poprzez usługi, np. przygotowywanie notatek i zapisywanie symultaniczne. Pisze o tym Domagała-Zysk (2017a, 2017b). W pierwszym z tekstów (2017a) przedstawia metodykę przygotowywania specjalistycznych notatek dla osób z dysfunkcją słuchu, podaje także przykład dobrej praktyki – przygotowywania notatki elektronicznej z wykorzystaniem programu OneNote oraz tabletu graficznego. W drugim z tekstów (2017b) omawia natomiast przykłady zastosowania usługi zapisywania symultanicznego, która umożliwia bieżące śledzenie wykładów, rozmów czy lekcji uczniom niesłyszącym i słabosłyszącym posługującym się w edukacji językiem narodowym. Autorka, na podstawie doświadczeń z różnych krajów, rekomenduje szerokie stosowanie tych dwóch form wsparcia w edukacji uczniów z dysfunkcjami słuchu oraz innymi trudnościami (np. dysfunkcjami motorycznymi czy silnymi trudnościami o charakterze dyslektycznym), uniemożliwiającymi skuteczne korzystanie z informacji przekazywanych drogą słuchową lub przygotowywanie notatek z przebiegu zajęć. Podobnie jak w przypadku innych niepełnosprawności, brak jest w omawianych czasopismach tekstów dotyczących badań nad metodyką nauczania osób z dysfunkcją słuchu – jedynym tekstem z tego zakresu jest artykuł dotyczący uczenia się języka obcego przez osoby korzystające z implantów ślimakowych (Domagała-Zyśk, Kłos-Dacka, Zadroźniak 2017).

Pomimo szeregu działań usprawniających edukację osób z dysfunkcją słuchu, uczestnicy projektu „Wdrażanie konwencji o prawach osób niepełnosprawnych – wspólna sprawa” (Zaorska 2017) wypowiadali się krytycznie o systemie wsparcia edukacji osób niesłyszących i słabosłyszących, wskazując na szereg barier w edukacji: brak edukacji w języku migowym, niewystarczające środki na opłacenie tłumaczeń i innych usług, brak napisów w mediach, a także powszechną obecność krzywdzących stereotypów.

Kolejne artykuły dotyczące edukacji włączającej w kontekście konkretnych praktycznych strategii i metod pracy dotyczą roli asystenta ucznia z niepełnosprawnościami. Rolę asystenta edukacyjnego (asystenta nauczyciela) na przykładzie Wielkiej Brytanii (GB) omawia Zamkowska (2015), referując badania nad zakresem jego zadań oraz efektywnością pracy. Asystenci w GB podejmowali prace z uczniem ze SPE oraz z małymi grupami, w której pracował dany uczeń, pracowali zarówno w klasie, jak też w formie zajęć indywidualnych z uczniem poza klasą, często byli w pełni odpowiedzialni za przeprowadzenie danej lekcji z uczniem ze SPE. Tak szeroki zakres zadań – przy niższych kwalifikacjach asystentów – stawia pod znakiem zapytania jakość realnego wsparcia oferowanego uczniowi ze SPE – z którym pracuje nie pedagog specjalny i nie nauczyciel, ale właśnie asystent. Podsumowując wyniki referowanych badań, Zamkowska wskazuje na niejednoznaczną ocenę roli i efektywności pracy asystenta nauczyciela w GB i jako krytyczne czynniki postrzega precyzyjne określenie roli i zadań asystenta nauczyciela oraz harmonijną współpracę między nauczycielem prowadzącym a kadrą pomocniczą, widząc w tym jeden z głównych determinantów efektywności edukacji włączającej (s.51).

Istotnym elementem przygotowania szkoły do edukacji uczniów ze SPE jest dostępność materiałów dydaktycznych. Zagadnienie to omawiają Gajdzica (2015) oraz Gajdzica, Czyż (2015), wskazując na współczesne zmiany w korzystaniu z podręcznika, który w szkołach ogólnodostępnych powinien zaspokajać potrzeby także uczniów ze SPE, a współcześnie może przybierać różne formy – także multimedialne. Autor wskazuje, jakie cechy powinien posiadać podręcznik dostosowany dla uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną tak, aby służył edukacji w każdej z jej faz (przygotowawczej, odbierania, przekształcania, przechowywania i przekazywania informacji). Autor stawia tezę, że nie jest obecnie możliwe korzystanie w klasach ogólnodostępnych z jednego podręcznika dla wszystkich – konieczne jest dostosowywanie wykorzystywanych materiałów do indywidualnych potrzeb uczniów.

Metodę tutoringów rówieśniczego omawia natomiast Twardowski (2015), uznając ją za skuteczną metodę współpracy uczniów pełnosprawnych i z niepełnosprawnościami. Aby osiągnąć wspomnianą skuteczność, Twardowski postuluje przygotowanie pełnosprawnych rówieśników w trakcie szkoleń. Twierdzi także, że dzieci z niepełnosprawnościami również powinny przygotować się do kontaktu z pełnosprawnymi rówieśnikami, ponieważ niektóre z ich zachowań mogą spowodować wycofanie się dzieci sprawnych z relacji. Analizuje także wyniki badań nad skutecznością tej formy wsparcia, wskazujące, że pomaga ona

przewyciężyć izolację społeczną, poprawia jakość relacji między dziećmi i pozycje dzieci z niepełnosprawnością w grupie rówieśniczej, zwiększa motywację do nauki, zaangażowanie w wykonywane zadania, a także pozytywnie wpływa na efekty edukacyjne. Kluczową rolę w organizacji tutoringu rówieśniczego odgrywa nauczyciel.

3.3. Relacje rówieśnicze w klasach integracyjnych i włączających

Artykuły dotyczące relacji rówieśniczych w różnych typach klas miały głównie charakter empiryczny. W poniższym fragmencie niniejszego raportu przedstawiono najważniejsze informacje o badaniach relacjonowanych w tych artykułach: podano autora badań, przytoczono cele badań – tak, jak zostały one sformułowane przez badaczy, podano krótką charakterystykę grupy badawczej i zastosowanej metody badań. Przedstawiono także najważniejsze wnioski z badań. Pełna nota bibliograficzna każdego artykułu znajduje się w bibliografii do niniejszego tekstu.

Tab. 1. Badania dotyczące relacji rówieśniczych i postaw wobec uczniów z niepełnosprawnością.

Autor badania, źródło	Cel badania	Grupa badawcza, metoda	Wyniki
Oszwa, Fedaczyńska, 2017	Cel: Poznanie postaw uczniów kl. III (ze szkół integracyjnych oraz ogólnodostępnych) wobec ich rówieśników z niepełnosprawnością ruchową i słuchową	Badana grupa: 40 uczniów, w tym 20 ze z szkół integracyjnych i 20 ze szkół ogólnodostępnych Metoda: sondaż diagnostyczny	Wyniki: - 90% uczniów szkół ogólnodostępnych i 75% uczniów szkół integracyjnych przejawia postawy pozytywne wobec rówieśników z niepełnosprawnością ruchową i słuchową - uczniowie ze szkół integracyjnych i ogólnodostępnych prezentowali podobne postawy w aspekcie poznawczym, emocjonalnym i behawioralnym wobec uczniów z niepełnosprawnością ruchową i słuchową
Chimicz, 2017	Cel: zbadanie postaw uczniów kl. I-VI wobec osób z niepełnosprawnością oraz ich zmian po przeprowadzeniu programu edukacyjnego „Inni? Tacy sami?”	Badana grupa: 77 uczniów klas I-VI (Milanówek) Metoda: rozmowa kierowana, rysunek, kwestionariusz wiedzy osób niepełnosprawnych na temat A. Pileckiego, dyferencjał semantyczny, Test	Wyniki: - kl. I i II - 97% 7 i 8-latków utożsamia niepełnosprawność z niepełnosprawnością ruchową -po programie u uczniów zaobserwowano wzrost poziomu wiedzy dotyczącej rodzajów niepełnosprawności, dostrzeganie nie tylko cech fizycznych, ale także emocji, możliwości intelektualnych, zachowania (74% 7-latków i 83% 8-latków); 86% prac plastycznych przedstawiało osobę z niepełnosprawnością w trakcie działania (zabawy) z innymi osobami - kl. III i IV – dominuje stereotyp osoby z niepełnosprawnością jako tej, która nie potrafi wykonywać różnych czynności, przed zajęciami 83% uczniów potrafiło tylko ogólnie opisać osobę z niepełnosprawnościami

