

Edukacja włączająca

Największą rzeczą, jaką może dać mistrz swojemu uczniowi, jest pomoc w odkrywaniu własnej indywidualności i jej rozwoju

Andrzej Góralski

WŁĄCZANIE (inkluzja) - proces skutecznego budowania jednej zbiorowości uczących się, opartej na solidarności pomiędzy dziećmi o specjalnych potrzebach i ich rówieśnikami, w ich naturalnym środowisku.

(UNESCO 1994).

Zgodnie ze światowymi i europejskimi standardami, sformułowanymi w licznych dokumentach międzynarodowych dotyczących praw człowieka, każdy - a więc i człowiek niepełnosprawny - ma prawo do pełnego uczestnictwa i równych szans w życiu społecznym.

Do najważniejszych dokumentów mówiących o tym należą:

- ✓ Powszechna Deklaracja Praw Człowieka (1948),
- ✓ Konwencja Praw Dziecka (1989),
- ✓ Światowa Deklaracja Edukacji dla Wszystkich (1990),
- ✓ Standardowe Zasady Wyrównywania Szans Osób Niepełnosprawnych (1993),
- ✓ Deklaracja z Salamanki - Wytyczne dla Działań w zakresie Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych (1994),
- ✓ Deklaracja Madrycka (2002).

We wszystkich tych dokumentach kluczowe miejsce zajmuje kwestia edukacji jako podstawowego prawa wszystkich ludzi, niezależnie od rasy, płci, miejsca zamieszkania, czy stopnia niepełnosprawności. *Edukacja dla wszystkich oznacza w istocie edukację dla każdego, szczególnie dla najslabszych i będących w największej potrzebie* (Mayor 1994).

Według M. John'a i P. Baylis'a *wprowadzenie włączającego systemu edukacji jest przejawem przestrzegania praw jednostki ludzkiej gwarantującym równouprawnienie uczniom ze SPE i mającym trudności w uczeniu się*. Uważają oni, że włączanie jest czymś więcej niż integracją. Odrzucają tradycyjne podejście do osób niepełnosprawnych i proponują uznać zjawisko niepełnosprawności za część doświadczenia ludzkości by traktować je jako centralną kwestię w planowaniu usług służących człowiekowi.

P. Mittler zaś podkreśla, że włączanie nie jest tożsame z integracją. Zwraca uwagę, że inkluzja dotyczy nie tylko szkół, ale też społeczeństwa. Według niego włączanie nie oznacza tylko umieszczania dzieci w szkołach powszechnych. Oznacza natomiast zmianę szkół, tak by lepiej odpowiadały potrzebom dzieci. Dotyczy pomagania wszystkim nauczycielom w przyjęciu odpowiedzialności za nauczanie wszystkich dzieci w ich rodzimych szkołach i przygotowywanie ich do nauczania dzieci, które obecnie ulegają wykluczeniu z własnych szkół, bez względu na powody wykluczenia. Dotyczy wszystkich dzieci, dla których edukacja szkolna nie jest dobrodziejstwem, a nie tylko tych, które obdarzono etykietką uczniów „o specjalnych potrzebach edukacyjnych”.

Natomiast Tamara Zacharuk stwierdza, że *dziecku uczęszczającemu do szkoły masowej należy zapewnić wsparcie niezbędne do prawidłowego rozwoju, gdzie powinno być szanowane i cenione za to, kim jest.(...)* Kwestię tę należy rozumieć jako rozszerzenie praktyki i polityki szkoły w zakresie równych szans i możliwości. Wymaga to jednak dużego zaangażowania i poświęcenia ze strony nauczycieli, władz, rodziców i samych dzieci. Inkluzja nie jest bowiem stanem stałym. Jest to ciągły proces zmian szkolnego etosu: budowania szkolnej społeczności, która nie tylko akceptuje, ale i ceni odmiennosc.

Szkoła przyszłości powinna być zatem z istoty rzeczy szkołą egalitarną, dającą równe szanse wszystkim uczniom, niezależnie od ich sprawności, przystosowania społecznego, rasy czy światopoglądu. Za modelowe rozwiązanie w danej dziedzinie można uznać edukację inkluzyjną (włączającą) umożliwiającą w sposób naturalny zdobycie wykształcenia osobom marginalizowanym i odrzuconym. W szkole włączającej normą jest różnorodność i różnice pomiędzy uczniami, których oczekiwania szkoła taka po prostu spełnia.

