

*Iwona Myśliwczyk*

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski  
iwona.mysliwczyk@uwm.edu.pl

## **Inkluzja edukacyjna na etapie przedszkola in understanding parents of children with disabilities**

*Szczególny dramat osoby upośledzonej umysłowo,  
jak zresztą każdej osoby pozostającej na marginesie społeczeństwa,  
polega na poczuciu wyłączenia, pozbawienia wartości i miłości*

Jean Vanier

### **Summary**

#### **Educational inclusion on the stage of the nursery school in understanding parents of children with disabilities**

In the field of education we observe many positive changes in equalising educational opportunities for children and young people with disabilities. The most important changes have led to the inclusive paradigm which posits education of disabled children together with children with special educational needs. The article deals with issues related to educational inclusion, variously understood by parents of disabled children. Parents experiencing the disability of their children tend to normalize their lives, including education in a mainstream kindergarten. When talking about their children's education, they unveiled personal meanings given to this event, showed their individual truths and the reality they experience. The stories they told were given a subjective meaning, which from their perspective is important and shapes their being.

**Słowa kluczowe:** integracja, edukacja inkluzywna, inkluzja

**Keywords:** integration, inclusive education, inclusion

### **Wprowadzenie**

Na gruncie współczesnej pedagogiki specjalnej toczą się rozważania na temat integracji i jej wielowymiarowości oraz następstw z niej wynikających. Bez wątplenia idea integracji osób z niepełnosprawnościami znajduje zastosowanie w każdej płaszczyźnie funkcjonowania tych osób, a szczególnie w sferze edukacji. Związane jest to – jak zaznacza V. Lechta – z „poszukiwaniem optymalnego modelu edukacji dla dzieci niepełnosprawnych” (Lechta 2010: 321). Prowadzone na tym polu dyskusje teoretyków i praktyków, dla których edukacja dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych zajmuje szczególne

miejsce, doprowadziły do wypracowania systemowej triady, a więc: kształcenie specjalne – kształcenie integracyjne – edukacja włączająca. Nie dziwi więc, że obszar edukacji osób niepełnosprawnych podlega ciągłym zmianom, a wielość niewiadomych nie pozwala wypracować jednolitych rozwiązań korzystnych dla wszystkich podmiotów procesu edukacyjnego.

Literatura naukowa z zakresu pedagogiki specjalnej doczekała się już wielu wartościowych opracowań traktujących o edukacji integracyjnej, które – cytując Z. Gajdzicę – przyjmują formę:

- praktycznych relacji – deskrypcji stanu wybranych elementów (wycinków) kształcenia integracyjnego, czasem także jego uwarunkowań i efektów, ewentualnie niektórych związków zachodzących między nimi,
- prezentacji modeli integracji, czasem utożsamianych z koncepcjami w typowym znaczeniu słownikowym,
- refleksji teoretycznych nad podstawami edukacji integracyjnej (Gajdzica 2014: 10).

Na polu rozważań często zamiennie używa się określeń: kształcenie integracyjne oraz edukacja inkluzyjna. Oba te terminy odnoszą się do idei kształcenia niesegregacyjnego (Doroba 2010: 11). Wynika to być może – czytamy u I. Chrzanowskiej – iż „nie ma (...) pełnej jasności czy integracja i włączenie to dwie zupełnie inne koncepcje kształcenia, czy może to dwa elementy (etapy) tego samego procesu” (Chrzanowska 2015: 554). Jest wiele różnic w rozumieniu terminów „integracja” i „edukacja włączająca”, a w literaturze przedmiotu można znaleźć i takie definicje, które ukazują edukację włączającą jako „wersję kształcenia lub odmianę kształcenia integracyjnego” (Dłużniewska, Kucharczyk 2014: 104). Istnieje możliwość, że model kształcenia włączającego zaczęto realizować w wyniku niedociągnięć kształcenia integracyjnego (Kruk-Lasocka 2012: 13).

Porównywalnie do A. Dłużniewskiej i I. Kucharczyk zapatruje się na pojęcie edukacji włączającej G. Szumski. Autor w rozważaniach na ten temat powołuje się na typologię Alfreda Sandera, który postrzega edukację włączającą jako:

- synonim integracji;
- udoskonaloną integrację;
- udoskonaloną i poszerzoną integrację (Szumski 2010: 13).

Są też zdania, że idea edukacji inkluzyjnej wyrosła z krytyki teorii i praktyki kształcenia integracyjnego, jego mankamentów i ograniczeń i jest propozycją doskonalszej organizacji wspólnego nauczania zdrowych i niepełnosprawnych (Szumski 2004: 42–43). Traktować więc ją można „alternatywie dla modeli opartych na segregacji (szkolnictwo specjalne) czy integracji. (...) Ta idea opiera się na społecznym modelu niepełnosprawności, w myśl którego (...) szkoła i system nauczania muszą się zmienić tak, by wyjść naprzeciw indywidualnym potrzebom wszystkich dzieci, sprawnych i niepełnosprawnych” (Łoskot 2015: 6).

Edukacja inkluzyjna może być zatem postrzegana jako „pewien nowy paradygmat myślenia o niesegregacyjnym kształceniu i działaniach na rzecz jego upowszechnienia. Głównym punktem różnicującym jest kryterium dokonywanej selekcji, gdyż z edukacją inkluzyjną mamy do czynienia wtedy, gdy dziecko niepełnosprawne trafia do szkoły ogólno-

dostępnej, która gotowa jest na przyjęcie każdego ucznia, bez względu na jego różnice indywidualne. W kształceniu integracyjnym natomiast uczeń niepełnosprawny znajduje miejsce w jakiejś szkole ogólnodostępnej, która zazwyczaj jest do tego słabo lub wcale nieprzygotowana, a sytuacja ta jest wynikiem na przykład zasady terytorialności w systemie edukacji” (Szumski 2004: 42–43).

Paradygmat inkluzywny – podkreśla J. Kruk-Lasocka – zakłada rozwój całościowej strategii kształcenia dzieci w jednej klasie tj. kładzie się nacisk na jakość stosunków społecznych, równouprawnienie w nabywaniu kompetencji i odgrywaniu ról, emocjonalnym funkcjonowaniu, jak też w poziomie opanowania wiedzy szkolnej. Autorka zaznacza, iż w paradygmacie tym akcentuje się mocno ujednoczone treści, realizowane za pomocą podobnych metod, a „konsekwencją edukacji inkluzyjnej ma być samostanowienie dorosłych osób niepełnosprawnych” (2012: 13). Inkluzja w swym działaniu ma na celu optymalną edukację dzieci z niepełnosprawnością, których udział w szkołach powszechnych i instytucjach oświatowo-wychowawczych jest zagrożony (Lechta 2010: 327).