		Zdań Niedokończonych	<ul style="list-style-type: none"> - po programie – 93% opisywało szeroko osoby z niepełnosprawnościami – ich trudności, ale także cechy, problemy - pomiar początkowy – 58% uczniów uważało danie pieniędzy za najlepszą pomoc osobom z niepełnosprawnościami, po zajęciach – 33% zwracało uwagę na wsparcie społeczne i emocjonalne - 83% przed zajęciami i 90% po zajęciach włączyłoby do wspólnej zabawy dzieci z niepełnosprawnościami - kl. V i VI – istotny wzrost wiedzy o osobach z niepełnosprawnościami - po programie zaobserwowano także pozytywne zmiany w zakresie komponentu emocjonalnego i przewidywanych zachowań
Fiedorczyk Fiedorczyk, 2013	Cel: poznanie systemu wartości instrumentalnych i ostatecznych młodzieży klas integracyjnych w szkole ponadgimnazjalnej.	<p>Badana grupa: 62 uczniów, w tym 28 z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego w wieku 18-21 lat.</p> <p>Metoda: sondaż diagnostyczny w oparciu o klasyfikację wartości Rokeacha</p>	<p>Wyniki:</p> <ul style="list-style-type: none"> - wartości, które w największym stopniu charakteryzują osobowość uczniów: uczciwy, uprzejmy, umiejący wybaczać; w najmniejszym stopniu: intelektualista, ambitny, zdolny - system wartości ostatecznych - największe znaczenie mają takie wartości jak równość, szczęście, bezpieczeństwo rodziny; najmniejsze znaczenie: zbawienie, mądrość, świat piękna

Wśród analizowanych artykułów tylko 3 dotyczyły badań nad relacjami rówieśniczymi dzieci sprawnych i tych z niepełnosprawnościami. Wyniki analizowanych badań wskazują, że są to relacje pozytywne, a stosowane programy wychowawcze mogą zwiększyć świadomość uczniów w zakresie potrzeb i możliwości ich kolegów i koleżanek z niepełnosprawnościami.

3.4. Postawy i opinie rodziców dotyczące segregacji, integracji i włączenia

Artykuły dotyczące opinii i postaw rodziców dotyczących integracji i włączenia mają także głównie empiryczny charakter, a badaniami obejmowano zarówno rodziców dzieci z niepełnosprawnością, jak i tych pełnosprawnych. W poniższym fragmencie niniejszego raportu przedstawiono najważniejsze informacje o relacjonowanych badaniach: podano autora badań, przytoczono cele badań – tak, jak zostały one sformułowane przez badaczy, podano krótką charakterystykę grupy badawczej i zastosowanej metody badań. Przedstawiono także najważniejsze wnioski z badań. Pełna nota bibliograficzna każdego artykułu znajduje się w bibliografii do niniejszego tekstu.

Tab. 2. Postawy i opinie rodziców dotyczące segregacji, integracji i włączenia.

Autor badania, źródło	Cel badania	Grupa badawcza, metoda	Wyniki
Ćwirynkało, Żyta, 2014	Cel: poznanie doświadczeń i planów edukacyjnych matek wobec ich dzieci z zespołem Downa	Badana grupa: 11 matek dzieci z zespołem Downa (ZD) (1-16 lat) Metoda: wywiad nieustrukturyzowany	Wyniki: - najczęściej poruszane wątki: negatywne nastawienie rówieśników do osób z ZD, brak przygotowania nauczycieli w szkołach ogólnodostępnych, zbyt liczne klasy, brak zaplecza dydaktycznego - rodzice widzą potrzebę zarówno klas integracyjnych/ włączających, zwłaszcza na początkowym etapie edukacji, ale i klas specjalnych, uczących bardzo praktycznych umiejętności, przygotowujących do samodzielnego życia, stwarzających okazje do bycia wśród osób podobnych, okazje do doświadczania sukcesu
Przybyszewska, 2014	Cel: zbadanie motywów wyboru szkoły integracyjnej oraz określenie, w jakim zakresie spełnione zostały oczekiwania rodziców	Badana grupa: 70 rodziców dzieci klas integracyjnych z 4 szkół w Poznaniu Metoda: sondaż diagnostyczny	Wyniki: - rodzice wybierali szkołę integracyjną dla dziecka przede wszystkim ze względu na kryteria: rejon (60%), mniejsza liczba uczniów w klasie (65%), pozytywne opinie o takiej klasie (70%) - wyniki dotyczące spełnienia oczekiwań: uczniowie mogą zwrócić się do nauczyciela z każdym problemem (40%), lekcje są atrakcyjne (37%), dzieci traktowane są sprawiedliwie (35%), nauczyciele są oddani dzieciom (70%), w szkole panuje dobra atmosfera (58%) współpraca pracowników (58%), współpraca z rodzicami 45% - ale: ogólne spełnienie oczekiwań: w wysokim stopniu: deklaruje 11% rodziców, przeciętnie: 12%, 36% - minimalnie, 17% - niezrealizowane oczekiwania

Skibska, 2016a	Cel: poznanie opinii rodziców dzieci w młodszy wieku szkolnym nt. procesu integracji I inkluzji	Badana grupa: 120 rodziców, w tym 70 – rodzice dzieci bez SPE i 50 osób – rodzice dzieci ze SPE	<p>Wyniki:</p> <p>opinie wszystkich badanych rodziców:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 47% - w szkół integracyjnych i ogólnodostępnych dziecko jest pod dobrą opieką; 48% - w tych szkołach upowszechnia się ideę tolerancji i akceptacji; 28% - edukacja włączająca powinna być naturalnym oczywistym procesem - ponad 70% nie wskazuje negatywnych stron integracji - 40% - chciałoby poszerzyć swoją wiedzę o SPE <p>opinie rodziców uczniów ze SPE:</p> <p>52% - w szkołach włączających i integracyjnych uczniowie ze SPE kształcą umiejętności społeczne, 44% - brak izolacji, 44% - uczenie współpracy, 28% - uczenie samodzielności, 68% - dostosowanie wymagań, 48% - poszerzenie wiedzy o niepełnosprawności, 48% - przeciwdziałanie stereotypom i uprzedzaniem, 76% - pozytywne zmiany w rozwoju społecznym i emocjonalnym dzieci ze SPE, 60% - poprawa komunikacji, 68% - wzrost samodzielności,</p> <p>rodzice dzieci bez SPE:</p> <p>43% - wzrost wrażliwości na drugiego człowieka, 37%- wzrost tolerancji i akceptacji, 31% - wzrost chęci niesienia pomocy, 20% - dzieci ze SPE przeszkadzają dzieciom bez SPE w nauce, utrudniają im funkcjonowanie w szkole</p>
Skibska, 2016b	Cel: poznanie wiedzy rodziców nt. edukacji integracyjnej i	Badana grupa: 120 rodziców uczniów klas I-III ze szkół integracyjnych i	<p>Wyniki:</p> <ul style="list-style-type: none"> - edukację włączającą pozytywnie ocenia 83% rodziców dzieci bez SPE i 92% rodziców dzieci ze SPE