Zacharuk zauważa również, że *szkoły, aby mogły być określane jako inkluzyjne, muszą uznać, że większość ich dotychczasowej praktyki i sposobu myślenia była oparta na „medycznym schemacie niepełnosprawności”, czyli postrzegano upośledzenie jako problem, a nie niepełnosprawność, i skupiano się na tym, aby uczynić dziecko jak najbardziej normalnym. Szkoły, które chcą pełnić funkcję szkół inkluzyjnych, muszą przyjąć podejście (metodę) „społecznego schematu niepełnosprawności” oraz określić bariery (środowiskowe, dotyczące strategii nauczania i uczenia się, postaw zachowań oraz organizacji i zarządzania), które uniemożliwiają pełne uczestnictwo dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w procesie edukacyjnym oraz powodują niechęć społeczeństwa wobec niepełnosprawnych. Ale dotyczy to również dzieci i młodzieży marginalizowanej z powodu biedy, pochodzenia, rasy czy narodowości, nieprzystosowanej społecznie i zagrożonej nieprzystosowaniem.*

Model medyczny

- Dziecko z dysfunkcją.
- Statyczna diagnoza dziecka.
- Określenie potrzeb w kontekście niepełnosprawności.
- Niepełnosprawność w centrum uwagi.
- Obraz dziecka, sposób kontroli jego postępów oraz terapii jest z góry narzucony.
- Segregacja-odmienny rodzaj wsparcia.
- Specjalny program nauczania mający na celu wyuczenie podstawowych umiejętności życiowych.

Model społeczny

- Człowiek jako wartość sama w sobie.
- Określenie słabych i mocnych stron ucznia (najlepiej) przez niego samego.
- Spojrzenie na dziecko całościowo.
- Programy tworzone są w oparciu o możliwości dziecka, w celu zabezpieczenia jego indywidualnych potrzeb: terapeutycznych, społecznych, poznawczych.
- Wsparcie dostępne jest dla wszystkich uczniów.
- Wspólne wypracowanie metod zaspokajania potrzeb wszystkich dzieci
- Ogólny program nauczania, który można dostosować do indywidualnych potrzeb uczniów.

- Koncentracja na potrzebach terapeutycznych i „podstawowych umiejętnościach”.

- Różnorodność i bogactwo oferty edukacyjnej jest wartością samą w sobie.

Podobnie odnosi się do tego P. Mittler, twierdzi że koncepcja włączania wymaga radykalnej zmiany sposobów myślenia, podobnie - polityki oświatowej oraz praktyki szkolnej. Stanowi ona bowiem odzwierciedlenie fundamentalnie odmiennego myślenia o źródłach uczenia się i trudnościach zachowania. Dokonuje się bowiem obecnie przejście od modelu „braków” (defect) do modelu „społecznego”. Mittler ostrzega, by nie dokonywać polaryzacji obu modeli: w jego przekonaniu są one wzajemnie powiązane.

Model „braków”, model „wnętrza dziecka” oparty jest na założeniu, że źródła trudności szkolnych tkwią głównie wewnątrz dziecka. Stad w filozofii i praktyce pedagogicznej długo utrzymywało się podejście „diagnostyczne”: przebadania, na czym owe trudności w każdym wypadku się zasadzały, oraz zaplanowania, jaki rodzaj interwencji edukacyjnej w przypadku konkretnego dziecka okaże się potrzebny. Nie znajdujemy tu śladu założenia, że to: „szkoła wymaga zmiany, tak by to ona dostosowała się do poszczególnego dziecka lub by odpowiadała na większy zakres różnorodności, którą przynosi populacja jej uczniów”. Zatem model ten zakładał jako cel przystosowanie pojedynczego dziecka do zastanego systemu i korzystania z tego, co szkoła już oferuje.