Termin „inkluzja” uzyskał wysokie znaczenie w kontekście nowo powstałej idei zakładającej wspólną edukację dzieci pełno- i niepełnosprawnych. Odnosił się też definicyjnie do hasła „Jedna szkoła dla wszystkich!” (Speck 2013: 59). Inkluzja determinuje zatem „radikalną reformę szkolnictwa w sferze programowej, oceniania i tworzenia zespołów uczniowskich. Podejście to bazuje na akceptowaniu różnorodności ze względu na płeć, narodowość, rasę, język ojczysty, środowisko społeczne, poziom osiągnięć czy niepełnosprawność” (Lechta 2010: 326–327).

Powstanie idei edukacji włączającej i wdrożenie jej w system edukacji implikuje liczne pytania różnej natury. Najistotniejsze kwestie dotyczą „realiów kształcenia włączającego uczniów z niepełnosprawnością w systemie ogólnodostępnym” (Chrzanowska 2015: 533). Zalet nowego nurtu jest wiele. Warto wspomnieć choćby o reedukacji negatywnego efektu działania procesu stygmatyzacji, pozytywnym wpływie na poziom opanowywania wiedzy szkolnej przez uczniów niepełnosprawnych intelektualnie czy korzystnych zmianach w wymiarze interpersonalnym (poprawie ulega częstość i rodzaj kontaktów dzieci, kontakt dzieci niepełnosprawnych z nauczycielami, współpraca rodziców dzieci niepełnosprawnych ze szkołą) oraz interpersonalnym (zwiększenie motywacji do uczenia się, wzrost poziomu uspołecznienia, poziomu samooceny i empatii, rozumienie pojęć społecznych, poprawa kontaktów między dziećmi niepełnosprawnymi i pełnosprawnymi) (Karbowniczek 2014: 88). Widoczny jest wzrost liczby klas i oddziałów kształcenia integracyjnego oraz uczniów z różnymi niepełnosprawnościami w szkołach ogólnodostępnych (Chrzanowska 2009: 204–206). Wskazuje to na „zmianę preferencji w wyborze drogi kształcenia, wiązaną z przygotowaniem osób z niepełnosprawnością do udziału w otwartym rynku pracy” (Chrzanowska 2015: 533).

Zdania specjalistów na temat idei kształcenia integracyjnego są podzielone. O. Speck podkreśla wagę koncepcji integracyjnej, pisząc, iż owa idea doprowadziła do „znaczącego postępu w kierunku intensywniejszej wspólnej edukacji” (Speck 2013: 57). Ten sam autor zauważa także, iż koncepcja integracji jest złudną, gdyż rzeczywistość szkolna

ukazała integrację jako „dodatkowe specjalne wsparcie pedagogiczne jednego dziecka niepełnosprawnego w szkole masowej” (Speck 2013). Skutkowało to m.in. negatywnym postrzeganiem dziecka, a koncepcja integracji była poddawana dalszym przeobrażeniom. Niewłaściwą realizację idei integracyjnej zauważa także J. Kruk-Lasocka pisząc, że: „Integracja zakłada kształcenie osób niepełnosprawnych w szkołach ogólnodostępnych, a z drugiej strony niezbędność pedagogów specjalnych w procesie edukacji. Mamy więc do czynienia ze zjawiskiem teorii dwóch grup (...). W konsekwencji, tak jak w modelu segregacyjnym tworzą się dwie zbiorowości, tyle, że umieszczone na jednym terytorium, a więc bliżej siebie” (Kruk-Lasocka 2012: 13). Ta sytuacja stwarza dodatkowe zagrożenie, a mianowicie: obecność drugiego nauczyciela w klasie jest bardzo droga, co w konsekwencji przyczynia się do zahamowania rozwoju niesegregacyjnych form kształcenia, a – jeśli kierując się ideą integracji – winno być to wspólne nauczanie, czyli wsparcie ze strony drugiego nauczyciela jest zbędne (Szumski 2009: 129).

Rozbieżności pomiędzy teorią i praktyką pedagogiczną w realizowaniu idei integracyjnej – pisze A. Krause – mogą wynikać z tego, że „idealistyczna wizja integracji (...) nie przeniknęła nie tylko do świadomości społecznej, lecz także do świadomości części pedagogów i rodziców” (Krause 2010: 162). Nie dziwi więc, że negatywne skutki, a także kwestie sporne i problemowe widoczne są nie tylko z perspektywy dziecka, lecz także z perspektywy nauczyciela. Z. Gajdzica podkreśla, iż sytuacja problemowa nauczyciela pracującego w klasie integracyjnej nie wynika tylko z „trudności wynikających z naruszonej relacji między jego kompetencjami a wymaganiami zewnętrznymi, ale obejmuje także możliwe działania, które należy podejmować w celu rozwiązania problemu” (Gajdzica 2011: 30). Autor powołując się na T. Tomaszewskiego przedstawia sytuacje trudne<sup>1</sup>, które można przenieść na grunt edukacji integracyjnej, a które dotyczą nauczycieli. Należą do nich:

- deprywacja wyrażająca się w zaniku wartości (utrata poczucia sensu działania),
- przeciążeniu, czyli zmęczeniu,
- konflikt, czyli sprzeczne dążenia wewnętrzne,
- utrudnienia wynikające z barier wewnętrznych,
- zagrożenia wynikające z prawdopodobieństwa naruszenia wartości cenionej (Gajdzica 2014: 30–31).

Problem być może wynika z tego, że „od szkoły, która chce być placówką włączającą (inkluzywną), oczekuje się przede wszystkim zmiany w jej funkcjonowaniu oraz zmiany w postawach tych nauczycieli, którzy wciąż głoszą że uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych, głównie uczniowie niepełnosprawni, wymagają ze względu na swoją odmienność, zupełnie innych, specyficznych umiejętności, specjalnego wyposażenia, specjalnego przygotowania – więc najlepiej, aby kształcili się w szkołach specjalnych, bo te są najlepiej przygotowane do tego zadania” (Łoskot 2015: 7).