	włączającej	włączających, w tym 70 – rodzice dzieci bez SPE i 50 – rodzice dzieci ze SPE Metoda: sondaż diagnostyczny	- zdaniem badanych rodziców beneficjenci inkluzji to: 98% - dzieci ze SPE, 63% - dzieci bez SPE - wiedza rodziców dzieci bez SPE w 66% nie zmieniała się, 34% rodziców pogłębiło swoją wiedzę o SPE - 34% rodziców dzieci bez SPE twierdzi, że ich dzieci nie odnoszą żadnych korzyści z inkluzji
Sidor-Piekarska, 2015	Cel: zbadanie obszarów wychowania dziecka z niepełnosprawnością intelektualną (NI) na jakich koncentrują się matki oraz pracujący z dzieckiem pedagodzy; zbadanie sukcesów i porażek w zakresie wychowania dzieci z NI	Badana grupa: 30 matek dzieci z NI w stopniu umiarkowanym w wieku 6-14 lat, 30 pedagogów (12 nauczycieli i 17 pedagogów specjalnych)	Wyniki: - cele matek: samodzielność dziecka, niwelowanie zachowań trudnych, uspołecznienie, komunikowanie się - cele nauczycieli: kształtowanie samodzielności, uspołecznienie, ćwiczenie komunikacji, uczenie współpracy w grupie
Myśliwcyk, 2016	Cel: zbadanie przeżyć rodziców	Badana grupa: 5 rodziców dzieci z	Wyniki: - rodzice nadają edukacji dziecka w placówce integracyjnej/ ogólnodostępnej

	dzieci z niepełnosprawnościami dotyczącymi inkluzji edukacyjnej; rekonstrukcja narracji rodziców i dotarcie do subiektywnych znaczeń	niepełnosprawnością Metoda narracyjna	szczególne znaczenie - problemem jest zbyt mała liczba personelu - kompetencje nauczycieli pomagają w pokonywaniu problemów - rodzice są świadomi trudności dzieci w relacjach z rówieśnikami, bardzo chcą, aby ich dzieci pomimo ograniczeń nawiązywały dobre relacje z innymi dziećmi
--	--	--	--

Zaprezentowane powyżej wyniki opinii i postaw rodziców dotyczące integracji i włączenia nie dają jednoznacznego obrazu. Większość rodziców dostrzega pozytywne strony edukacji integracyjnej – w poszczególnych badaniach jest to 60 – 75%, a nawet 92%. Rodzice dzieci ze specjalnymi potrzebami oceniają wyżej możliwość kształcenia integracyjnego niż rodzice dzieci bez takich potrzeb, dostrzegają też wyraźnie potrzebę zróżnicowania oferty edukacyjnej i dostrzegają zalety szkół specjalnych.

3.5. Postawy i opinie nauczycieli dotyczące osób z niepełnosprawnościami, segregacji, integracji i włączenia

Postawy i opinie nauczycieli omawiane są zarówno w artykułach o charakterze teoretycznym, jak i empirycznym. Kilka artykułów dotyczących integracji i włączenia podejmuje wątek kompetencji nauczycieli realizujących ten model edukacji. Beata Skotnicka (2017) proponuje, aby w procesie doskonalenia zawodowego nauczycieli szkół włączających korzystać z modelu szkoły uczącej się Petera Senge, co oznacza dbałość o mistrzostwo osobiste, stosowanie pozytywnych, aktywnych i profesjonalnych modeli myślowych, wypracowanie przez pracowników każdej ze szkół włączających wspólnej wizji włączenia, przyjęcie postawy zespołowego uczenia się oraz modelu myślenia systemowego. Kształcenie nowych kadr pedagogów specjalnych podejmuje także w swoim artykule Anna Bieganowska i Anna Witek (2014), opisując przykłady dobrych praktyk – działań podejmowanych przez studentów kierunków pedagogicznych, których celem było przygotowanie ich do pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Działania te skoncentrowane były wokół warsztatów i spotkań z pracownikami instytucji rządowych i pozarządowych, działających na rzecz osób z niepełnosprawnościami. Autorki wyrażają przekonanie, że dzięki osobistemu kontaktowi zarówno z samymi osobami z niepełnosprawnościami, jak też z terapeutami i pedagogami pracującymi w tych instytucjach, studenci będą lepiej przygotowani do pracy zawodowej.

Jakość edukacji w różnych typach szkół poddawana jest ciągłym analizom, które będą także prezentowane w dalszej części tego raportu. W tym miejscu warto jednak przytoczyć badania IBE (Kubicki 2016), które dotyczyły m.in. dostępności szkół dla uczniów z niepełnosprawnościami. W trakcie badań przeprowadzono 1261 wywiadów z dyrektorami szkół, w tym 590 w szkołach ogólnodostępnych, 409 w integracyjnych oraz 262 w szkołach specjalnych. Wyniki wskazują, że:

- poziom dostosowania szkoły do potrzeb uczniów z niepełnosprawnościami ocenia jako zdecydowanie dobry 60%, a jako raczej dobry – 32% dyrektorów szkół specjalnych, zaś 53% dyrektorów szkół ogólnodostępnych określa ten poziom jako raczej dobry, 18% - bardzo dobry;
- jako szkołę bez barier określa swoją szkołę 62% dyrektorów szkół specjalnych, 38% dyrektorów szkół integracyjnych i 29% dyrektorów szkół specjalnych.

W poniższym fragmencie niniejszego raportu przedstawiono najważniejsze informacje o relacjonowanych badaniach empirycznych prowadzonych wśród nauczycieli: podano autora

badania, przytoczono cele badań – tak, jak zostały one sformułowane przez badaczy, podano krótką charakterystykę grupy badawczej i zastosowanej metody badań. Przedstawiono także najważniejsze wnioski z badań. Pełna nota bibliograficzna każdego artykułu znajduje się w bibliografii do niniejszego tekstu.

Tab. 3. Postawy i opinie nauczycieli dotyczące segregacji, integracji i inkluzji edukacyjnej

Autor badania, źródło	Cel badania	Grupa badawcza, metoda	Wyniki
Barańska M., Sirak K., 2015	Cel: zbadanie poglądów osób związanych z oświatą na wspólne nauczanie dzieci o różnych potrzebach edukacyjnych	Badana grupa: 169 osób, w tym: nauczyciele szkół ogólnodostępnych (86 osób), nauczyciele ze szkół integracyjnych (25 osób), nauczyciele szkół specjalnych (26 osób) psychologdy i pedagodzy z poradni psychologiczno-pedagogicznych, studenci i wolontariusze (32 osoby) Metoda: sondaż diagnostyczny	Wyniki: - zróżnicowane grupy uczniów funkcjonują najczęściej pozytywnie (69% odpowiedzi) - badani nauczyciele wybraliby klasy integracyjne dla własnego pełnosprawnego dziecka (64%) - 84% nauczycieli pracujących w klasach integracyjnych potwierdziło, że chciałoby nadal pracować w takiej klasie - 69% nauczycieli szkół ogólnodostępnych. dostrzega korzyści edukacji integracyjnej dla dzieci ze SPE

<p>Bąbka, Podgruszewska , 2016</p>	<p>Cel: poznanie opinii nauczycieli szkół podstawowych na temat wychowania i nauczania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi</p>	<p>Badana grupa: 50 nauczycieli szkół ogólnodostępnych z doświadczeniem nauczania uczniów ze SPE Metoda: sondaż diagnostyczny</p>	<p>Wyniki:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 30% badanych uznaje oferowaną uczniom pomoc psychologiczno-pedagogiczną za wystarczającą - 30% czuje się przygotowanych do nauczania uczniów ze SPE - 50% uważa, że jest w stanie zaspokoić indywidualne potrzeby edukacyjne uczniów w trakcie procesu kształcenia - zdaniem badanych uczniowie: <ul style="list-style-type: none"> niewidomi powinni być nauczani raczej w szkołach specjalnych (80%), niedowidzący – w szkołach integracyjnych (66%) i ogólnodostępnych (33%), niestyszający – w szkołach specjalnych (66%) lub integracyjnych (33%), niedosłyszający – w szkołach integracyjnych, 33%, ogólnodostępnych – 66%; uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim: 72% - szkoły integracyjne, 22% – szkoły specjalne, uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym - 66% - szkoły specjalne, 33% - szkoły integracyjne, uczniowie z chorobami przewlekłymi: ogólnodostępne – 40%, integracyjne - 50% uczniowie z niepełnosprawnością ruchową: 66% - szkoły integracyjne, 33% - szkoły ogólnodostępne, uczniowie z dysleksją: 80% - szkoły integracyjne
<p>Ćwirynkało, Żyta, 2015</p>	<p>Cel: poznanie opinii nauczycieli na temat edukacji włączającej</p>	<p>Badana grupa: 138 nauczycieli szkół</p>	<p>Wyniki:</p> <ul style="list-style-type: none"> - tendencje prointegracyjne wobec uczniów:

		<p>ogólnodostępnych , specjalnych i integracyjnych, 81% uczy uczniów ze SPE</p> <p>Metoda: sondaż diagnostyczny</p>	<p>78,3% - z niepełnosprawnością fizyczną, 77,5% - z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, 76,1% - słabowidzących, 73,9% – ze specyficznymi trudnościami w nauce 55,8% – przewlekle chorych</p> <p>- tendencje prosegregacyjne wobec uczniów: 67,4% - chorych psychicznie, 55,8%, - z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym, 55,1% - niewidomych, 50,7% - niesłyszący.</p> <p>Wzrost otwartości nauczycieli na kształcenie integracyjne i włączające w stosunku do badań wcześniejszych.</p> <p>- dobry poziom przygotowania nauczycieli do pracy z uczniem ze SPE deklarowało: 47,7% nauczycieli szkół ogólnodostępnych, 90% integracyjnych, 90% specjalnych</p>
<p>Bartnikowska, Ćwirynkało, Żyta, 2016</p>	<p>Cel: zbadanie opinii nauczycieli szkół integracyjnych i ogólnodostępnych nt. kształcenia uczniów z trudnościami emocjonalnymi i zaburzeniami zachowania</p>	<p>Badana grupa: 90 nauczycieli, Metoda: sondaż diagnostyczny</p>	<p>Wyniki:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 62% - włączenie przynosi korzyści uczniom pełnosprawnym - 48% - włączenie przyczynia się do większej akceptacji społecznej - 33%- włączenie jest korzystne dla poziomu umiejętności szkolnych dzieci ze SPE - 45% - włączenie wspomaga rozwój społeczny dzieci ze SPE - 73,3% - uczniowie z zaburzeniami zachowania powinni mieć możliwość uczenia się w klasach ogólnodostępnych

			- 83,3% - nauczycieli wyraża chęć nabycia nowych kompetencji w zakresie pracy z uczniem z zaburzeniami zachowania
Uberman, Mach, 2016	Cel: zbadanie poczucia kompetencji zawodowych w pracy z uczniem z niepełnosprawnością	Badana grupa: 103 nauczycieli z 19 szkół woj podkarpackiego: 56% ze szkół wiejskich, 33% - miasto do 20 tys. mieszkańców Metoda: sondaż diagnostyczny	<p>Wyniki:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 75% nauczycieli - ocenia swoje przygotowanie do pracy z uczniem ze SPE jako przeciętne, 15% - jako dobre w tym: <ul style="list-style-type: none"> - kompetencje praktyczne: 44% ocenia wysoko, 42% - przeciętnie (interpretacja diagnozy, identyfikowanie trudności dziecka, stosowanie zasad pracy rewalidacyjnej) - kompetencje komunikacyjne: 75% ocenia je jako przeciętne, 14% jako wysokie - kompetencje kreatywne: 80% ocenia je jako przeciętne - kompetencje współdziałania z innymi: 18% poziom wysoki, 68% poziom przeciętny - kompetencje informatyczne: 15% poziom wysoki, 70% przeciętny <p>Sugerowane przez nauczycieli miejsce kształcenia uczniów ze SPE: 20% wskazuje szkoły specjalne, 20% szkoły integracyjne, 30% szkoły ogólnodostępne z oddziałami integracyjnymi</p> <ul style="list-style-type: none"> - największe wyzwanie stanowią: uczniowie: niewidomi (73%), niesłyszący (62%) i uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim (50%)
Żuraw, 2016	Cel: zbadanie, jak postrzegane jest dziecko	Badana grupa: 200 nauczycieli szkół	Wyniki:

	z zaburzeniami rozwoju przez nauczycieli szkół masowych	<p>masowych</p> <p>Metody: dyferencjał semantyczny, skala dystansu społecznego, sondaż diagnostyczny</p> <p>96% miało kontakt z dzieckiem z zaburzeniami rozwoju, w tym 75% kontakt częsty</p>	<p>- 64% nauczycieli deklaruje chęć wolontariatu na rzecz dzieci z zaburzeniami rozwoju</p> <p>- 66% zgodziłoby się na wybudowanie ośrodka dla dzieci z zaburzeniami rozwoju w sąsiedztwie</p> <p>- preferowane miejsce nauki dzieci z zaburzeniami rozwoju: 27,5% szkoły ogólnodostępne, 19,5% szkoły specjalne, 53% szkoły ogólnodostępne z oddziałami integracyjnymi</p> <p>- duży dystans do dzieci z zaburzeniami rozwoju jako przyjaciela/ kolegi własnego dziecka (tylko ok. 20% - tak) oraz podopiecznego (17,5% - tak)</p> <p>- 82% przypisuje dzieciom z zaburzeniami rozwoju cechy waloryzowane negatywne</p>
Skotnicka, 2016	Cel: poznanie opinii nauczycieli na temat możliwości podjęcia pracy z dzieckiem z niepełnosprawnościami	<p>Badana grupa: 12 nauczycieli przedszkola ogólnodostępnego w Bydgoszczy</p> <p>Metoda indywidualnych przypadków</p>	<p>Wyniki:</p> <p>- oceniono, że nauczyciele prezentują niski poziom gotowości do nauczania dzieci z niepełnosprawnością: mają niską wiedzę o niepełnosprawności, nie znają metod pracy z dzieckiem z niepełnosprawnościami;</p> <p>- nauczyciele zgłaszają potrzebę wsparcia ze strony nauczyciela wspomagającego, logopedy, psychologa i innych specjalistów</p>

W 9 spośród analizowanych w tym raporcie artykułów przedstawiono wyniki badań wśród nauczycieli. Zasadniczo mają oni pozytywną postawę wobec integracji i włączenia, dostrzegają ich korzyści zarówno dla dzieci z niepełnosprawnościami, jak też dla dzieci sprawnych. Wysoki poziom akceptacji obserwuje się wobec integracji i włączenia uczniów z lżejszymi formami niepełnosprawności: słabosłyszących, słabowidzących czy też uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Poziom akceptacji dla obecności w szkołach integracyjnych i ogólnodostępnych uczniów niewidomych, niesłyszących oraz z głębszymi niepełnosprawnościami intelektualnymi jest zdecydowanie niższy. Nauczyciele zgłaszają także obawy co do własnych kompetencji wspierania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi: widzą potrzebę szkolenia się i doskonalenia własnych umiejętności.

3.6. Badania dotyczące funkcjonowania uczniów z niepełnosprawnościami w kontekście ich edukacji

Stosunkowo rzadko można spotkać badania naukowe dotyczące integracji i włączenia, których uczestnikami są uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, choć są to osoby najżywościej zainteresowane tym problemem. Badania wyszukane w analizowanych czasopismach zaprezentowano poniżej w tabeli. Przy każdym z badań empirycznych podano autora badań, przytoczono ich cele – tak, jak zostały one sformułowane przez badaczy, podano krótką charakterystykę grupy badawczej i zastosowanej metody badań. Przedstawiono także najważniejsze wnioski z badań. Pełna nota bibliograficzna każdego artykułu znajduje się w bibliografii do niniejszego tekstu.