Inaczej wygląda model „społeczny”. Opiera się on na założeniu, że społeczeństwo i jego instytucje są opresyjne, dyskryminacyjne i upośledzające. Dlatego kładzie się tu nacisk na eliminowanie przeszkód uniemożliwiających osobom upośledzonym (pod różnymi względami) uczestnictwo w życiu społecznym. Eliminowanie przeszkód może się wyrażać zmienianiem instytucji, prawa i postaw społecznych, które przyczyniają się do wytwarzania i utrzymywania się mechanizmów wykluczających. Model społeczny zakłada zatem głównie zmiany środowiska, otoczenia, w którym nauczanie ma przebiegać. Podobnie – taką zmianę przygotowania do zawodu nauczyciela, by jego praktykowanie umożliwiałoby pozostanie w szkole wszystkim uczniom. Ta ostatnia kwestia wydaje się szczególnie ważna, gdy z analizy badań wynika, że jedną z najważniejszych przeszkód dla włączania jest sposób postrzegania sprawy przez nauczycieli. Zasada się ona na przekonaniu, jakoby uczniowie niepełnosprawni byli w jakiś sposób odmienni, w związku z czym nauczanie ich wymaga jakichś specyficznych umiejętności, specjalnego wyposażenia, specjalnego przygotowania, w końcu - szkół specjalnych. Jak dodaje Mittler, na szczęście postawy takie zmieniają się w miarę tego, gdy nauczyciel osobiście przejdzie przez doświadczenie włączenia dziecka (lub dzieci) niepełnosprawnych do swej klasy.

W Polsce istniejące prawo oświatowe należy uznać za przyjazne dla edukacji osób niepełnosprawnych, bowiem Ustawa o systemie oświaty (z dnia 7 września 1991, Dz. U. Nr 67, poz. 329) gwarantuje dzieciom i młodzieży niepełnosprawnej możliwość pobierania nauki we wszystkich typach szkół zgodnie z *indywidualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi oraz predyspozycjami*. Ustawa ta stanowi także, iż treści, metody i organizacja

nauczania muszą być dostosowane do *możliwości psychofizycznych uczniów* oraz że przysługuje im opieka psychologiczna i specjalne formy pracy dydaktycznej.

Szacuje się (dane GUS), że w Polsce 18-20% całej populacji uczniowskiej to dzieci i młodzież ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, a więc tacy uczniowie, którzy z różnych powodów wykazują znacznie większe trudności w uczeniu się niż większość ich rówieśników. Do tej grupy z pewnością zaliczyć można uczniów z różnymi rodzajami niepełnosprawności, a także z dysleksją, nadpobudliwością, chorobami przewlekłymi oraz pochodzących ze środowisk marginalizowanych i zaniedbanych, jak również dzieci mniejszości narodowych i emigrantów. Oznacza to, że w każdej szkole podstawowej, szczególnie dotyczy to szkół położonych w uboższych rejonach kraju, znajduje się liczna grupa dzieci wykazujących specjalne potrzeby edukacyjne.

A. Frikowska konstatuje, że *w różnych regionach świata wizja edukacji włączającej realizowana jest w różnym stopniu – wydaje się jednak, że jest to proces, od którego nie ma i nie powinno być odwrotu. Przykłady z Kanady, USA, Wielkiej Brytanii i Skandynawii pokazują, że nawet w przypadkach głębszej oraz wielorakiej niepełnosprawności integracja bywa możliwa i odnosi pożądane skutki - zarówno w odniesieniu do samych niepełnosprawnych, ich rówieśników i nauczycieli. Należy ją jednak realizować w sposób przemyślany i elastyczny - z zapewnieniem odpowiedniego ustawodawstwa, wprowadzeniem nauczania wielopoziomowego oraz przygotowaniem kompetentnych służb wspierających (najczęściej asystentów wspomagających indywidualnie niepełnosprawne dziecko).*

Z raportu Komisji Europejskiej pt. Integracja w Europie: uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych – trendy w 14 krajach europejskich (1998) wynika dość zróżnicowany stan zaawansowania praktyk integracyjnych i włączających w Europie. W całej Unii Europejskiej tylko około 2% wszystkich uczniów nauczanych jest w placówkach segregacyjnych.

Co oznacza włączanie?

1. Oznacza, że w klasach uczą się pojedynczy uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym dzieci niepełnosprawne, mające orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego.
2. Oznacza, nie tylko umieszczanie wszystkich dzieci ze specjalnymi potrzebami w szkołach ogólnodostępnych, ale zakłada konieczność takich zmian w szkołach, aby lepiej odpowiadały one potrzebom wszystkich uczniów i umożliwiały budowanie systemu wsparcia, który pozwoli im na funkcjonowanie w naturalnym środowisku.