Temat integracji czy inkluzji – zdaniem O. Specka – budzi też wiele wątpliwości w opinii rodziców. Wynikają one z ich własnych doświadczeń lub z wizji trudnych do

<sup>1</sup> Szczegółowo sytuacje trudne w rzeczywistości edukacji integracyjnej zostały omówione w pracy: Z. Gajdzica (2011), *Sytuacje trudne w opinii nauczycieli klas integracyjnych*, Kraków-Katowice, Impuls.

zrealizowania, ale podyktowane są także indywidualną sytuacją danego dziecka lub nieodpowiednimi warunkami szkolnymi (Speck 2013: 54). Postawy rodziców wobec integracji, zdaniem S. Sadowskiej, kształtują się w trzech etapach: „pierwszy z nich zawiera moment decyzyjny, przed którym rodzice stają w trakcie konieczności wyboru odpowiedniej szkoły dla dziecka. Drugi etap rozpoczyna się z chwilą uczęszczania dziecka do szkoły integracyjnej i funkcjonowania w niej jako ucznia. Trzeci etap łączy się ze zdobywaniem przez rodziców bezpośredniej wiedzy na temat placówki integracyjnej, do której uczęszcza dziecko, w efekcie uczestniczenia w życiu klasy. Wówczas kształtuje się trwała postawa wobec integracji. Niezmiernie istotnym aspektem w kształtowaniu się tej postawy jest czas” (Sadowska 2005, s. 78). Autorka analizując liczne badania (np. Osik-Chudowolska 2004, Błaszczyk 2003, Lis 1999) stwierdza, że korzystniejsze postawy wobec integracji wyrażają rodzice dzieci przedszkolnych, bowiem doceniają oni rolę placówki w kształtowaniu pozytywnych kontaktów między dziećmi niepełnosprawnymi i zdrowymi (Sadowska 2005: 80). Autorka wskazała, że postawy rodziców wobec integracji są zróżnicowane w zależności od szczebla edukacji dziecka, a także od akceptacji osoby dziecka czy otwartości na system integracyjny (Sadowska 2005). Niepokojące jest jednak to, że niektórzy rodzice dzieci niepełnosprawnych są rozczarowani nauczaniem integracyjnym, uwypuklając niedoskonałości założeń programowych i organizacyjnych. W swoim niezadowoleniu wskazują także na stosowane metody i uzyskiwane przez ich dzieci efekty (Twardowski 2009: 24). Należy pamiętać, że następuje rozbieżność pomiędzy interesami rodziców i dziecka. Nie zawsze dobrze pojęte dobro dziecka przekłada się na zadowolenie rodzica. Są też sytuacje, gdzie satysfakcję z udziału dziecka w edukacji integracyjnej odnosi rodzic, ale nie jest to dobra forma kształcenia dla niepełnosprawnego dziecka, który np. wymaga bardzo specjalistycznego podejścia.

Dyskusje na temat kształcenia integracyjnego czy inkluzyjnego są ważne. Nazewnictwo w pewnym sensie też ma znaczenie, ale ważniejsze w moim odczuciu jest to, czy podczas tej edukacji „dziecko niepełnosprawne osiągnie poziom kompetencji społecznych porównywalny do tego, jaki mają dzieci pełnosprawne” (Dłużniewska, Kucharczyk 2014: 105). Być może „systemowe przyzwyczajenia” (Chrzanowska 2015:559) nie pozwalają otworzyć się w pełni na dziecko o specjalnych potrzebach edukacyjnych lub implikują powielanie dotychczas nieskutecznych działań. Oznacza to, że edukacja integracyjna nie zawsze jest możliwa. Zależna jest ona m.in. od sukcesów edukacyjnych dziecka i jego społecznego rozwoju. Taki stan rzeczy skutkuje ciągłym podtrzymywaniem kształcenia segregacyjnego (Zamkowska 2011: 167), które niekiedy jest jedyną szansą na wejście dziecka w pole edukacji.

Wady i zalety kształcenia inkluzyjnego zmuszają do ciągłego analizowania tego pola. Dodatkowym utrudnieniem jest przestrzeń edukacji integracyjnej, która jest wciąż – jak podkreśla Z. Gajdzica – skomplikowana. Na taki stan rzeczy składa się:

- 1) bogactwo zmiennych charakteryzujących przestrzeń integracyjną oraz działania podejmowane w jej obszarze;
- 2) interdyscyplinarność teoretycznych podstaw;

- 3) brak ugruntowanych (w danych zaczerpniętych z praktyki) koncepcji (teorii) porządkujących, interpretujących, wyjaśniających związki między zmiennymi w omawianym polu kształcenia integracyjnego;

- 4) występowanie w jej obrębie wielu sprzeczności (Gajdzica 2014: 30).

Wielość tylko tu zasygnalizowanych problemów oraz liczne rozwiązania na gruncie pedagogiki specjalnej w zakresie wspólnego konstruktywnego kształcenia dzieci pełno- i niepełnosprawnych, zainspirowały mnie do podjęcia próby ukazania stanowiska jednego z ważnych podmiotów w procesie edukacji, tj. rodziców. Mam nadzieję, że przedstawienie inkluzji edukacyjnej z perspektywy subiektywnego doświadczenia rodzica dziecka z niepełnosprawnością, przyczyni się – choć w minimalnym stopniu – do wypracowania działań korzystnych dla wszystkich uczestników tego procesu.

## Metodologia

Celem tej części artykułu jest zaprezentowanie wyników badań dotyczących przeżywania i interpretowania przez rodziców dzieci z niepełnosprawnościami inkluzji edukacyjnej w ogólnodostępnych placówkach przedszkolnych. Wyniki te są częścią projektu badawczego<sup>2</sup>, bowiem ramy artykułu wymusiły zaprezentowanie tylko nielicznych fragmentów narracji.

W swojej koncepcji czerpałam wiedzę z każdej z trzech perspektyw, ponieważ metodolodzy zwracają uwagę, że dla paradygmatu jakościowego były silne trzy filary: fenomenologia, hermeneutyka i interakcjonizm symboliczny (Pachociński 1997; Sztompka 2007; Ablewicz 1994; Mead 2000). Ponadto pozwoliło mi to znaleźć we fragmentach rzeczywistości prezentowanych przez rodziców dzieci niepełnosprawnymi odpowiedzi na pytania, które mnie nurtowały.