Tab.4. Wyniki badań uczniów ze SPE w kontekście ich edukacji

Autor badania, źródło	Cel badania	Grupa badawcza, metoda	Wyniki
Rusinek, 2014	Cel: poznanie aspiracji życiowych młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim (uczniów szkół zawodowych) i porównanie ich z planami młodzieży sprawnej	Badana grupa: 40 uczniów Metoda: sondaż diagnostyczny, kwestionariusz ankiety w opracowaniu B. Górnickiej	<p>Wyniki:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 30% uczniów z niepełnosprawnością intelektualną chce się kształcić dalej (wśród osób pełnosprawnych jest to 55%), 30% chciałoby podjąć pracę, 25% nie wie, co będzie robić po ukończeniu szkoły zawodowej - wartości cenione w kontekście pracy zawodowej: <ol style="list-style-type: none"> 1. duże zarobki, 2. pracowitość, 3. ważność, znaczenie pracy - oczekiwania uczniów związane z pracą zawodową: <ul style="list-style-type: none"> uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną: <ol style="list-style-type: none"> 1. praca pożyteczna dla innych, 2. bliskie kontakty z pracownikami, 3. dobre zarobki młodzież bez niepełnosprawnością intelektualną: <ol style="list-style-type: none"> 1. praca łatwa i lekka, 2. praca pożyteczna, 3. praca spokojna i bez napięć <p>70% uczniów z niepełnosprawnością intelektualną chce zapracować na swoje</p>

			utrzymanie i nie być zależnym od innych (osoby bez NI – 90%) - najważniejsze wartości: 1. rodzina, 2. miłość, 3. praca
Kruk-Lasocka J., Bartosik B., Jakubowska A., 2017	Cel: zbadanie kompetencji społeczno-emocjonalnych dzieci z zespołem Downa (ZD)	Badana grupa: 30 dzieci z ZD z Wrocławia w wieku 8-13 lat, ze szkół specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych. Metoda: Inwentarz Kompetencji Społeczno-Emocjonalnych (J. Kruk-Lasocka, A. Szymajda, test przeznaczony dla dzieci 5-7 lat)	Wyniki: Większość badanych dzieci z ZD w wieku 8-13 lat nie rozwiązało poprawnie prób z Inwentarza. Dzieci nie rozpoznają prostych emocji, nie mają teorii umysłu, nie wykazują tendencji do zachowań empatycznych. Nie rozumieją norm społecznych, zadania okazały się za trudne poznawczo i percepcyjnie.
Lipińska-Lokś, 2015	Cel: zbadanie retrospekcji relacji koleżeństwa i przyjaźni u absolwentów szkół integracyjnych z niepełnosprawnościami	Badana grupa: 15 absolwentów edukacji integracyjnej (19-25 lat); różne rodzaje niepełnosprawność	Wyniki: - niepełnosprawność modyfikuje wchodzenie w relacje koleżeństwa i przyjaźni - koleżeństwo często realizowane było z inną osobą z niepełnosprawnościami - przyjaźń często pozostaje w sferze marzeń, ew. realizowana jest w relacjach z osobami innymi niż rówieśnicy (nauczyciel, rodzic, inny dorosły)

		<p>i (intelektualna, ruchowa, wzroku, słuchu, sprzężona, choroba przewlekła)</p> <p>Metoda: analiza indywidualnych przypadków, technika wywiadu</p>	
Szmania, 2016	<p>Cel: przedstawienie sposobu postrzegania relacji rówieśniczych w szkole przez osoby z autyzmem</p>	<p>Badana grupa: 10 osób w wieku 20-40 lat</p> <p>Metoda: wywiad swobodny o charakterze retrospektywnym</p>	<p>Wyniki:</p> <ul style="list-style-type: none"> - kategorie doświadczeń: Najlepszy uczeń, Ofiara, Inny, Nikt - retrospektywna ocena relacji rówieśniczych wskazuje na duże niezaspokojenie potrzeby relacji
Papuda-Dolińska, 2015	<p>Cel: określenie pozycji socjometrycznej ucznia w klasie oraz określenie poziomu integracji społecznej uczniów</p>	<p>Badana grupa: 60 uczniów z dysfunkcją wzroku klas II-V, w tym 30 w szkołach ogólnodostępnych, 30 – szkołach</p>	<p>Wyniki:</p> <ul style="list-style-type: none"> - wynik globalny (48/60) wskazuje na dość wysoki poziom samooceny jakości relacji interpersonalnych w klasie - pozycja socjometryczna uczniów: 51,85% - pozycja przeciętna (neutralna), 25,95% - izolacja rówieśnicza, 14,81% - uczniowie odrzucani, 9,25% – uczniowie akceptowani

		<p>integracyjnych</p> <p>Metoda: sondaż diagnostyczny, metoda socjometryczna</p>	
<p>Olempska-Wysocka, 2017b</p>	<p>Cel: określenie, jaki jest poziom zadaniowej wrażliwości uczniów z dysfunkcją słuchu rozpoczynających naukę szkolną; jakie są różnice między uczniami szkoły specjalnej i integracyjnych</p>	<p>Badana grupa: 74 dzieci z uszkodzeniami słuchu w stopniu głębokim i znacznym rozpoczynający naukę w szkole specjalnej i integracyjnej</p> <p>Metoda: sondaż diagnostyczny, Arkusz Poznania Ucznia Szkoły Specjalnej J. Głodkowskiej</p>	<p>Wyniki</p> <ul style="list-style-type: none"> - istnieje istotna statystycznie różnica w poziomie wrażliwości edukacyjnej między uczniami szkół specjalnych i integracyjnych - uczniowie z dysfunkcją słuchu uczący się w szkołach integracyjnych osiągają wyższe wyniki we wszystkich analizowanych 35 kategoriach - uczniowie szkół specjalnych charakteryzowali się wyższym poziomem motywacji i osiągnięć szkolnych
<p>Plichta, Pyżalski 2015</p>	<p>Cel: określenie zasięgu zjawiska zachowań</p>	<p>Badana grupa: 1505 uczniów w</p>	<p>Wnioski:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 8-54% uczniów ze SPE co najmniej raz w tygodniu wykazywało różne

	hazardowych, używania środków psychoaktywnych, zakresu zjawiska dręczenia w grupie uczniów ze SPE oraz bez SPE	wieku 13-18 lat z terenu całej Polski, w tym 203 osoby z orzeczeniami o niepełnosprawność i i opiniami o SPE Metoda: sondaż diagnostyczny, narzędzie badawcze: Łódzki Kwestionariusz Problemów Hazardowych wśród Adolescentów	zachowania hazardowe - uczniowie ze SPE częściej niż uczniowie bez SPE przejawiali zachowania hazardowe, - u uczniów ze SPE częściej występowało ryzyko stania się ofiarą dręczenia - nie stwierdzono istotnych różnic w zakresie używania substancji psychoaktywnych
--	--	--	--

Badania empiryczne, w których brali udział uczniowie z niepełnosprawnościami, dotyczyły różnych obszarów ich funkcjonowania: wrażliwości edukacyjnej uczniów z dysfunkcją słuchu (większą wykazują uczniowie ze szkół integracyjnych), postrzegania pracy (zaobserwowano niewielkie różnice między grupą uczniów sprawnych intelektualnie oraz z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim) oraz zakresu relacji rówieśniczych. W opinii badanych, relacje z rówieśnikami w szkołach ogólnodostępnych i integracyjnych nie były satysfakcjonujące.

Zakończenie i rekomendacje

W niniejszym raporcie dokonano przeglądu 82 tekstów dotyczących edukacji uczniów z niepełnosprawnościami w szkołach integracyjnych i włączających, opublikowanych w polskich czasopismach naukowych z zakresu pedagogiki specjalnej oraz pedagogiki w latach 2013-2017. Analizę tekstów w czasopismach wybrano ze względu na prestiżowy charakter takich publikacji w środowisku naukowym oraz ich powszechną dostępność dla czytelników ze względu na dostęp do tekstów online. W bibliografii zebrano dokładne dane każdego z tekstów, co umożliwia czytelnikom samodzielne dotarcie do nich i szczegółowe poznanie ich treści.

Pięćdziesiąt sześć tekstów nie miało charakteru stricte empirycznego, dotyczyło zagadnień związanych z formalnymi i teoretycznymi podstawami integracji, oceną dotychczasowych osiągnięć oraz propozycją nowych rozwiązań metodycznych i organizacyjnych, szczególnie w świetle Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych.

Dwadzieścia pięć tekstów prezentowało badania empiryczne przeprowadzone przez ich autorów. Badania prowadzone były zazwyczaj w stosunkowo niewielkich grupach, co uniemożliwia generalizację ich wyników. Autorzy nie informują czytelnika o kryteriach doboru uczestników badań. Podstawową metodą pozostaje sondaż diagnostyczny, nie są wykorzystywane ani klasyczne metody wywiadu czy narracji, ani skale czy inwentarze standaryzowane.