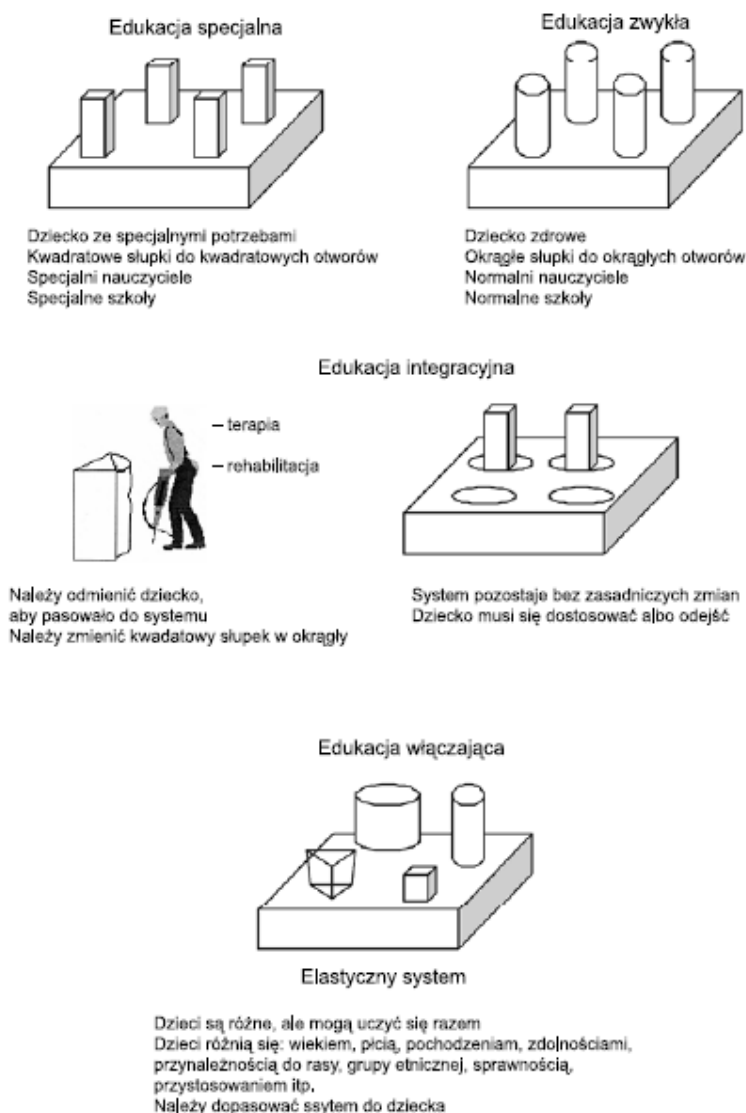
Na czym polega włączanie uczniów?

- na przyjmowaniu wszystkich uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym dzieci niepełnosprawnych mających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, do klas ogólnodostępnych a nie integracyjnych,
- na umożliwieniu wszystkim uczniom naturalnych relacji dzieci niepełnosprawnych z pełnosprawnymi rówieśnikami,
- na dawaniu im pomocy i wsparcia przez rówieśników, nauczycieli, specjalistów

- na zapewnieniu wszystkim dzieciom niepełnosprawnym poczucia przynależności do zbiorowości szkolnej oraz umożliwieniu przeżycia sukcesu

Wśród korzyści płynących z edukacji włączającej wymienia się najczęściej możliwość pełniejszego rozwoju intelektualnego, osobowego, a zwłaszcza społecznego samych dzieci niepełnosprawnych, dzięki temu, iż przebiega on w naturalnym środowisku, bez odrywania dziecka od rodziny i sąsiedzkich kręgów koleżeńskich. Wspólna nauka wszystkich dzieci z danego terenu służy także pełnosprawnym rówieśnikom, oswajając ich z odmiennością, ucząc akceptacji, tolerancji i solidarności.

Schemat 1. Edukacja zwykła, specjalna, integracyjna, inkluzyjna¹



¹ Za: *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*, 2005.

Na powyższym schemacie przedstawiono w sposób graficzny różnice pomiędzy edukacją specjalną, zwykłą, integracyjną i włączającą (inkluzyjną).