Prowadzenie badań jakościowych na gruncie pedagogiki specjalnej jest bardzo pożądane i znajduje racjonalne uzasadnienie. Warto w tym miejscu powołać się na argumentację m.in. G. Dryżałowskiej, która odwołuje się do przeobrażania się znaczeń niepełnosprawności. Autorka podkreśla, jak przez ostatnie lata zmienił się sposób postrzegania i definiowania zjawiska niepełnosprawności, co wymusiło poszukiwanie odpowiedzi na pytania związane z istotą fenomenu niepełnosprawności (Dryżałowska 2003: 13–14). Zastosowanie jakościowej orientacji badawczej pozwala na „analizowanie przeżyć zwią-

---

<sup>2</sup> Zamysł badawczy realizowany jest od 2010 roku, a jego efektem końcowym będzie analiza sytuacji dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych w placówkach ogólnodostępnych w Polsce i na Litwie z perspektywy subiektywnego doświadczenia rodziców i nauczycieli. W wyniku dotychczasowych badań powstały następujące opracowania autorki: (2010), *Dziecko z ADHD w szkole integracyjnej – doświadczenia w narracjach rodziców*, „Niepełnosprawność”, 3; (2014), *Retrospekcja doświadczeń biograficznych rodziców małych dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, „Niepełnosprawność”, 14; (2015), *Stosunek nauczycieli do wychowania i nauczania dzieci w ogólnodostępnych placówkach wileńskich – kontekst kulturowy*, „Niepełnosprawność”, 19; (2016), *Rodzice o izolacji dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w niejednolitej enklawie informacyjnej*, „Szkoła Specjalna”, 2; *Doświadczenie „inności” w placówkach edukacyjnych – komunikat z badań przeprowadzonych na Litwie* – tekst złożony do druku.



zanych z doświadczaniem niepełnosprawności jako elementu życiowej codzienności, procesów i mechanizmów radzenia sobie z różnymi ograniczeniami i trudnościami, czy sposobów rozumienia, interpretowania i nadawania znaczeń rozmaitym zjawiskom, zdarzeniom i sytuacjom kształtującym zarówno indywidualny, jak i społeczny wymiar funkcjonowania z niepełnosprawnością (Rzeźnicka-Krupa 2011: 197).

Celem moich badań była rekonstrukcja opowieści i dotarcie do subiektywnych znaczeń, jakie nadają rodzice edukacji swoich niepełnosprawnych dzieci w przedszkolu ogólnodostępnym. Przedmiotem stały się subiektywne sensory, intencje i interpretacje nadawane przez rodziców dzieci niepełnosprawnych „byciu” dziecka w przedszkolu, jego relacji z jego rówieśnikami, relacji z nauczycielami, pokonywaniu barier wynikających z programu nauczania, czy barier architektonicznych. Badałam więc, jak rodzice poprzez swoje mówienie definiują edukację swoich dzieci, jakie znaczenia jej nadają, co w ich perspektywie jest najważniejsze. Tak więc celem moich badań było poszukiwanie i rekonstrukcja opowieści ludzi, a nie rzeczywistości kryjącej się za tymi opowieściami. Badałam więc to, w jaki sposób rodzice doświadczali swojej rzeczywistości, a nie samą rzeczywistość.

Przedmiotem podjętych badań stało się subiektywne doświadczenie przez rodziców relacji dziecka niepełnosprawnego z rówieśnikami, z nauczycielami/opiekunami, a także definiowanie przez rodziców emocji przeżywanych w związku z pobytem ich dziecka w placówce ogólnodostępnej. Przedmiotem stały się subiektywne sensory, intencje i interpretacje nadawane przez rodziców życiu przedszkolnemu dziecka. Nie badałam losu rodziny z dzieckiem niepełnosprawnym, nie rekonstruowałam biografii. Badałam, jak rodzice poprzez swoje mówienie definiowali to „współbycie” dziecka w przedszkolu ogólnodostępnym, jakie znaczenia mu nadali, co w ich perspektywie było najważniejsze, czyli rekonstruowałam rodzicielski dyskurs losu dziecka o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Problemy badawcze w niniejszym opracowaniu mają charakter otwarty. Nie są związane ze zmiennymi i wskaźnikami. Są one nadrzędne wobec metody, a problem główny został sformułowany w postaci następującego pytania: Jakie znaczenia rodzice nadają włączeniu dziecka niepełnosprawnego w ogólnodostępną edukację przedszkolną?

Przyjęcie perspektywy interpretatywnej dla potrzeb artykułu wiązało się z zastosowaniem metody biograficznej, bo jak podkreśla J. Rzeźnicka-Krupa „ludzkie biografie mogą być wykorzystywane jako sposób badania pewnych zjawisk, zdarzeń i sytuacji, których dotyczą i które – ukazywane w szerszym kontekście społecznym – pozwalają dowiedzieć się czegoś na temat mechanizmów kształtujących funkcjonowanie większych zbiorowości” (Rzeźnicka-Krupa 2011:186). Badania więc polegały na próbie zrozumienia znaczeń i sensów nadawanych przez rodziców doświadczaniu, które konstruuje ich życie. Rodzice poprzez swoje narracje ukazali swój sposób doświadczania i interpretowania edukacji swoich dzieci z niepełnosprawnościami w placówkach ogólnodostępnych.

Przeprowadzono wywiady narracyjne z pięciorgiem rodziców dzieci niepełnosprawnych, którzy zostali wybrani w sposób celowy. Opowiedziane przez narratorów historie pozwoliły mi – jak sądzę – uzyskać wgląd w to, co z perspektywy subiektywnego rodzicielskiego doświadczenia jest najważniejsze i wyjątkowe. Mam nadzieję, że dzięki

opowiedzianym historiom dotarłam do świata, który został wykreowany przez rodziców i który jest dla nich ważny, bo jak zaznacza K. Rosner, narracja to „ludzka zdolność do organizowania zdarzeń i działań w całościowe, rozwijające się w czasie, struktury znaczące” (Rosner 2006:125–126).

### Analiza narracji

Każda z opowieści jest wyjątkowa i odsłania paletę indywidualnych znaczeń, symboli, interpretacji, rozwiązań i oczekiwań. Każda z opowiedzianych historii to prawda o rzeczywistości, której rodzice i dziecko doświadczają.

W analizowanych fragmentach opowieści rodziców uwypuklają się pewne wątki wspólne dla narracji jak i całkowicie odmienne. Jednym z nich jest **definiowanie inkluzji edukacyjnej**, której rodzice nadają subiektywne znaczenie, różnie rozumiejąc jej sens i definiując ją na swój sposób. Przykładem są słowa Renaty, dla której inkluzja kojarzy się z włączeniem, ale przede wszystkim inkluzja dla matki to nadzieja na odrobinę normalności. Odnoszę jednak wrażenie, że moja rozmówczyni dopiero podczas wywiadu uświadamia sobie znaczenie tych słów.