Wyniki ukazują złożoną rzeczywistość edukacji uczniów z niepełnosprawnością w szkołach integracyjnych i włączających. Najważniejsze wnioski z analizy można byłoby zapisać w formie następujących twierdzeń:

1. Rodzice i nauczyciele wyrażają zasadniczo pozytywne opinie o edukacji uczniów z niepełnosprawnościami w klasach integracyjnych i ogólnodostępnych, jednak głównie wtedy, kiedy dotyczy to uczniów z mniejszym zakresem trudności i na początkowym etapie edukacji.
2. Nauczyciele zgłaszają poczucie braku przygotowania do profesjonalnego wspierania edukacji uczniów z niepełnosprawnościami, jednocześnie jednak są otwarci na uczestnictwo w szkoleniach i innych formach dokształcania, co niewątpliwie jest ważnym zasobem, umożliwiającym rozwój edukacji włączającej.

3. Sprawni uczniowie deklarują pozytywną postawę wobec kolegów i koleżanek z niepełnosprawnościami. Zakres badań tej problematyki jest jednak zbyt wąski, aby na tej podstawie wnioskować o pełnym dobrostanie społecznym uczniów z niepełnosprawnościami w szkołach ogólnodostępnych i integracyjnych. Deklaracje uczniów pełnosprawnych należy także skonfrontować z opiniami uczniów z niepełnosprawnością, którzy zgłaszają brak możliwości nawiązywania satysfakcjonujących relacji rówieśniczych w środowisku szkół ogólnodostępnych i integracyjnych. Jednocześnie odpowiedzią na te problemy mogą być programy edukacyjne ukierunkowane na zwiększanie wiedzy uczniów o niepełnosprawności i wynikających z niej potrzebach oraz tutoring rówieśniczy.
4. Podstawowym problemem zgłaszanym przez uczniów z niepełnosprawnościami oraz ich rodziców jest brak satysfakcjonujących relacji rówieśniczych dzieci z niepełnosprawnościami uczących się w klasach integracyjnych i ogólnodostępnych.

Przeprowadzona analiza upoważnia także do przedstawienia następujących rekomendacji, dotyczących prowadzenia badań naukowych w zakresie edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi:

1. Istnieje potrzeba określenia polityki państwa w zakresie badań prowadzonych nad edukacją uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym uczniów z niepełnosprawnością. Konieczna jest ścisła współpraca uczelni i szkół, a wybór obszaru badań powinien być związany z zapotrzebowaniem na przebadanie określonych zjawisk, zarówno na poziomie lokalnym (współpraca uczelni i kuratoriów oświaty, szkół, instytucji pozarządowych), jak też ogólnopolskim.
2. Ważne byłoby podjęcie badań zespołowych o szerokim zakresie, ogólnopolskich lub obejmujących określony region kraju, także badań podłużnych – wyniki takich badań mogłyby dać reprezentatywny obraz analizowanych zjawisk.
3. Większą wagę należy przyłożyć do upubliczniania i rozpowszechniania wyników badań, także tych zebranych w czasie realizacji projektów finansowanych ze środków publicznych – pozwoli to na szersze wykorzystywanie ich wyników do planowania kolejnych badań i działań praktycznych.
4. Autorzy badań zwracają uwagę na brak dostępności do danych liczbowych dotyczących edukacji uczniów z niepełnosprawnościami. Konieczne jest zatem doprowadzenie do możliwości szerszego korzystania z danych gromadzonych w Systemie Informacji Oświatowej do potrzeb badań naukowych.
5. Istnieje potrzeba prowadzenia większej liczby badań empirycznych w modelu badań partycypacyjnych, w których uczniowie z niepełnosprawnościami mogliby uczestniczyć na każdym etapie ich prowadzenia, a wyniki badań służyłyby do wprowadzania realnych zmian w organizacji pracy szkoły oraz mogłyby stanowić podstawę do zmian w zakresie społecznego postrzegania niepełnosprawności.
6. Potrzebne jest większe zróżnicowanie w zakresie stosowanych metod i technik badań – powszechną metodą pozostaje nadal sondaż diagnostyczny, niedoceniane są

klasyczne metody wywiadu lub rozmowy kierowanej. Prawie wcale nie są stosowane metody i techniki standaryzowane.

Zaprezentowany raport – jak wspomniano we wstępie – ma charakter pilotażowy, obejmuje analizę części badań podejmowanych w zakresie edukacji uczniów z niepełnosprawnościami w szkołach ogólnodostępnych i integracyjnych. Do analizy wybrano teksty, które ukazały się w ostatnich czterech latach (2013-2017) w czasopiśmie naukowych z obszaru pedagogiki specjalnej, wydawane w większości przez uczelnie prowadzące kształcenie na kierunku *pedagogika specjalna*. Kolejne analizy powinny objąć wyniki badań opublikowane w monografiach, rozdziałach oraz raportach z badań, które prowadzone były w ostatnich latach w ramach licznych projektów. Konieczne jest także poszerzenie okresu analiz, ponieważ nie dysponujemy kompleksowymi raportami i metaanalizami prowadzonych badań, obejmujących okres od 1989 roku do chwili obecnej. Wyniki tych badań mogą stanowić ważny głos w dyskusji nad kształtem polskiego modelu edukacji włączającej i pomóc w umocowaniu jej w kręgu praktyki pedagogicznej opartej na dowodach (*evidence-based practice*).

Bibliografia

- Aksamit-Staszkiwicz D. (2013). *Percepcja osób z niepełnosprawnością intelektualną przez nauczycieli i uczniów szkół ogólnodostępnych w Polsce i na Litwie*. *Szkoła Specjalna*, 1, s. 26-33.
- Antoszevska B., Ćwirynkało K., Wójcik M. (2004) *Nauczyciele szkół specjalnych i masowych wobec integracji osób pełno- i niepełnosprawnych na gruncie szkoły*. W: G. Dryżałowska, H. Żuraw (red.) *Integracja społeczna osób niepełnosprawnych*, Warszawa: Wyd. Akad. "Żak".
- Bar N. (2017). *The work process for the promotion of students with special needs integrated in the kindergartens of regular education: the case of Israel*. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, 17, s. 31-46.
- Barańska M., Sirak K. (2015). *Poglądy osób związanych z oświatą na wspólne nauczanie dzieci o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych*. *Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, 20, s. 128-142.
- Bartnikowska U., Ćwirynkało K, Żyta A. (2016). *Nauczyciele szkoły integracyjnej wobec kształcenia dzieci z trudnościami emocjonalnymi i w zachowaniu*. *Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, 23, s. 133-145.
- Bartnikowska U., Ćwirynkało K. (2016). *Wyznaczniki kształtujące sytuacje ucznia z niepełnosprawnością w klasie ogólnodostępnej i integracyjnej – analiza dostępnych badań*. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, 13, s. 29-48.
- Bąbka J. (2015). *Edukacja osób z niepełnosprawnością w systemie niesegregacyjnym – wykluczające czy dopełniające się formy kształcenia*. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, 11, s. 9-34.
- Bąbka J., Podgruszewska M. (2016). *Polityka oświatowa wobec uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w perspektywie lokalnej- na podstawie opinii nauczycieli małego miasta*. *Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, 22, s. 92-106.
- Bidziński K. (2016). *Szkoła ogólnodostępna jako środowisko odkrywania podstaw własnej tożsamości przez uczniów z niepełnosprawnością w młodszym wieku szkolnym*. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, 12, s. 31-60.
- Bieganowska A., Witek A. (2014). *Przygotowanie nauczycieli do pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 19, 2, s. 257-270.
- Bieńkowska K. (2013). *Diagnozowanie gotowości szkolnej dziecka z wadą słuchu w świetle nowej rzeczywistości edukacyjnej*. *Szkoła Specjalna*, 3 (269), s. 174-183.
- Bogucka J. (1996). *Nauczanie integracyjne w Polsce*. W: *Wychowanie i nauczanie integracyjne. Nowe doświadczenia*. Warszawa, s. 7-13.

- Buchnat M. (2013). *Metoda projektów płaszczyzną inkluzji dla dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną*. Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej, 3, s. 31-45.
- Buchnat M., Waszyńska K. (2015). *Realizacja treści przedmiotu „Wychowanie do życia w rodzinie” przez uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną*. Szkoła Specjalna 3(279), s. 207-218.
- Chimicz D. (2017). *Postrzeganie osób z niepełnosprawnością przez uczniów szkoły podstawowej. Przemiany w rezultacie oddziaływań edukacyjnych*. Lubelski Rocznik Pedagogiczny, XXXVI, 2, s. 149-169.
- Czerwińska K. (2014). *Przestrzeń w edukacji uczniów z dysfunkcją wzroku*. Szkoła Specjalna, 4, s. 262-269.
- Ćwirynkało K., Bartnikowska U. (2016). *25 lat funkcjonowania Ustawy o systemie oświaty. Tendencje w kształceniu uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej, 23, s. 133-145.
- Ćwirynkało K., Żyta A. (2017). *Węgierski system edukacji wobec dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Szkoła Specjalna, 3, s. 175-188.
- Ćwirynkało K., Żyta A. (2014). *Dlaczego edukacja włączająca nie zawsze jest najlepszym rozwiązaniem? Doświadczenia i plany edukacyjne wobec dzieci z zespołem Downa w relacjach matek*. Szkoła Specjalna, 3, s. 186-201.
- Ćwirynkało K., Żyta A. (2015). *Przekonania nauczycieli na temat edukacji włączającej uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Szkoła Specjalna, 4, s. 245-259.
- Domagała-Zyśk E. (2017a). *Notatki jako forma wsparcia edukacji studentów i uczniów nieśłyszących i słabosłyszących*. Niepełnosprawność - Zagadnienia, Problemy, Rozwiązania II/ 23, s. 53-66. 8 pkt.
- Domagała-Zyśk E. (2017b). *Zapisywanie symultaniczne – adekwatna forma wspierania edukacji, pracy oraz udziału w życiu społecznym i kulturalnym osób nieśłyszących i słabosłyszących*. Lubelski Rocznik Pedagogiczny, 2, s. 105-114.
- Domagała-Zyśk E., Kłos-Dacka A., Zadroźniak M. (2017). *Uczenie się języka obcego przez osoby korzystające z implantów ślimakowych*. Szkoła Specjalna, 1, s. 17-27, punkt 10.
- Dryżałowska G. (2017). *Integracja edukacyjna z innej perspektywy*. Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej, 16, s. 33-61.
- Dudzińska A., Roszewska K. (2016). *Praktyczna realizacja polityki oświatowej wobec uczniów z niepełnosprawnościami*. Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej, 22, s. 185-201.
- Dycht M. (2015). *Udostępnianie kultury obrazu osobom niewidomym i słabowidzącym z zastosowaniem audiodeskrypcji*. Szkoła Specjalna, 3, s. 179-188.

- Fiedorowicz A., Różański M. (2014). *Wspieranie osób niepełnosprawnych w swobodnym dostępie do informacji i usług zamieszczonych w internecie*. Niepełnosprawność – Zagadnienia, Problemy, Rozwiązania, 3, s. 7-12.
- Fiedorczyk J., Fiedorczyk I. (2013). *System wartości młodzieży szkół integracyjnych*. Szkoła Specjalna, 1, s. 17-25.
- Freiberg N. (2016). *Integracja uczniów pełnosprawnych i uczniów z niepełnosprawnością w wybranych szkołach podstawowych w Gdyni*. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej, 22, s. 243-251.
- Gajdzica Z. (2014). *O wychowaniu, którego zabrakło – kilka uwag na marginesie badań nad kształceniem inkluzywnym i integracyjnym*. Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Sectio J, XXVIII, 1, s. 153-161.
- Gajdzica Z. (2015a). *Podręcznik w tradycyjnie ujętym procesie kształcenia uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną – na marginesie dyskusji o nowym powszechnym i jednolitym elementarzu*. Szkoła Specjalna, 4, s. 277-283.
- Gajdzica Z. (2015b). *Uczeń z niepełnosprawnością w kilku odsłonach – o drogach i bezdrożach zaspakajanie potrzeb edukacyjnych w szkole ogólnodostępnej*. Przegląd Badań Edukacyjnych 20, 1, s. 161-170.
- Gajdzica Z. (2016). *Tendencje reformowania systemu kształcenia specjalnego- kilka uwag na marginesie ostatnich zmian legislacyjnych*. Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej, 22, s. 37-46.
- Gajdzica Z. (2017). *Sukces szkoły integracyjnej jako jeden z wymiarów kształtujących jej kulturę organizacyjną*. Roczniki Pedagogiczne, 9, (45), s. 5-17.
- Gajdzica Z., Czyż E. (2015). *Obraz osoby niepełnosprawnej w podręczniku dla klasy I pt. Nasz elementarz a jego funkcja w kształtowaniu postaw wobec osób z niepełnosprawnością*. Szkoła Specjalna, 4 (280), 279-287.
- Głodkowska J. (2013). *Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – integracja edukacyjna procesem złożonym i trudnym*. Szkoła Specjalna, 1, s. 5-16.
- Gołubiew-Konieczna M. (2015). *W poszukiwaniu optymalnych modeli kształcenia uczniów niepełnosprawnych w myśl art. 24 Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych i obowiązujących przepisów prawa oświatowego*. Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej, 20, s. 111-128.
- Gołubiew-Konieczna M. (2016). *Pomoc psychologiczno-pedagogiczna (i nie tylko) a uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych w szkołach ogólnodostępnych – aspekty prawne i rozwiązania praktyczne w dobie toczącej się reformy oświatowej*. Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej, 22, s. 162-184.
- Grzelak P., Kubicki P., Orłowska M. (2014). *Realizacja badania ścieżek edukacyjnych niepełnosprawnych dzieci, uczniów i absolwentów – raport końcowy*. Warszawa: Wyd. Instytut Badań Edukacyjnych.

- Janiszewska-Nieścioruk Z. (2016). *(Nie)dojrzałość proinkluzyjnych zmian w kształceniu osób z niepełnosprawnościami*. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej, 22, s. 47- 72.
- Janiszewska-Nieścioruk Z., Zaorska M. (2014). *Prowłóczające zmiany w systemie polskiej edukacji – nowe możliwości, ograniczenia i wyzwania*. Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej, 4, 9-28.
- Kruk-Lasocka J., Bartosik B., Jakubowska A. (2017). *Dziecko z zespołem Downa w szkole ogólnodostępnej?* Lubelski Rocznik Pedagogiczny, XXXVI, 2, s. 131-149.
- Kubicki P. (2016). *Między włączeniem a segregacją – szkoły w Polsce wobec uczniów z niepełnosprawnościami*. Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej, 22, s. 107-118.
- Kuczyńska-Kwapisz J. (2017). *Specjalne potrzeby edukacyjne uczniów z niepełnosprawnością wzroku*. Szkoła Specjalna 4, 290, s. 285-291.
- Kuroda M., Kulesza E.M. (2017). *Comparative study of education for students with special educational needs in Japan and in Poland*. Szkoła Specjalna, 1(287), s. 28-40.
- Lipińska-Lokś J. (2015). *Koleżeństwo i przyjaźń w doświadczeniach osób z niepełnosprawnościami*. Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej, 20, s. 57- 69.
- Maciarz A. (2013). *Regres eksploracji naukowych w pedagogice specjalnej*. Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej, 10, s. 13-17.
- Martynenko I., Tyschenko V., Bazyma N. (2013). *Special education in Ukraine*. Szkoła Specjalna, 4 (270), s. 280-292.
- Mikołajczyk-Lerman G. (2016). *Bariery w realizacji prawa do edukacji dzieci z niepełnosprawnościami w opinii ich rodziców. Rekomendacje dla polityki oświatowej*. Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej, 22, s. 119-131.
- Mitrut A. (2017). *„Reasonable accomodation” in the education of children and youth with disabilities – as based on the convention on the rights of persons with disabilities. Part 2*. Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej, 17, s. 11-29.
- Mitrut A. (2017). *„Reasonable accomodation” in the education of children and youth with disabilities – as based on the convention on the rights of persons with disabilities. Part 1*. Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej, 16, s. 73-92.
- Myśliwczyk I. (2016). *Inkluzja edukacyjna na etapie przedszkola w rozumieniu rodziców dzieci niepełnosprawnych*. Problemy Wczesnej Edukacji, 2(33), s. 166-180.
- Nazarczuk M. (2013). *Wskazania metodyczne do pracy z dzieckiem z uszkodzonym wzrokiem w warunkach szkoły ogólnodostępnej*. Szkoła Specjalna, 3, s. 214-224.
- Nowak M. (2017). *Audiodeskrypcja i glottodydaktyka w kształceniu uczniów z niepełnosprawnościami*. Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania. II (23), s. 29-52.

- Olempska-Wysocka (2017a). *Zadaniowa wrażliwość edukacyjna uczniów z uszkodzonym słuchem*. Szkoła Specjalna, 4,290, s. 262-276.
- Olempska-Wysocka M. (2017b). *Current tendencies in choosing the form of education of students with hearing impairment in the current educational system in Poland*. Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej, 18, s. 87-107.
- Oszwa U., Fedaczyńska M. (2017). *Postawy uczniów kl. III szkoły podstawowej wobec rówieśników z niepełnosprawnością ruchową i słuchową*. Lubelski Rocznik Pedagogiczny, XXXVI, 3, s. 187-206.
- Papuda B.(2014). *W stronę integracji – rozwój kształcenia specjalnego w Holandii*. Szkoła Specjalna, 3(274), s. 202-213.
- Papuda-Dolińska B. (2015). *Satysfakcja z kontaktów rówieśniczych a pozycja socjometryczna uczniów z niepełnosprawnością wzroku w klasach ogólnodostępnych i integracyjnych*. Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej, 11, s. 55-74.
- Plichta, P., Pyżalski, J. (2016). *Narażenie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na hazard tradycyjny i internetowy oraz inne zachowania ryzykowne*. Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej, 24, s. 222-242.
- Przybyszewska D. (2014). *Rodzice uczniów kształcących się w klasach integracyjnych – ich motywy i oczekiwania*. Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej, 6, s. 49-68.
- Rusinek K. (2014). *Aspiracje życiowe młodzieży z lekką niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim*. Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Sectio J, XXVII, 2, s. 101-122.
- Sadowska S. (2013). *Egzamin gimnazjalny 2012 dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. O jawnych i ukrytych sposobach myślenia osób zaangażowanych we wdrażanie zmian*. Szkoła Specjalna, 5, s. 325-343.
- Sadowska S. (2016a). *Polityka oświatowa w rozwiązywaniu kwestii kształcenia uczniów z niepełnosprawnościami (1989-2016)*. Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej, 22, s. 13-36.
- Sadowska S. (2016b). *Kształcenie integracyjne dzieci z niepełnosprawnością intelektualną – krytyczny bilans pierwszych strukturalnych zmian w systemie edukacji*. Przegląd Badań Edukacyjnych, 23, 2, s. 125-144.
- Sadowska S. (2017). *Reformatorskie działania w edukacji wczesnoszkolnej uczniów z niepełnosprawnościami - „druzgocące fakty dokonane” czy postęp?* Problemy Wczesnej Edukacji, 3(38), s. 7-20.
- Sadowska S., Janiszewska-Nieścioruk Z. (2015a). *O dobrodziejstwie starej, dobrej szkoły specjalnej w perspektywie realizacji obowiązku szkolnego przez uczniów niepełnosprawnych – napięcia między ideą integracji a rzeczywistością*. Przegląd Badań Edukacyjnych, 21, 1, s. 137-152.

- Sadowska S., Janiszewska-Nieścioruk Z. (2015b). *Sukcesy w dziedzinie zewnętrznego sprawdzania efektów kształcenia uczniów z niepełnosprawnościami? Refleksje w odniesieniu do sprawdzianu po szkole podstawowej*. *Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, 20, s. 86-110.
- Sekułowicz M., Sekułowicz A. (2016). *Edukacja włączająca w polityce oświatowej. Możliwości i ograniczenia*. *Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, 22, s. 60-72.
- Sidor-Piekarska B. (2015). *Wybrane aspekty wychowania dziecka z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym w perspektywie matek oraz kadry pedagogicznej*. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Sectio J, XXVII, 2*, s. 129-151.
- Skibska J. (2016a). *Wiedza rodziców dzieci w młodszym wieku szkolnym o edukacji włączającej oraz jej ocena. Komunikat z badań*. *Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, 23, s. 160-172.
- Skibska J. (2016b). *Wymiary spostrzegania integracji i edukacji włączającej przez rodziców dzieci w młodszym wieku szkolnym uczących się w klasach integracyjnych. Komunikat z badań*. *Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, 23, s. 146-159.
- Skotnicka B. (2017). *Szkoła inkluzyjna jako organizacja ucząca się*. *Niepełnosprawność - Zagadnienia, Problemy, Rozwiązania*, III (24), 75-85.
- Skotnicka B. (2016). *Gotowość nauczycieli do pracy z dzieckiem niepełnosprawnym (na przykładzie wybranego przedszkola ogólnodostępnego)*. *Szkoła Specjalna*, 2(283), s. 120-130.
- Szeroczyńska M. (2013). *Edukacja dzieci z niepełnosprawnościami w ujęciu Konwencji ONZ o Prawach Osób z Niepełnosprawnościami*. *Szkoła Specjalna*, 2 (268), s. 137-141.
- Szmania L. (2016). *Relacje rówieśnicze w szkole w perspektywie osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu*. *Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, 22, s. 202-221.
- Tersa K. (2017). *Zakorzenie jako istotny warunek integracji szkolnej*. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, 16, s. 63-78.
- Twardowski A. (2014). *Możliwości wykorzystania tutoringu rówieśniczego w edukacji dzieci z niepełnosprawnością intelektualną*. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, 5, s. 17-40.
- Uberman M., Mach A. (2016). *Kompetencje nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w szkole ogólnodostępnej w pracy z dzieckiem z niepełnosprawnością*. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, XXXV, 3, s. 165-186.
- Więckowska E. (2017). *100 lat normalizacji polskiej książki brajlowskiej. Problematyka adaptacji podręczników szkolnych*. *Szkoła Specjalna*, 1, s. 53-64.
- Zaborniak-Sobczak M., Bieńkowska K.I., Senderski A. (2016) *Centralne zaburzenia przetwarzania słuchowego: od teorii do praktyki edukacyjnej. Wybrane problemy*. *Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej* 23, s. 116-132.

- Zamkowska A. (2015). *Zadania asystenta nauczyciela w brytyjskim systemie edukacji. Człowiek-Niepełnosprawność – Społeczeństwo*, 2(28), s. 41-53.
- Zamkowska A., (2017a), *Kultura szkoły włączającej uczniów niepełnosprawnych*, Lubelski Rocznik Pedagogiczny *Kultura szkoły włączającej uczniów niepełnosprawnych*, Lubelski Rocznik Pedagogiczny, Vol 36, nr 2 s. 33-43.
- Zamkowska A., (2017b). *Kształtowanie kultury szkoły włączającej w doświadczeniach zagranicznych*. *Niepełnosprawność - Zagadnienia, Problemy, Rozwiązania*, IV, (25), 59-68.
- Zaorska M. (2014). *Uczeń (dziecko) niewidzące i niedowidzące w edukacji inkluzyjnej*. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 18, 1, s. 205-218.
- Zaorska M. (2017). *The situation of the sensory disabled in the field of education and professional activity in the opinion of representatives of deaf and blind people*. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, 18, s. 13-28.
- Żuraw H. (2016). *Wizerunek dziecka z zaburzeniami rozwoju w poglądach nauczycieli szkół masowych*. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, XXXV, 3, s. 75-106.
- Żyła A., Ćwirynkało K. (2017). *Edukacja oraz wsparcie dzieci, młodzieży i dorosłych z niepełnosprawnościami w Chorwacji*. *Szkoła Specjalna*, 5, 291, s. 364-374.