Zmiany w podejściu do edukacji niepełnosprawnych:

PODEJŚCIE TRADYCYJNE

- Edukacja dla niektórych
- Podejście statyczne
- Uczenie kolektywne, zbiorowe
- Nacisk na nauczanie
- Koncentracja na przedmiocie i programie
- Podejście diagnostyczno-opisowe skupione na deficytach
- Szanse ograniczone wskutek segregacji

PODEJŚCIE WŁĄCZAJĄCE

- Edukacja dla wszystkich
- Podejście elastyczne
- Uczenie zindywidualizowane
- Nacisk na uczenie się
- Koncentracja na dziecku
- Podejście holistyczne skupione na możliwościach
- Równość szans dla wszystkich

(za Anną Firkowską-Mankiewicz)

Edukacja włączająca dotyczy nauczania bardziej skupionego na dziecku niż na programie nauczania. Podejście to oparte jest na rozpoznaniu, że każde dziecko uczy się i rozwija indywidualnie, w różnym tempie i należy mu stworzyć takie warunki nauczania, które odpowiadałyby jego potrzebom, z uwzględnieniem dzieci z różnymi dysfunkcjami. Edukacja włączająca to proces polegający na zwiększeniu uczestnictwa wszystkich uczniów w życiu szkoły, łącznie z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Korzyści wynikające z edukacji inkluzyjnej:

- ✓ może pomóc przezwyciężyć biedę i wykluczenie społeczne;
- ✓ może poprawić jakość edukacji dla wszystkich;
- ✓ może pomóc w zwalczaniu dyskryminacji.

Edukacja włączająca stawia wielkie wyzwania przed systemem szkolnym i funkcjonowaniem poszczególnych szkół, mobilizując je do ulepszania i uelastyczniania programów i metod nauczania, stymulując rozwój kompetencji nauczycieli i upowszechniając taki „klimat kulturowy”, który pozwala bardziej elastycznie odpowiadać na potrzeby wszystkich dzieci danej społeczności. „Klimat taki zachęciłby nauczycieli do patrzenia na uczniów mających trudności w nauce nie jak na problem, lecz jak na bodziec, dzięki któremu mogą udoskonalić i rozwinąć własne metody nauczania. Spojrzenie na uczniów, doznających trudności, jako na swoiste „wskaźniki” potrzeby reformy oświaty, jest szansą na tworzenie szkół, które będą efektywnie kształcić wszystkich”. (Ainscow 2000).

Jeżeli chodzi o rolę szkół specjalnych w procesie integracji, to jest ona uzależniona od dominującego systemu oświaty w danym kraju. Tam, gdzie prawie nie ma szkół specjalnych, ich rola jest znikoma. Tam, gdzie system szkolnictwa specjalnego jest rozbudowany postawy wobec integracji są negatywne. Wynika to m.in. stąd, że nauczyciele specjalni i inni specjaliści pracujący w sektorze specjalnym uważają się na ogół – często słusznie – za ekspertów i boją się utraty własnej pozycji. Z kolei nauczyciele zwykłych szkół optują za istnieniem szkolnictwa specjalnego, są bowiem przyzwyczajeni do przerzucania uczniów

sprawiających kłopoty do szkół specjalnych. Sprawą kluczową staje się więc wypracowanie nowoczesnych form kooperacji między szkołami powszechnymi i specjalnymi.

Z wielu badań wynika, że pozytywne postawy nauczycieli wobec integracji dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych uzależnione są w wielkiej mierze od własnych doświadczeń pracy z tymi dziećmi, od wykształcenia nauczycieli, od tego, czy otrzymują wsparcie, a także od czynników specyficznych, takich jak wielkość klasy czy obciążenie nauczycieli.

Doświadczenia wielu krajów pokazują, że większość dzieci niepełnosprawnych nie wymaga specjalnych metod, ale może być uczona dobrymi, jasnymi, dostępnymi metodami nauczania, takimi jak metoda projektów, współpraca i wsparcie rówieśnicze, które zachęcają do aktywnego uczestnictwa w lekcjach.

A oto przykład dyrektyw dla szkół włączających, gdy chodzi o organizację nauczania:

- ✓ lekcje buduje się tak, by uwzględniały różnorodność uczniów,
- ✓ lekcje muszą być dostępne dla wszystkich uczniów,
- ✓ na lekcjach rozwija się umiejętność rozumienia różnicy,
- ✓ uczniowie są aktywnie zaangażowani we własne uczenie się,
- ✓ uczniowie uczą się wzajemnej współpracy,
- ✓ sposób oceny ma służyć zachęce wszystkich uczniów,
- ✓ dyscyplina w klasie opiera się na wzajemnym szacunku,
- ✓ nauczyciele planują, przeglądają materiał i nauczają w płaszczyźnie partnerskiej,
- ✓ asystenci wspomagający nauczanie (learning support assistants - LSA) mają je rzeczywiście wspomagać i dążyć do uczestnictwa każdego ucznia,
- ✓ praca domowa ma przyczyniać się do uczenia się wszystkich,
- ✓ wszyscy uczniowie biorą udział w zajęciach pozaklasowych.