*Renata: „Ja nie wiem czy to jest inkluzja czy integracja, tak?. (...) Chyba chodzi o to, że to moje dziecko, które jest niepełnosprawne jest włączone do grupy dzieci pełnosprawnych. Tak mi się wydaje, bo wszyscy tu w przedszkolu mówią o integracji a nie o inkluzji. Może to jedno i to samo? W sumie to dla mnie najważniejsze jest, żeby Arek jakoś tam sobie poradził, tak? Żeby funkcjonował w miarę w dorosłości, (...) żeby choć trochę był taki sam jak inne dzieci (...) żeby kiedyś sam powiedział do mnie mamo (czy matki)”.*

Narratorka w ogóle nie przywiązuje uwagi do znaczenia słowa inkluzja. Dla niej jako matki najważniejsze jest, aby dziecko poprzez udział w przedszkolu ogólnodostępnym zostało przygotowane do życia w społeczeństwie. Pragnie, aby chłopiec zachowywał się tak, jak inne dzieci. Matka jest świadoma „inności” syna wynikającej z autyzmu, ale jej słowa w pewnym sensie mogą być oznaką braku akceptacji syna takim, jakim on jest. To pragnienie matki wynika także z oczekiwania na słowo „mama” czy świadomy uśmiech wyrażający radość chłopca. Łzy kobiety w tym momencie świadczą o tym, jakie ważne są dla niej z pozoru zwykłe słowa, jakie ważne jest dla niej posiadanie nadziei na usłyszenie tych słów.

W podobnej tonacji są narracje małżeństwa, którzy nie przywiązują większego znaczenia do nazewnictwa. Dla mojego rozmówcy i jego żony najważniejsze jest, że pobyt dziecka w placówce ogólnodostępnej przynosi efekty. Rodzice utożsamiają inkluzję edukacyjną z faktem pobytu dziecka w takim przedszkolu i efektami, które syn odnosi. Interpretują to jako nabywanie takich kompetencji czy umiejętności, których ich zdaniem nie nabyłby będąc w przedszkolu specjalnym, i które nie pozwoliłyby na osiągnięcie takich efektów.



Marek: „Dla mnie i dla żony to jest bez różnicy jak się ten proces nazywa. Słyszałem gdzieś o inkluzji, ale nie wiem co to oznacza. Dla mnie ta cała inkluzja to nic innego jak integracja. Może dla uczonych to oznacza coś innego, ale dla nas to to, że nasz syn jest w przedszkolu z dziećmi zdrowymi, że są jakieś postępy w jego zachowaniu, (...) że różnie to bywa, ale jest lubiany przez inne dzieci. No i tam cały czas ma podnoszoną poprzeczkę, bo w takim specjalnym przedszkolu to by tego nie było”.

Iwona: „(...) niby tyle dobrego mówi się o tych przedszkolach specjalnych ale wydaje mi się, że jak jest ze zdrowymi dziećmi to i uczy się tego co i one, a jak jest z dziećmi takimi jak on, no to wiadomo... (...) no ale nie wiadomo jak długo będzie...?”

Inna uczestniczka badania poprzez inkluzję rozumie szeroko pojętą pomoc dziecku, ale także rozumie takie działanie, które jest dobre dla wszystkich uczestników procesu edukacyjnego. Moja rozmówczyni uważa, że najlepszą formą pomocy jest „bycie” z drugim człowiekiem, którego się uczymy, i którego akceptujemy takim, jakim on jest.

Marta: „(...) jakby tego nie interpretował to przecież chodzi o rehabilitację dziecka, nad którym trzeba pracować całościowo, tzn. i społecznie i fizycznie i psychicznie. (...) jeśli są odpowiednie warunki, to taka integracja jest dobra i dla dziecka niepełnosprawnego i dla dzieci pełnosprawnych. (...) integracja jest jak najbardziej wskazana, jak nic i jakby tego nie nazywał, to najlepsze efekty daje współdziałanie z drugim człowiekiem”.

Ze wszystkich narracji wynika, że edukacja dziecka niepełnosprawnego to dla rodziców jeden z ważniejszych celów. Nadają temu wydarzeniu szczególne znaczenie, ponieważ **uczęszczanie dziecka niepełnosprawnego do przedszkola ogólnodostępnego**, zdaniem rodziców, bardzo pomaga dziecku, chociaż w moim odczuciu pomaga także samym rodzicom. Fragmenty powyższych wypowiedzi świadczyć mogą o tym, że niektórzy rodzice postrzegają placówki kształcenia specjalnego jako gorsze, piętnujące i nie przygotowane do pracy z ich dziećmi. Być może takie myślenie zdeterminowało decyzję rodziców o wyborze placówki.

Renata: „To ja sama dążyłam do tego, żeby Arek uczęszczał do przedszkola razem ze zdrowymi dziećmi. Koleżanki mówiły mi, że nie warto go tam zapisywać, bo nauczycielki będą się tylko skarżyły, że z nim same kłopoty. Może Arek nie osiągnął jeszcze tego co bym chciała, ale każdy jego postęp bardzo mnie cieszy. (...) w sumie to fajnie się dogaduję z tymi przedszkolankami, tak? One naprawdę są fachowo przygotowane (...) i widzę że Arek też je lubi”.

Matka poprzez pobyt dziecka w przedszkolu ogólnodostępnym zyskuje poczucie bezpieczeństwa. W narracji badanej uwidacznia się niesamowite zdecydowanie. Matka stawia przed synem cele, do których dąży razem z gronem pedagogicznym. Jest zadowolona z każdego postępu dziecka i bardzo cieszy się, że chłopiec pomimo różnych negatywnych objawów autyzmu, jest lubiany przez dzieci. W moim odczuciu uczestniczka badania bardzo boi się etykiety, którą niejednokrotnie otrzymują dzieci z niepełnosprawnością.

W swojej opowieści często podkreśla, jak bardzo cieszy się z faktu, że syna uczęszcza do „normalnego” przedszkola. Może to oznaczać, że w jej odczuciu przedszkole specjalne byłoby tym „nienormalnym”. Podejście to jest niepokojące, bowiem oznacza brak akceptacji syna takim, jakim jest, czyli dzieckiem z autyzmem.

Inna jest wypowiedź Marty i Janusza. W tym przypadku to psycholog sugerowała rodzicom, aby córka poszła do przedszkola. Rodzice początkowo byli temu przeciwni. Bardzo aktywnie pracowali z dziewczynką w domu, czego wyrazem było poprawne przyswajanie mowy, rozwój intelektualny i integracja ze środowiskiem. Myślę, że rodzice obawiali się, iż placówka ogólnodostępna nie jest przygotowana, aby sprostać potrzebom ich dziecka. Bali się że dotychczasowe efekty ich pracy zostaną zaprzepaszczone.

*Marta: „Pani psycholog uznała, że trzeba zapisać Asię (wrodzona głuchota) do przedszkola (...). Długo dyskutowaliśmy z mężem, analizowaliśmy za i przeciw, aż w końcu doszliśmy do wniosku, że czego byśmy nie zrobili, to i tak nie uchronimy ją przed losem, który ją czeka. Oczywiście pojawiły się obawy. Może nie w kwestii przygotowania przedszkola, ale kwestia czy Asia zostanie zaakceptowana, czy odnajdzie się wśród dzieci słyszących. Nie oczekiwaliśmy, że nasze dziecko będzie miało opiekę surdopedagoga, bo zdawaliśmy sobie sprawę że nie jest to przedszkole integracyjne. (...) Szybko okazało się że naszemu dziecku jest tu dobrze, (...) jeśli Asia jest zadowolona z pobytu w przedszkolu, to my też. Nie dostrzegam żadnych rażących barier. Nasze dziecko rozwija się społecznie i to widać”.*

*Janusz: „(...) jak już mieliśmy się zdecydować to stwierdziliśmy, że spróbujemy najpierw tu. Jak się nie uda to wtedy poszukamy czegoś innego”.*

Innym zagadnieniem, które zostało zaakcentowane podczas wywiadów, to przygotowanie placówki na przyjęcie dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Rodzice mają tu podzielone zdania. W swoich opowieściach podnoszą kwestie **techniczne czy organizacyjne**, ale także odnoszą się do **kompetencji nauczycieli**, które dla rodziców mają ogromne znaczenie.

*Marek: „Tak naprawdę to nie wiem czy nasze przedszkole jest przygotowane na przyjęcie dziecka niepełnosprawnego. Mogę tylko wierzyć że tak jest. No i z naszym Adasiem nie jest tak słodko. Wiem, że ucieka z placu, a plac jest nieogrodzony, wiem, że otwiera drzwi, bije, krzyczy, kopie. Ale wiem też, że Adaś bardzo zmienił się od czasu, kiedy chodzi do przedszkola. Myślę, że gdyby przedszkole nie było przygotowane, to nie przyjmowałoby takich dzieci jak Adaś (całościowe zaburzenie rozwojowe).*

*Renata: „Przykro mi mówić, ale placówka nie jest przygotowana na pracę z dzieckiem autystycznym. Za mało stanowczo, za mało personelu. Dlatego dziwi mnie to, że dzieci niepełnosprawne są przyjmowane do takiego przedszkola. Chciałam i nadal chcę, żeby Arek chodził do przedszkola ze zdrowymi dziećmi. Słuchając rad nauczycieli, przyznałam im rację, że więcej skorzysta w OREW, a tu niech uczy się samodzielności, samoobsługi. Tego, co mu potrzebne do życia. (...) żeby stał się odważniejszy, żeby rozwijał się intelektualnie, żeby zaczął mówić”.*

Iwona: „Największymi trudnościami dla dzieci niepełnosprawnych są zbyt kolorowe ściany, za dużo bodźców, za dużo hałasu. Zbyt liczna grupa, i przede wszystkim za mało personelu”.

Wypowiedzi moich rozmówców mogą świadczyć o tym, że przedszkola ogólnodostępne nie zawsze są przygotowane na pracę z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Są to jednak sprawy natury technicznej, które szybko można przeorganizować. W narracjach widać nacisk na kompetencje nauczycieli, które przyczyniają się do lepszego funkcjonowania dziecka niepełnosprawnego w przedszkolu, jak i w innych warunkach.

Marta: „Dzieci nie zwracały na Asię uwagi bo same płakały i nie odzywały się prawie wcale. Po siedmiu miesiącach nastąpił przełom. Odetchnęliśmy! Asia z radością uczęszczała do przedszkola. Teraz wiemy, że nastąpiło to przy pomocy nauczycieli, dlatego uważam, że nauczyciele są przygotowani do pracy, przynajmniej z naszym dzieckiem. Panie, kiedy czegoś nie były pewne, po prostu pytały nas rodziców.

Janusz: „Wiem, że jeździły na jakieś szkolenie czy warsztaty. One przygotowują się do swojej pracy. (...) Nauczyciele włączyli Asię w pracę indywidualną, co przyniosło tak wiele korzyści naszemu dziecku. Myślę, że chociaż nauczyciele nie mają skończonej surdopedagogiki, to i tak potrafią pracować z naszym dzieckiem. Po Asi widać ewidentnie, że czas spędzony w przedszkolu wpłynął na jej rozwój pozytywnie”.

Marek: „Na pewno kadra jest przygotowana. Ani ja ani moja żona nie mogliśmy odzwyczaić Adasia picia z butelki ze smoczką, a paniom się to udało. Nawet teraz jak chodzimy z nim do OREW to nie zauważyłem, żeby robili tam coś innego niż to, co tu w przedszkolu. Te ćwiczenia „Sowa”, „Krasnoludek” to przecież panie nauczyły Adama i inne zabawy też. Myślę, że nauczyciele tu w przedszkolu posiadają kwalifikacje do pracy z dziećmi zaburzonymi”.

Iwona: „Teraz widzimy jak dużo dało Adasiowi przedszkole, no i te dodatkowe zajęcia. (...) Najbardziej cieszę się, że Adaś powtarza wiele słów, a nawet śpiewa. I to jak zrobił się samodzielny, (...) no i chociaż rano nie zawsze chętnie wchodzi do sali, to potem trudno go z niej wyciągnąć. Chciałbym, żeby rozumiał, co się do niego mówi... ale i na to przyjdzie czas”.

Renata: „Do pracy indywidualnej myślę, że kadra przedszkola posiada przygotowanie, tak? tylko czy ma na to warunki i czas. Kadra na pewno wie, jak otoczyć opieką moje autystyczne dziecko, aby nic złego mu się nie stało. Nauczyciele są empatyczni i zawsze próbują włączyć Arka do wspólnych zabaw. Wychodzi to różnie ale zawsze trzeba próbować, tak? Korzystam z każdej pomocy jeśli chodzi o mojego syna i pomimo wszystko będę go przyprowadzała do przedszkola. Zawsze nabędzie jakieś nowej umiejętności”.

Analiza narracji ukazuje zadowolenie rodziców z pracy nauczycieli i efektów osiągniętych m.in. w wyniku ich pracy i zaangażowania. Rodzice doceniają wysiłek nauczycieli włożony w edukację ich pociech w grupie przedszkolnej. Widzą każde sukcesy, które bardzo ich radują i pozwalają myśleć o przyszłości dziecka. Doświadczają pozytywnych zmian w zachowaniu swoich dzieci i w ich rozwoju, i nadają temu wyjątkowe znaczenie.

Kolejną kwestią dość silnie zaznaczoną w narracjach była **relacja dziecka niepełnosprawnego z rówieśnikami** z grupy. Dla moich rozmówców ważne jest to, jak ich dziecko odnajduje się w gronie rówieśników, czy jest akceptowane i lubiane, jak dzieci pełnosprawne reagują na objawy prezentowane przez ich pociechę, i jak samo dziecko radzi sobie z tymi relacjami, a szczególnie z porażkami wynikającymi z tych relacji.

Renata: *„W ogóle to, że dzieci przyjęły go tak serdecznie, że próbują się z nim bawić to jest już fajne. Albo jak podchodzą do niego i go witają. Aż płakać mi się chce. Wiem, że są dni kiedy bywa agresywny i dzieci się go boją ale to nie on jeden ma takie napady. Pomimo wszystko jestem bardzo zadowolona, że moje dziecko ma możliwość uczęszczania do normalnego przedszkola”.*

Matka jest świadoma skutków niepełnosprawności syna, toteż wielką radość sprawiają jej dzieci witające chłopca, co w jej odczuciu jest wyrazem akceptacji. Sądzę, że narratorka bardzo usilnie pragnie, aby chłopiec był postrzegany jako „normalne” dziecko. Często w swojej narracji używa sformułowań: „normalne przedszkole”, „normalne dzieci”. Są jednak sytuacje, kiedy objawy autyzmu są tak dokuczliwe, że przerastają matkę, która rezygnuje np. z wycieczek szkolnych, gdyż nie jest w stanie zapanować nad tymi objawami. Kobieta ma świadomość, że takie zachowanie syna wpływa negatywnie na jego relacje z innymi dziećmi. Momentami narracja matki jest przepelniona głębokim żalem i poczuciem bezradności.

Renata: *„Najgorsze są np. wycieczki. Wtedy panie proszą mnie o pomoc, bo same nie dają sobie rady z całą grupą i z Arkiem. (...) Często w takich sytuacjach zabieram go do domu”.*

Podobna jest narracja Marty, która wraz z całą rodziną bardzo aktywnie pracowała nad uspołecznieniem niesłyszącej dziewczynki. Pobyt w przedszkolu nie okazał się jednak łatwym etapem rehabilitacji. Dziewczynka zaadoptowała się po dość długim czasie pobytu w placówce.

Marta: *„Pierwszy miesiąc był ciężki dla nas wszystkich. I chociaż Asia nie płakała, to była bardzo smutna. Znowu pojawił się strach, zamknęła się w sobie. Nauczycielka Asi mówiła, że potrafi przez cały dzień nic nie mówić. Siedziała z tą swoją ulubioną Zuzią (lalka) na krześle i czekała aż po nią przyjdziemy. Przełom nastąpił po siedmiu miesiącach. Asia jest nieśmiała i delikatna więc potrzebowała wsparcia ze strony innych dzieci i ona to wsparcie otrzymała. Dzieci przyjęły ją bez żadnych ograniczeń”.*

Janusz: *„Dzieci nie reagowały w żaden sposób na Asię, nawet nie pytały co ona ma w uchu. Starsze dzieci, które nie znały Asi zaglądały z zaciekawieniem, ale nie dopytywały zbytnio. (...) Asia nawiązała świetny kontakt z dziećmi, nie ma problemu żeby rozstać się z nami rano. Bardzo dobrze się czuje w przedszkolu”.*

W kolejnej narracji słychać wiele radości, bowiem narrator opowieści również nawiązuje do dobrych na ten moment kontaktów z rówieśnikami, jednak wspomina i te chwile, kiedy na widok syna wszystkie dzieci płakały i uciekały. Na te wspomnienia na twarzy ojca rysuje się smutek.

Marek: „*Adaś kiedy zaczął chodzić do przedszkola to nie nawiązywał kontaktu z rówieśnikami ani nauczycielami. Nie angażował się w żadne zabawy (...) wykazywał się dużą agresją wobec dzieci, nie szukał żadnego kontaktu z drugą osobą. (...) teraz bawi się z dziećmi podczas zabaw ze śpiewem*”.

Iwona: „*(...) kiedy Adaś wchodził na salę maluchy były przerażone i płakały. Potem mówiły że przyszedł Adaś i trzeba się schować (...) myślałam że serce mi pęknie*”.

### **Zakończenie**

Analiza materiału empirycznego ukazuje codzienne problemy dzieci niepełnosprawnych, które zostały włączone w proces edukacji w przedszkolu ogólnodostępnym. Historie dzieci zostały opowiedziane przez ich rodziców, którzy nadali tym opowieściom subiektywne sensory i znaczenia. Moi rozmówcy podkreślali w tych narracjach to, co w ich perspektywie jest najważniejsze.

Analizowane przeze mnie fragmenty narracji traktowały m.in. o relacji dziecka z jego rówieśnikami, kompetencjach nauczycieli czy kwestiach technicznych, które utrudniały dziecku funkcjonowanie w przedszkolu. W większości narracji słychać zadowolenie. Rodzice bardzo symbolicznie akcentowali problemy techniczne, natomiast dużo większe znaczenie nadali kontaktom dziecka z rówieśnikami, zauważając m.in. ich wpływ na rozwój dziecka czy obopólne korzyści. Przez wspólne obcowanie – zdaniem moich rozmówców – dzieci pełnosprawne uczą się tolerancji i zrozumienia dla „inności” ale także pozbywają się lęku przed dziećmi niepełnosprawnymi. Strach dzieci pełnosprawnych przed ich dziećmi, to dla moich narratorów największa przykrość. Brak akceptacji ich niepełnosprawnego dziecka przez rówieśników wywoływał u nich poczucie bezsilności i bezradności. Rodzice jednak cierpliwie czekali, czasami nawet kilka miesięcy, aby ich pociecha została przyjęta i zaakceptowana. Dla rodziców miało to ogromne znaczenie, bowiem w ich odczuciu kontakty z rówieśnikami wpływają korzystnie na rozwój społeczny i emocjonalny, uczą właściwych postaw, a w dalszej perspektywie warunkują prawidłowe funkcjonowanie.

Rodzice dziecka niepełnosprawnego przywiązują wielką uwagę do edukacji, bowiem w ich perspektywie osiągnięty poziom edukacyjny decyduje o przyszłości ich pociechy, stwarzając szanse na „normalne” życie. Dlatego też przygotowanie nauczycieli i ich kompetencje do pracy z dzieckiem o innych potrzebach edukacyjnych nabierają dla rodziców ogromnego znaczenia. Rodzice dziecka niepełnosprawnego świadomi są ograniczeń wynikających z niepełnosprawności, co przekłada się na adaptację dziecka, efekty pracy czy poziom jego uspołecznienia. W wyniku porażek dziecka rodzice doświadczają stresu

i frustracji. Jednak współpraca nauczycieli z rodzicami i poziom zaangażowania nauczycieli przynosi pozytywne efekty w funkcjonowaniu dziecka, co daje rodzicom wielką satysfakcję i poczucie bezpieczeństwa.

Analiza narracji dowodzi, że są także rodzice, którzy za wszelką cenę chcą „wpasować” dziecko w kryteria normalności. W odczuciu rodziców edukacja dziecka w placówce ogólnodostępnej niesie za sobą nadzieję na „normalność”. Rodzice nie dostrzegają, jakim kosztem dla dziecka jest edukacja w takiej placówce. Nie wszyscy też z moich rozmówców dają prawo dziecku do bycia „innym”. Odnoszę wrażenie, analizując narracje uczestników badania, że częściej ambicje rodziców zmuszają ich do wyboru przedszkola ogólnodostępnego, niż indywidualne predyspozycje dziecka.

Integracja, inkluzja to terminy, które dla rodziców dziecka niepełnosprawnego nabierają małego znaczenia, bowiem najważniejsze jest to, jak dziecko odnajduje się w grupie dzieci pełnosprawnych, jak następuje jego rozwój, jak jest ono odbierane przez swoich rówieśników, jak pracują z nim pedagodzy.

Środowisko przedszkolne nie jest jedyną determinantą sukcesu dziecka w procesie edukacji. Znaczące dla pozytywnego stanu rzeczy są warunki, jakie stwarza rodzina, prawidłowe postawy rodziców, współpraca rodziców z przedszkolem i specjalistami, ale przede wszystkim bezwarunkowa akceptacja „inności” dziecka przez rodziców. Wszystkie te komponenty składające się na proces inkluzji będą warunkowały jej powodzenie, bo przecież nie chodzi tylko o założenia teoretyczne owej inkluzji, ale także o jej implementację do rzeczywistości szkolnej.

## Literatura

- Chrzanowska I. (2009), *Zaniedbane obszary edukacji. Pomiedzy pedagogiką a pedagogiką specjalną. Wybrane zagadnienia*. Kraków, Impuls.
- Chrzanowska I. (2015), *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*. Kraków, Impuls.
- Dłużniewska A., Kucharczyk I. (2014), *Realizacja idei integracji i edukacji włączającej w procesie wychowania i kształcenia dzieci z uszkodzeniami słuchu i wzroku*. W: E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, A. Gajdzica (red.), *Edukacja małego dziecka. Szkoła – przemiany instytucji i jej funkcje*. Cieszyn-Kraków, Impuls.
- Doroba M. (2010), *Normalizacja, integracja i inkluzja społeczna w życiu osób niepełnosprawnych. Możliwości i ograniczenia*. „Szkoła Specjalna”, 1.
- Dryżałowska G. (2003), *Narracja jako typ wiedzy i myślenia w pedagogice specjalnej – perspektywy i ograniczenia badawcze*. W: E. Górniewicz, A. Krause (red.), *Konteksty teoretyczne*. Olsztyn, Wydawnictwo UWM.
- Gajdzica Z. (2011), *Sytuacje trudne w opinii nauczycieli klas integracyjnych*. Kraków – Katowice, Impuls.
- Gajdzica Z. (2014), *Kategorie sukcesów w opiniach nauczycieli klas integracyjnych jako przyczynek do poszukiwania koncepcji edukacji integracyjnej*. Kraków, Impuls.
- Janiszewska-Nieścioruk Z. (red.) (2012), *Edukacja integracyjna i włączająca w doświadczeniach pedagogów i nauczycieli*. Zielona Góra, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.



- Karbowniczek J. (red.) (2014), *Mały leksykon pedagoga wczesnoszkolnego*. Warszawa, Instytut Wydawniczy ERICA.
- Krause A. (2010), *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*. Kraków, Wydawnictwo Impuls.
- Kruk-Lasocka J. (2012), *Dostrzec dziecko z perspektywy edukacji włączającej*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Lechta V. (2010), *Pedagogika inkluzyjna*. W: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.
- Łoskot M. (2015), *Edukacja włączająca czyli inkluzja w edukacji*. „Głos Pedagogiczny”, 72.
- Rosner K. (2006), *Narracja, tożsamość i czas*. Kraków, „Universitas”.
- Rzeźnicka-Krupa J. (2011), *Niepełnosprawność i świat społeczny. Szkice metodologiczne*. Kraków, Impuls.
- Sadowska S. (2005), *Ku edukacji zorientowanej na zmianę społecznego obrazu osób niepełnosprawnych*. Toruń, Wyd. Edukacyjne Akapit.
- Speck O. (2013), *Inkluzja edukacyjna a pedagogika lecznicza*. Gdańsk, Harmonia Universalis.
- Szumski G. (2004), *Od kształcenia integracyjnego do reedukacji inkluzyjnej – przemiany idei i praktyki*. W: C. Kosakowski, A. Krause (red.), *Dyskursy pedagogiki specjalnej*. T. 3. *Rehabilitacja, opieka i edukacja specjalna w perspektywie zmiany*. Olsztyn, Wydawnictwo UWM.
- Szumski G. (2009), *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych. Sens i granice zmiany edukacyjnej*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szumski G. (2010), *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*, Warszawa, Wydawnictwo APS.
- Turner J.H. (2002), *Face to face: toward a sociological theory of interpersonal behavior*. Stanford, Stanford University Press.
- Twardowski A. (2009), *Dylematy integracyjnego kształcenia dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością*. W: Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.), *Problemy edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną*, Kraków, Impuls.
- Zamkowska A. (2011), *Szkolnictwo specjalne w roli tradycyjnej i nowej*. W: M. Chodkowska, D. Osik-Chudowolska (red.), *Osoba z upośledzeniem umysłowym w realiach współczesnego świata*. Kraków, Impuls.