Oczekiwane od nauczycieli umiejętności i kompetencje do pracy w warunkach edukacji włączającej wg T. Zacharuk:

- ✓ *umiejętność rozwiązywania problemów oraz oszacowania, jakich umiejętności potrzebuje uczeń,*
- ✓ *umiejętność wykorzystania indywidualnych zainteresowań dzieci oraz ich wewnętrznej motywacji do rozwijania potrzebnych umiejętności,*
- ✓ *umiejętność wyznaczania wysokich, ale alternatywnych oczekiwań odpowiednich dla uczniów,*
- ✓ *umiejętność stawiania odpowiednich oczekiwań każdemu uczniowi, bez względu na jego możliwości. Ta umiejętność nauczyciela pozwoli wszystkim uczniom zaangażować się w życie klasy i szkoły,*
- ✓ *umiejętność określenia, jak dostosować zadania do możliwości uczniów, jak zróżnicować poziom ćwiczeń w klasie, tak aby wszyscy uczniowie brali w nich udział. Ta umiejętność dotyczy nie tylko szkół podstawowych czy średnich, ale także wyższych*

uczelnii. To oznacza więcej nauczania w formie aktywnej, a mniej w tradycyjnej (uczeń w ławce),

- ✓ *umiejętność nauczania się ceniienia wszelkiego rodzaju umiejętności, jakie uczniowie wnoszą do klasy, nie tylko umiejętności naukowych. W ten sposób nauczyciel wyraźnie daje do zrozumienia, że w jego klasie ceni umiejętności, nawet jeśli nie stanowią one istotnej wartości dla całej szkoły,*
- ✓ *umiejętność zapewnienia sukcesu uczniom każdego dnia*
 - *a także:*
- ✓ *świadomość, że spoczywa na nich odpowiedzialność za każde dziecko w klasie; nauczyciele muszą sami nauczyć się, jak pracować z każdym dzieckiem, a nie oczekiwać, że ktoś im po prostu powie, jak kształcić dzieci niepełnosprawne,*
- ✓ *wiedza o różnych strategiach nauczania oraz umiejętność ich efektywnego zastosowania;*
- ✓ *umiejętność pracy w zespole z rodzicami i nauczycielami specjalnymi, aby dowiedzieć się, jakich umiejętności dziecko potrzebuje i zastosować najlepsze metody nauczania,*
- ✓ *postrzeganie dziecka w klasie jako osoby, dzięki której możliwe jest samodoskonalenie się, poprzez pracę z nim, a nie jako problemu, z którym trzeba sobie poradzić lub zrzucić odpowiedzialność na kogoś innego,*
- ✓ *elastyczność i wysoka tolerancja dla odmienności.*

Jednym z najtrudniejszych problemów praktyki pedagogicznej jest dotarcie do rodziców Nieosiągalnych. Mittler przekonuje jednak, że jest to raczej przeświadczenie nauczycieli a nie samych rodziców. Przytacza wyniki badań, w których okazywało się, że rodzice przypisywani do tej kategorii (np. ubodzy) byli skłonni chętnie i w sposób odpowiedzialny współpracować ze szkołą pod warunkiem, że przekona się ich, że dana szkoła lub projekt rzeczywiście służy edukacji ich dziecka, ucieczone od biedy i pomoże w awansie społecznym. Z badań wynika też, że tacy rodzice chętnie przyjmowali nauczycieli w swoich domach. Kwestia domowych wizyt nauczycieli, zwłaszcza w społeczeństwie brytyjskim - dodajmy, tak ceniącym prywatność - może być kontrowersyjna. Mimo to od lat taki obyczaj istnieje w szkołach prowadzonych przez wspólnoty lokalne (community school) i w środowisku szkół specjalnych. Zgodnie z ostatnimi raportami oświatowymi, wiele lokalnych władz oświatowych finansowało w Wielkiej Brytanii specjalnych nauczycieli - łączników dom - szkoła, jako członków grona nauczającego; inicjatywa ta utrzymuje się obecnie w niewielu szkołach, w zasadzie jedynie w wielkich miastach. Mittler uważa, że bardzo dobrych przykładów takiej współpracy nauczyciele - rodzice dostarczają doświadczenia rodzin z dziećmi niepełnosprawnymi, gdzie taki „roboczy” kontakt jest normą. Wartością wyjściową takich kontaktów winien być szacunek dla indywidualności danej rodziny. Zważywszy ponadto, jak współczesna rodzina się zmienia (rozwoły, samotne rodzicielstwo itp.), dzieci o wyjątkowych potrzebach będzie przybywać i kontakt z ich opiekunami stanie się tym bardziej ważny. Inaczej nauczanie stanie się mniej skuteczne. Podobnie - powiada Mittler - nie może być mowy o nauczaniu włączającym, jeśli wielu rodziców (lub całe ich kategorie) podlega wyłączeniu z dyskusji i podejmowania decyzji co do wykształcenia własnego dziecka. Autor podkreśla jednocześnie, że nic tu się nie da nakazać z góry. Każda szkoła musi wypracować własny model współpracy z rodzicami.

Bibliografia:

1. Ainscow M., 2000, Robić właściwe rzeczy. Potrzeby specjalne z perspektywy doskonalenia szkoły. [w:] Integracja dzieci o specjalnych potrzebach - wybrane zagadnienia etyczne., pod red. G. Fairbairn, S. Fairbairn, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, Warszawa, s. 181 - 207.
2. Szumski G., Od kształcenia integracyjnego do edukacji inkluzyjnej – przemiany idei i praktyki [w:] Kosakowski C., Krause A. [red.] Społeczeństwo równych szans; tendencje i kierunki zmian, Stowarzyszenie Przyjaciół Integracji, Warszawa 2005.
3. Zacharuk T., Wprowadzenie do edukacji inkluzyjnej, Siedlce 2008.
4. Avramidis E., Bayliss P., Burden R., 2000, A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one Local Educational Authority. *Educational Psychology* 20, s. 193-213.
5. Bayliss F., 1996, Modele integracji pedagogicznej. [w:] Wychowanie i nauczanie integracyjne, red. J. Bogucka, M. Kościelska, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, s. 35-40
6. Bogucka J., 2000, Stan placówek integracyjnych w Polsce w roku szkolnym 1998/1999, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, Warszawa, maszynopis.
7. Deklaracja z Salamanki, UNESCO 1994 Wytyczne dla działań w zakresie Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych, publikacja MEN.
8. Fairbairn G, Fairbairn S (red.) 2000, Integracja dzieci o specjalnych potrzebach – wybrane zagadnienia etyczne, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN.
9. Firkowska-Mankiewicz A., 1999, Jakość życia rodzin z dzieckiem niepełnosprawnym, *Psychologia Wychowawcza*, nr 2, tom XLII, s. 134-145.
10. Jönsson T., 1995, Inclusive Education, UNDP, Genewa.
11. Lipsky P.K., Gartner A., 1997, Inclusion and School Reform: transforming American's classrooms, Baltimore, MD Paul Brookes.
12. Mayor F., 1994, Wstęp do: Deklaracja z Salamanki – op. cit.
13. Mittler P., 2000, Czyje potrzeby? Czyje interesy?, [w:] Integracja dzieci o specjalnych potrzebach - wybrane zagadnienia etyczne, G. Fairbairn, S. Fairbairn, wyd. Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN.
14. Mrugalska K., Firkowska-Mankiewicz A., 1998, Problemy dostępu do edukacji osób niepełnosprawnych - ekspertyza UNDP, maszynopis.
15. Od nauczania integracyjnego do szkoły równych szans, 2002, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Rzecznik Praw Dziecka.
16. Potrzeby specjalne w klasie - Materiały szkoleniowe dla nauczycieli, 1995, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, Warszawa.
17. Rdzanek -Piwowar G., 1996, Prawa dziecka niepełnosprawnego w świetle Konwencji Praw Dziecka, [w:] Wychowanie i nauczanie integracyjne, pod red. J. Bogucka, M. Kościelska, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, s. 8-12.
18. Rowley D., 2000, Jak budować szczęśliwą przyszłość osób ze znaczną niepełnosprawnością intelektualną?, [w:] Integracja dzieci o specjalnych potrzebach, pod red. G. Fairbairn, S. Fairbairn, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN.
19. The Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities, 1994, United Nations Department of Public Information, New York.
20. Wolfensberger W., 1972, The Principles of Normalization in Human Services, NIMR, Toronto.
21. Wychowanie i nauczanie integracyjne, 1996, Centrum Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN.