

Katedra Psychologii Rehabilitacji KUL

RAPORT
Z BADAŃ NAD UWARUNKOWANAMI POWODZENIA
W KSZTAŁCENIU INTEGRACYJNYM
W WOJEWÓDZTWIE LUBELSKIM

Grzegorz Wiącek

Lublin 2007

Spis treści

| | |
|---|----|
| Spis treści..... | 2 |
| Wstęp..... | 3 |
| Podstawy teoretyczne badań..... | 5 |
| Metodologia badań..... | 7 |
| 1. Problematyka badań..... | 7 |
| 2. Opis badanych grup..... | 8 |
| 3. Wykorzystane narzędzia i analizy statystyczne..... | 10 |
| 4. Sposób prowadzenia badań..... | 11 |
| Wyniki badań..... | 12 |
| Dyskusja i wnioski praktyczne..... | 17 |
| Bibliografia..... | 21 |

Wstęp

Niniejszy raport opisuje podstawy teoretyczne, metodologię i wyniki badań nad uwarunkowaniami powodzenia w kształceniu integracyjnym, które zostały przeprowadzone w klasach integracyjnych województwa lubelskiego. Pomysł na wspomniane wyżej badania pojawił się w związku ze zmianami w organizacji życia społecznego, w tym również kształcenia dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością, które możemy obserwować w ostatnim czasie tak na terenie naszego kraju, jak również w innych państwach Europy i świata.

Jedną z form realizowania opisanych powyżej przemian jest idea i model kształcenia integracyjnego. Zakładają one pewną syntezę dwóch nurtów edukacji, które funkcjonowały do niedawna — kształcenia masowego w szkołach ogólnodostępnych oraz kształcenia specjalnego w szkołach specjalnych i ośrodkach szkolno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnej. W założeniach nowego nurtu ma on łączyć najlepsze strony obu swoich przodków.

Drugą, najnowszą formą edukacji dzieci z niepełnosprawnością, jest kształcenie włączające. W literaturze ostatniego okresu można spotkać co najmniej kilka koncepcji tego zjawiska. Termin „kształcenie włączające” używany jest jako synonim kształcenia integracyjnego; jako określenie wyższego poziomu organizacji i prowadzenia tej formy kształcenia; jako oddzielny, nowy system edukacji dzieci z niepełnosprawnością; aż do projektowania zupełnego zaniku edukacji specjalnej w ramach zjawiska włączania (Szumski, 2006). Ponieważ ostatnie dwa znaczenia nadawane temu terminowi niosą ze sobą konsekwencje związane z organizacją i efektami tej nowej formy kształcenia, dlatego należy mocno podkreślić, że niniejsze opracowanie zajmuje się zjawiskiem kształcenia integracyjnego w przyjętych w środowisku naukowym ramach oraz aktualnych uregulowaniach prawnych w Polsce. Stąd też wypowiedzi na temat, bądź wnioski odnośnie kształcenia włączającego, mają tutaj zastosowanie jedynie w sytuacji faktycznej synonimiczności tych określeń, czyli wtedy gdy mówią one o tej samej organizacji rzeczywistości edukacyjnej.

Zgodnie z przyjmowanymi założeniami, kształcenie integracyjne, koncentrując się na indywidualnych potrzebach uczniów z niepełnosprawnością, jak również ich rówieśników pełnosprawnych, stwarza jak najlepsze warunki do realizacji tych potrzeb. Ponadto organizuje ten proces i przeprowadza go w lokalnym środowisku dziecka. Niestety, odnosząc się do

powyższych tez należy stwierdzić, że są to na razie założenia, lub w innym ujęciu — docelowy obraz kształcenia integracyjnego.

W piśmiennictwie naukowym wciąż obecne są negatywne oceny stanu literatury przedmiotu, zwłaszcza braku pozycji o charakterze badawczym (Barłóg, 2001; Bąbka, 2001; Maciarz, 2001b; Lindsay, 2007). Zwracają uwagę także niepokojące doniesienia o negatywnych efektach w praktyce integracyjnej formy edukacji (np. Lipińska, 2000b; Barłóg, 2001; Bąbka, 2001).

Warto zauważyć, że kształcenie integracyjne jest wciąż stosunkowo nowym zjawiskiem w polskiej edukacji. Początki tego procesu można wprawdzie widzieć już w latach 70. poprzedniego stulecia (Kirejczyk, 1970), jednak nabrał on tempa dopiero w ostatnich 10–15 latach (Ustawa o systemie oświaty, 1991; Zarządzenie nr 29 Ministra Edukacji Narodowej, 1993; Bogucka, 1996; Zabłocki, 2002).

Dwa opisane wyżej fakty — obecność nurtu integracyjnego w edukacji i duże oczekiwania z nim związane oraz niedostatek rzetelnych opracowań naukowych tego zagadnienia, leżą u podstaw opisywanych badań, które podjęły zagadnienie psychospołecznych uwarunkowań powodzenia w kształceniu integracyjnym. Istnieje bowiem potrzeba naukowego poznania tej formy kształcenia, szczególnie zaś określenia stanu i uwarunkowań jej powodzenia. Dopiero takie dane pozwolą na wtórne usprawnianie organizacji i przebiegu kształcenia integracyjnego. To natomiast pozwoli mieć nadzieję na osiągnięcie zakładanych wcześniej efektów naszych działań.

Z uwagi na poziom złożoności zjawiska integracji, optymalnym wydaje się być opracowanie i weryfikacja empiryczna systemowego modelu powodzenia w kształceniu integracyjnym oraz jego uwarunkowań. Pierwszym celem opisywanych badań było więc zastosowanie podejścia systemowego do badania powodzenia w kształceniu integracyjnym, a w ramach tego podejścia poznanie związków zachodzących między wybranymi zmiennymi psychospołecznymi a powodzeniem w kształceniu integracyjnym. Drugi cel miał charakter aplikacyjny i stanowiła go próba wysunięcia praktycznych wniosków i wskazań odnoszących się do lepszej organizacji i przebiegu procesu kształcenia integracyjnego.

Podstawy teoretyczne badań

Rzeczywistość edukacji oraz jej integracyjnej formy jest szeroka i wielowymiarowa. Stąd też, szczególnie w związku ze wstępnym wciąż etapem opracowania tematu, literatura traktująca o tym zjawisku obejmuje różne rodzaje publikacji, obszary zainteresowań oraz poziomy analiz.

W nurcie opracowań naukowych, szczególnie na płaszczyźnie empirycznej, znajduje się zagadnienie powodzenia w kształceniu integracyjnym. Stanowi ono ważny element badań nad tą formą kształcenia, gdyż pozwala jednocześnie na ocenę efektów oraz zwrotnie stanowi przyczynę do ulepszania jego organizacji i przebiegu. Z powyższych względów, systemowe podejście do powodzenia w kształceniu integracyjnym oraz jego uwarunkowań przyjąłem jako centralny punkt zainteresowania prowadzonych badań.

W moich badaniach oparłem się na ujęciu systemowym powodzenia w kształceniu integracyjnym, w którym można wyróżnić kilka wskaźników tego powodzenia, odnoszących się do uczniów i nauczycieli klas integracyjnych. W literaturze przedmiotu, autorzy dosyć często opierają się na relacjach rówieśniczych w klasie integracyjnej, jako na wskaźniku powodzenia tej formy edukacji (por. np. Vaughn, Elbaum, Schumm, 1996; Palak 2000; Barłóg 2001). Z drugiej jednak strony można spotkać także ujęcia, które wychodzą nieco dalej, analizując na przykład opinie nauczycieli o kształceniu, które prowadzą w klasach integracyjnych (Palak 2000; Bąbka 2001).

Podchodząc od strony uczniów, w prowadzonych badaniach przyjąłem koncepcję A. Maciarz (2001b), która mówi o całokształcie relacji psychoemocjonalnych w klasie integracyjnej jako efektach tej formy kształcenia. Podejście Maciarz akcentuje emocjonalny aspekt relacji, czy stosunków pomiędzy uczniami w klasie. W świetle systemowego ujęcia zjawiska kształcenia, które zostało przyjęte w badaniach, uwzględnienie oceny nauczycieli jest pożądanym uzupełnieniem całościowej analizy zjawiska powodzenia. W odniesieniu do nauczyciela prowadzącego i wspomagającego miarę powodzenia stanowi ich pozytywna ocena, czy też zadowolenie z kształcenia, w którym uczestniczą.

Podsumowując, w systemowej koncepcji badania powodzenia w kształceniu integracyjnym, cechy takiego powodzenia stanowią: dobre relacje psychoemocjonalne wśród uczniów w klasie oraz zadowolenie nauczycieli z efektów kształcenia integracyjnego. Wskaźniki te pozwalają na określenie poziomu efektywności dla wymienionych wyżej

składników systemu klasy integracyjnej; stanowi to realizację założonego sposobu analizy. Wyniki badań prowadzonych w takim podejściu pozwalają także na opisanie sytuacji dziecka z niepełnosprawnością w klasie integracyjnej, który to opis jest, w pewien sposób, odzwierciedleniem poziomu powodzenia edukacji integracyjnej.

Przechodząc do zagadnienia potencjalnych uwarunkowań powodzenia w kształceniu integracyjnym, można zauważyć, że integracja społeczna, której idea leży u podstaw integracyjnego systemu kształcenia, jest określana jako proces zmian psychospołecznych. Wychodząc od takiego stwierdzenia można założyć, że uwarunkowania powodzenia mają również naturę psychologiczną i społeczną. W kolejnym kroku natomiast, odwołując się do analizy struktury systemu klasy integracyjnej, można wskazać potencjalne źródła takich uwarunkowań. Mogą one pochodzić od wszystkich elementów systemu klasy integracyjnej; mogą także być obecne w otoczeniu tej klasy, np. jako ramy formalno-prawne działalności edukacyjnej, a także w postaci innych systemów sąsiadujących lub nadrzędnych wobec klasy w rzeczywistości społecznej (tj. inne klasy w danej szkole, dyrekcja szkoły lub społeczność osiedla, czy miasta).

Z uwagi na złożony charakter zjawiska kształcenia integracyjnego oraz wiele możliwych uwarunkowań jego powodzenia, w literaturze są obecne zróżnicowane ujęcia tego zagadnienia (Barłóg, 2001). Poszczególni autorzy podają różne czynniki, jako ważne dla efektywności tej formy kształcenia (Bąk, 1987; Maciarz 1987, 1989; Błęszyńska, 1992; Walczak, 1998; Kosakowski, 2001; Pivik, McComas, LaFlamme, 2002; Zabłocki, 2002). Wśród nich, już od początku uznawano za ważne uwarunkowania psychospołeczne (np. Larkowa, 1979), które stały się punktem zainteresowania w opisywanych badaniach.

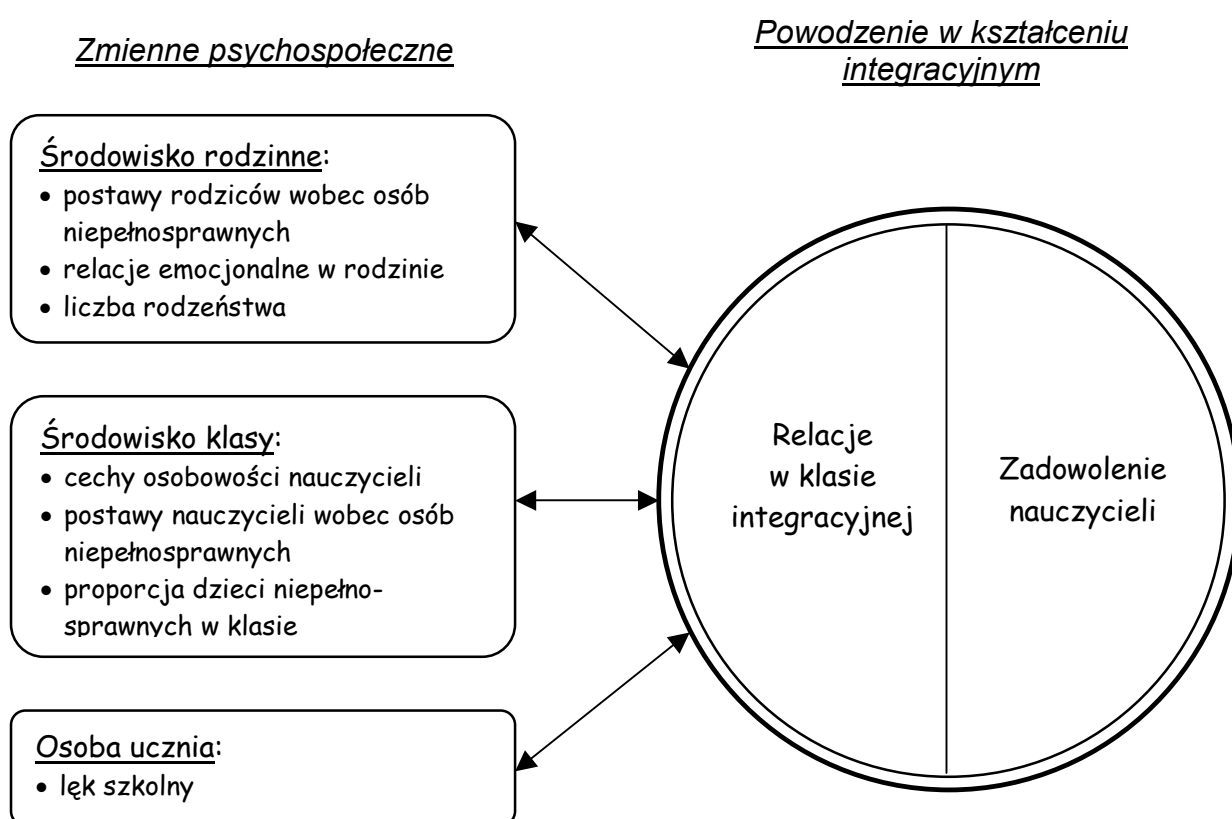
Spośród wielu koncepcji i warunków efektywnego kształcenia w systemie integracyjnym, wybrałem określone podejście do przedmiotu zainteresowania i przyjąłem je w moich badaniach. Zostało ono opisane w moim artykule (Wiącek, 2006), dlatego w tym miejscu ograniczę się do podstawowych informacji. W oparciu o koncepcje W. Dykcika (1997) i K. Barłóg (2001), interesują mnie tutaj uwarunkowania mikrosystemowe, które dotyczą relacji społecznych w rodzinie i przebiegu rozwoju przystosowania społecznego w środowisku rówieśniczym. Ponadto są to uwarunkowania psychologiczne i społeczne, które pochodzą z obszarów: środowiska rodzinnego, środowiska klasy integracyjnej, bądź samej osoby ucznia.

Metodologia badań

1. Problematyka badań

Przechodząc na płaszczyznę metodologiczną, punktem zainteresowania badań były związki pomiędzy powodzeniem w kształceniu integracyjnym a wybranymi zmiennymi psychospołecznymi, które pochodzą z trzech opisanych wyżej obszarów. W tym miejscu opierając się na dotychczasowych informacjach można przedstawić model badawczy przyjęty w prowadzonych badaniach własnych.

Schemat 1. Model związków pomiędzy powodzeniem w kształceniu integracyjnym a wybranymi zmiennymi psychospołecznymi



Przyjęty model zakłada związki pomiędzy powodzeniem w kształceniu integracyjnym, a wszystkimi wyodrębnionymi obszarami zmiennych niezależnych. Zmienna zależna powodzenia została ujęta w oparciu o systemową koncepcję powodzenia w kształceniu integracyjnym. Ważną cechą modelu jest również to, że traktuje on powodzenie w kształceniu integracyjnym jako jedną, choć wewnętrznie złożoną, zmienną. Zakładane związki powinny być zatem przypisywane zmiennej powodzenia jako całości.

Zmienną zależną zatem, jest powodzenie w integracyjnej formie kształcenia, które zawiera dwie składowe — pierwsza dotyczy relacji emocjonalnych pomiędzy uczniami klasy integracyjnej, druga obejmuje zadowolenie nauczycieli z kształcenia w takiej klasie. Na poziomie szczegółowych wskaźników są to kolejno:

- czynnik 1. — Stosunek klasy do dziecka,
- czynnik 2. — Stosunek dziecka do klasy,
- czynnik 3. — Zadowolenie nauczyciela wspomagającego z kształcenia integracyjnego,
- czynnik 4. — Zadowolenie nauczyciela prowadzącego z kształcenia integracyjnego.

Zmienne niezależne stanowią psychospołeczne cechy sytuacji, w której prowadzone jest kształcenie integracyjne. Pochodzą one z obszarów rodziny, klasy integracyjnej oraz osoby ucznia. Z obszaru rodziny włączone zostały: postawy rodziców wobec osób niepełnosprawnych, relacje emocjonalne w rodzinie w percepcji dziecka oraz liczba rodzeństwa. Z terenu klasy integracyjnej: cechy osobowości nauczycieli, ich postawy wobec osób niepełnosprawnych oraz proporcja dzieci niepełnosprawnych w klasie. Zmienną dotyczącą osoby ucznia klasy integracyjnej jest poziom jego lęku szkolnego.

Ogólny problem omawianych badań, można sformułować w postaci pytania: Jakie są związki wybranych zmiennych psychospołecznych, pochodzących z obszarów rodziny, klasy szkolnej oraz osoby ucznia, z powodzeniem w kształceniu integracyjnym?

2. Opis badanych grup

Z uwagi na fakt, iż główny przedmiot zainteresowania stanowi funkcjonowanie systemu klasy integracyjnej, również z poziomu takiej klasy biorą początek kryteria określające populację, z której pobrano próbę do badań. Populacja ta objęła zatem klasy integracyjne z poziomu nauczania początkowego (klasy I–III), ze szkół podstawowych na terenie województwa lubelskiego. Są to klasy, w których jest obecnych dwóch nauczycieli — nauczyciel prowadzący oraz nauczyciel wspomagający, a ponadto uczęszczają do nich dzieci z niepełnosprawnością różnego rodzaju. W przeprowadzonych badaniach posłużono się próbą kwotową 13 klas integracyjnych, która odzwierciedla proporcję takich klas w większych (powyżej 25 tys. mieszkańców) i mniejszych (poniżej 25 tys. mieszkańców) miejscowościach na terenie województwa lubelskiego aktualną dla czasu przeprowadzenia badań (wg informacji z Kuratorium Oświaty w Lublinie).

W badaniach wzięły udział klasy z siedmiu szkół, w tym czterech z Lublina, dwóch z Łęcznej oraz jednej z Puław. Przebadano w nich 8 klas ze szkół lubelskich, 2 klasy z Puław i

3 klasy z terenu Łęcznej. Rozkład liczebności i procentów opisanej wyżej zmiennej przedstawia Tabela 1.

Tabela 1. Liczebności (f) i procenty (P) badanych klas w poszczególnych miejscowościach

| Miejscowość | f | P |
|---------------|-----|--------|
| <i>Lublin</i> | 8 | 61,5% |
| <i>Puławy</i> | 2 | 15,4% |
| <i>Łęczna</i> | 3 | 23,1% |
| Ogółem | 13 | 100,0% |

Wszystkie badane klasy były z poziomu nauczania początkowego, czyli były to klasy I–III. W grupie biorącej udział w badaniach przeważają klasy z poziomów II i III, które łącznie stanowią 77% wszystkich klas. Należy do tego dodać, że badane klasy pierwsze brały udział w programie pod koniec roku szkolnego, tak iż dzieci miały szansę poznać się nawzajem. Opisanie wyżej fakty mają pozytywne konsekwencje w tym, że badane klasy nie były klasami nowymi — przeciwnie, w każdej klasie uczniowie mieli czas na zapoznanie się ze sobą, wspólne bycie razem i ukształtowanie wzajemnych relacji.

We wszystkich badanych klasach było dwóch nauczycieli — nauczyciel prowadzący oraz nauczyciel wspomagający. Jest to ważna informacja, gdyż w sytuacji praktyki szkolnej można spotkać również inne formy organizacji klas integracyjnych pod tym względem. Przykładami są tutaj klasy, w których nauczyciel wspomagający jest zatrudniany na część etatu bądź nawet nie ma go wcale. Z uwagi na ten fakt uogólnianie wniosków z przeprowadzonych badań nie powinno dotyczyć klas integracyjnych o innej formie organizacji niż podana powyżej.

Dane dotyczące liczebności badanych klas z uwzględnieniem poziomu sprawności uczniów prezentuje Tabela 2.

Jak można zauważyć, wyniki średnie zarówno Liczby uczniów ($M=16,08$), jak też Liczby uczniów niepełnosprawnych ($M=4,31$) kształtują się w granicach zakreślonych w odpowiednich regulacjach prawnych (por. Zabłocki, 2002), choć wartości ekstremalne w niektórych przypadkach nawet wyraźnie wykraczają poza powyższe ramy (np. Liczba uczniów niepełnosprawnych — $Min.=2$, $Maks.=8$).

Tabela 2. Minima (*Min.*), maksima (*Maks.*), średnie (*M*) oraz odchylenia standardowe (*SD*)
Liczby uczniów, Liczby uczniów pełnosprawnych oraz Liczby uczniów niepełnosprawnych we wszystkich badanych klasach

| Zmienna | Wszystkie klasy | | | |
|---|-----------------|--------------|----------|-----------|
| | <i>Min.</i> | <i>Maks.</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> |
| <i>Liczba uczniów</i> | 10 | 21 | 16,08 | 2,84 |
| <i>Liczba uczniów pełnosprawnych</i> | 4 | 15 | 11,77 | 2,89 |
| <i>Liczba uczniów niepełnosprawnych</i> | 2 | 8 | 4,31 | 1,65 |

Kończąc opisem podstawowych charakterystyk badanych osób należy stwierdzić, że w badaniach wzięło udział ogółem 477 osób, w tym 202 uczniów, 26 nauczycieli oraz 249 rodziców. W badaniach uczestniczyło 149 uczniów pełnosprawnych (73,8% całej grupy) i 53 uczniów z niepełnosprawnością (26,2% całej grupy). W tej ostatniej grupie stosunkowo największy udział mają niepełnosprawności: intelektualna ($f=13$; $P=24,5\%$), ruchowa ($f=11$; $P=20,08\%$) oraz inne rodzaje niepełnosprawności ($f=14$; $P=26,4\%$), w ramy których wchodzi takie zaburzenia jak autyzm (choć możliwe, że w tym przypadku należałoby mówić raczej o cechach autyzmu niż o pełnym obrazie tego zaburzenia), niepełnosprawność powodowana chorobą przewlekłą czy też wielorakie zaburzenia rozwoju. W nieco mniejszym stopniu reprezentowane są wśród badanych dzieci niepełnosprawności sensoryczne (wzrokowa: $f=1$ $P=1,9\%$ i słuchowa: $f=5$ $P=9,4\%$) oraz niepełnosprawności sprzężone ($f=9$; $P=17,0\%$).

Ogólny obraz jaki wyłania się z powyższego opisu koresponduje z obowiązującym modelem organizacji kształcenia integracyjnego, w którym jednym z założeń jest zróżnicowanie dzieci uczących się w jednej klasie z uwagi na rodzaj niepełnosprawności. Rzeczywiście w badanej grupie, w ramach jednej klasy spotykały się dzieci z różnym rodzajem niepełnosprawności.

3. Wykorzystane narzędzia i analizy statystyczne

Do pomiaru wymienionych wyżej zmiennych zostały wykorzystane następujące narzędzia: Plebiscyt Życzliwości i Niechęci (oprac. M. Pilkiewicz) — do pomiaru relacji emocjonalnych w klasie integracyjnej; Skala Zadowolenia z Kształcenia Integracyjnego (G. Wiącek) — mierzyła zadowolenie nauczycieli z kształcenia integracyjnego; Inwentarz Osobowości NEO-FFI (P. Costa Jr, R. McCrae) — do pomiaru cech osobowości nauczycieli; Skala Postaw Wobec Osób Niepełnosprawnych (A. E. Sękowski) — pomiar postaw wobec

osób niepełnosprawnych nauczycieli i rodziców; Test Stosunków Rodzinnych (E. Bene, J. Anthony) — pomiar relacji rodzinnych uczniów; Kwestionariusz Lęku Szkolnego (L. Czyżniejewska, G. Kopinke) — mierzył poziom lęku szkolnego uczniów klas integracyjnych.

Skala Zadowolenia z Kształcenia Integracyjnego, konstrukcji własnej, jest skalą typu Likerta. Mierzy ona zadowolenie nauczycieli z integracyjnej formy nauczania, w której uczestniczą. Skala zawiera 43 twierdzenia. Uzyskiwany wynik ogólny mówi o nasileniu zadowolenia osoby badanej z kształcenia integracyjnego. Rzetelność skali mierzona współczynnikiem α -Cronbacha wynosi $\alpha=0,94$. Trafności kryterialnej skali nie można określić z uwagi na brak szeroko dostępnych narzędzi do pomiaru zmiennej zadowolenia. O trafności treściowej świadczy wyselekcjonowany dobór twierdzeń oraz ich pozytywna ocena przez sędziów kompetentnych podczas konstrukcji skali (por. Wiącek, 2004).

Pozostałe narzędzia badawcze zostały opisane w dostępnej literaturze (Pilkiewicz, 1973; Bene, Anthony, 1993; Sękowski, 1994; Deptuła, 1996; Zawadzki i in., 1998; Łobocki, 2004), dlatego też nie będą szerzej omówione w niniejszym raporcie.

Jako operacjonalizację powodzenia w kształceniu integracyjnym zostały przyjęte cztery zmienne — Stosunek klasy do dziecka, Stosunek dziecka do klasy, które mówią o obu kierunkach relacji pomiędzy każdym uczniem klasy integracyjnej a grupą klasową oraz Zadowolenie nauczyciela wspomagającego z kształcenia integracyjnego i Zadowolenie nauczyciela prowadzącego z kształcenia integracyjnego; zmienne powyższe powstały na drodze analizy czynnikowej wyników Plebiscytu Życzliwości i Niechęci oraz Skal Zadowolenia z Kształcenia Integracyjnego (por. Wiącek, 2005).

W głównych obliczeniach statystycznych została wykorzystana analiza kanoniczna, która jest metodą wielo-wielozmiennową, i pozwala na analizę związków pomiędzy dwoma zbiorami zmiennych (Nosal, 1987). Analiza kanoniczna posłużyła do określenia wielowymiarowych związków pomiędzy zmiennymi niezależnymi oraz zmiennymi zależnymi w prowadzonych badaniach.

4. Sposób prowadzenia badań

Teren badań na szczeblu nadzoru pedagogicznego został przygotowany poprzez konsultacje planowanego programu badawczego i uzyskanie zgody w Kuratorium Oświaty w Lublinie. Ponadto przeprowadzono rozmowy z dyrektorami szkół, w których były prowadzone badania, zorientowane na przybliżenie założeń, metod i celów programu oraz na uzyskanie zgody dyrektora placówki. Zgodę taką uzyskano we wszystkich szkołach

zaangażowanych w badania. Kolejnym krokiem były rozmowy z nauczycielem wychowawcą oraz udział osoby koordynującej organizację badań w spotkaniach z rodzicami klas integracyjnych we wspomnianych szkołach. Zgodę na przeprowadzenie badań wyrazili zarówno nauczyciele jak też rodzice z badanych klas.

Badania były prowadzone w maju i czerwcu oraz wrześniu i październiku 2002 roku przez zespół badawczy złożony z osób przygotowujących prace magisterskie w Katedrze Psychologii Rehabilitacji Instytutu Psychologii KUL. Każda z osób prowadzących badania została do tego przygotowana oraz wyposażona w odpowiednie metody i instrukcje ich stosowania.

Sposób przeprowadzenia badań był zróżnicowany i zależał od grupy badanych osób. I tak, dzieci z klas integracyjnych zostały objęte badaniami indywidualnymi, czyli w relacji jedno dziecko — jeden badający. Badania miały miejsce w czasie zajęć szkolnych dziecka, jednak odbywały się w wydzielonych pomieszczeniach, tak aby zapewnić odpowiedni komfort pracy i warunki do nawiązania relacji z dzieckiem. Badanie było prowadzone w konwencji zabawy. Dzieci pełnosprawne były proszone na jedno spotkanie, podczas którego osoba badająca uzyskiwała informacje potrzebne do wypełnienia wszystkich metod. Dzieci niepełnosprawne zaś, ze względu na większą potrzebę wsparcia i męczliwość potrzebowały dwóch spotkań w celu uzyskania kompletu potrzebnych informacji.

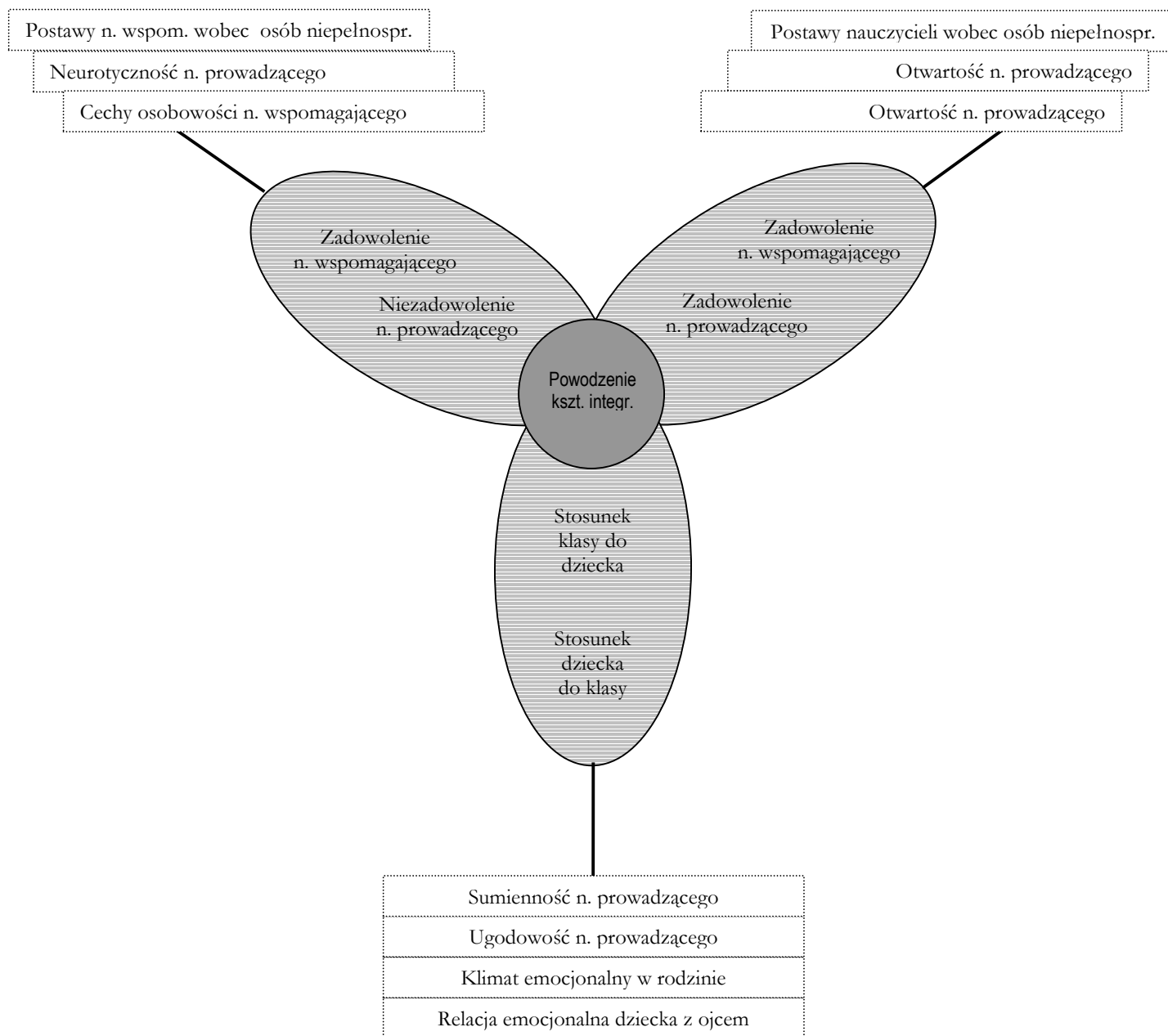
Drugą grupą badaną byli nauczyciele, którzy zostali poproszeni o samodzielne wypełnienie skierowanych do nich metod kwestionariuszowych. Ostatnią grupę badaną stanowili rodzice, którzy również zostali poproszeni o samodzielne wypełnienie metod kwestionariuszowych. Nauczyciele i rodzice zostali zapewnieni o anonimowości i dyskrecji podczas przeprowadzania całego programu, ponadto zwrócono im uwagę na możliwość zaklejenia koperty po wypełnieniu kwestionariuszy w celu zwiększenia bezpieczeństwa przekazywanych danych. W obu grupach zastosowane metody nie ujmowały danych ściśle osobowych.

Wyniki badań

Z uwagi na przejrzystość prowadzonego wątku, jak również ograniczenia objętości raportu, prezentacja wyników ograniczona zostanie do ogólnej analizy związków powodzenia w kształceniu integracyjnym ze zmiennymi psychospołecznymi, przyjętymi w badaniach

(Schemat 2.) oraz do przybliżenia wybranych wyników szczegółowych, znaczących z uwagi na obraz sytuacji dziecka niepełnosprawnego w klasie integracyjnej.

Schemat 2. Wyniki analizy kanonicznej wskaźników powodzenia w kształceniu integracyjnym oraz wybranych zmiennych psychospołecznych w całej grupie uczniów (N=202)



Na drodze wspomnianej, ogólnej analizy związków powodzenia i jego potencjalnych uwarunkowań (analizy kanonicznej) zostały skonstruowane trzy wymiary takich związków. Pierwsze dwa wymiary, od strony zmiennych zależnych, tworzą oba czynniki zadowolenia nauczycieli — wspomagającego oraz prowadzącego. Widoczna jest jednak pewna

niespójność pomiędzy tymi dwoma przypadkami. Otóż w pierwszym wymiarze znalazło się zadowolenie nauczyciela wspomagającego oraz odwrotna ocena nauczyciela prowadzącego, można powiedzieć, jego niezadowolenie. W wymiarze drugim obie zmienne mają ten sam kierunek. Jak wytłumaczyć zatem rozbieżność pomiędzy tymi dwoma wynikami w jednej analizie? Badanie zadowolenia nauczycieli ma charakter eksploracyjny, stąd brak jest wskazówek interpretacyjnych w postaci dotychczasowych badań. Jednak można podjąć próbę sformułowania hipotez interpretacyjnych, wyjaśniających zastane wyniki. Pierwszym wnioskiem, jaki się nasuwa jest stwierdzenie swego rodzaju dysonansu pomiędzy nauczycielem wspomagającym a prowadzącym w odniesieniu do oceny kształcenia integracyjnego. W takim ujęciu można widzieć drugi wymiar związków, jako ujmujący to co podobne w zadowoleniu obu nauczycieli, pierwszy zaś jako analizujący różnice między nimi.

Pierwszy z powyższych wymiarów pokazywałaby zatem zadowolenie nauczyciela wspomagającego z wyłączeniem tej części, która jest wspólna dla obu nauczycieli. Z tak określoną zmienną związane są: postawy wobec osób niepełnosprawnych nauczyciela prowadzącego (związek odwrotny), neurotyczność nauczyciela prowadzącego (związek pozytywny), oraz cechy osobowości nauczyciela wspomagającego — otwartość (związek odwrotny), ugodowość i sumienność (związki pozytywne). Można zatem powiedzieć, że większe zadowolenie nauczyciela wspomagającego (a właściwie ta jego część, która jest odrębna od zadowolenia jego współpracownika) wiąże się z gorszymi postawami wobec osób niepełnosprawnych oraz wyższą neurotycznością nauczyciela prowadzącego. Opisywana część zadowolenia wiąże się także z cechami samego nauczyciela wspomagającego — niższą otwartością, wyższą ugodowością i sumiennością.

W drugim wymiarze związków ujęte jest wspólne zadowolenie z kształcenia integracyjnego dla obu nauczycieli uczących w klasie integracyjnej. Tak rozumiane zadowolenie pozytywnie wiąże się z otwartością obu nauczycieli oraz ich postawami wobec osób niepełnosprawnych. Oznacza to, że razem z lepszymi postawami i większą otwartością obu nauczycieli występował będzie wyższy poziomu ich obustronnego zadowolenia.

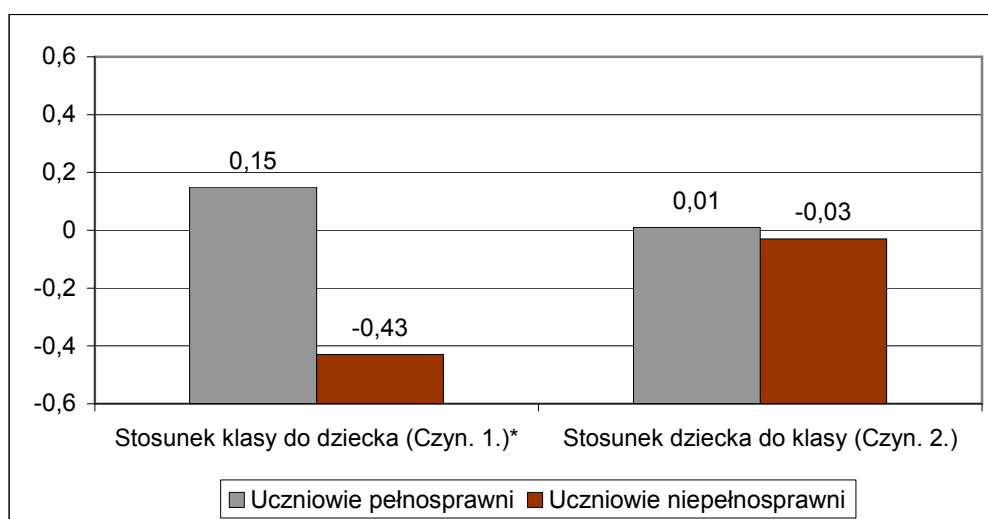
W trzecim wymiarze jest już bardzo wyraźny obraz powiązań. Widoczne jest tu połączenie czynników Stosunek klasy do dziecka i Stosunek dziecka do klasy, od strony zmiennych zależnych. Można w takim układzie widzieć bardziej ogólny wskaźnik relacji emocjonalnych pomiędzy uczniami w klasie integracyjnej. Z takimi relacjami wiążą się następujące zmienne: sumienność nauczyciela prowadzącego (związek odwrotny), ugodowość nauczyciela wspomagającego (również związek odwrotny), emocje przypisywane panu Nikt (pozytywne od dziecka, negatywne od dziecka, negatywne do dziecka — wszystkie

związki wprost proporcjonalne, przy uwzględnieniu znaku emocji) i emocje w relacji z Ojcem (negatywne od dziecka i negatywne do dziecka — oba związki wprost przy uwzględnieniu znaku emocji) oraz lęk szkolny (związek odwrotny).

Podsumowując, lepsze relacje emocjonalne w klasie integracyjnej wiążą się z następującymi zmiennymi: niższą sumiennością nauczyciela prowadzącego oraz niższą ugodowością nauczyciela wspomagającego; lepszymi ogólnymi wskaźnikami relacji w rodzinie oraz relacji z ojcem (z akcentem na wymianę negatywnych emocji w tej relacji); oraz z mniejszym lękiem szkolnym dzieci. Na bardziej ogólnym poziomie, można mówić o związkach relacji emocjonalnych w klasie z wybranymi cechami osobowości nauczycieli; relacjami rodzinnymi dzieci, z podkreśleniem relacji z ojcem; oraz z poziomem lęku szkolnego uczniów klas integracyjnych.

Przechodząc do opisu sytuacji dzieci niepełnosprawnych w klasie integracyjnej, należy zaprezentować kilka szczegółowych wyników omawianych badań. Pierwsza informacja mówi o akceptacji emocjonalnej dziecka z niepełnosprawnością w klasie i obrazuje ją Wykres 1. Pokazuje on relacje rówieśnicze w klasach integracyjnych w dwóch kierunkach: od klasy do dziecka i od dziecka do klasy; oraz w podziale na uczniów pełno- i niepełnosprawnych. Im wyższy słupek, tym lepsza jest relacja w danym kierunku i grupie uczniów.

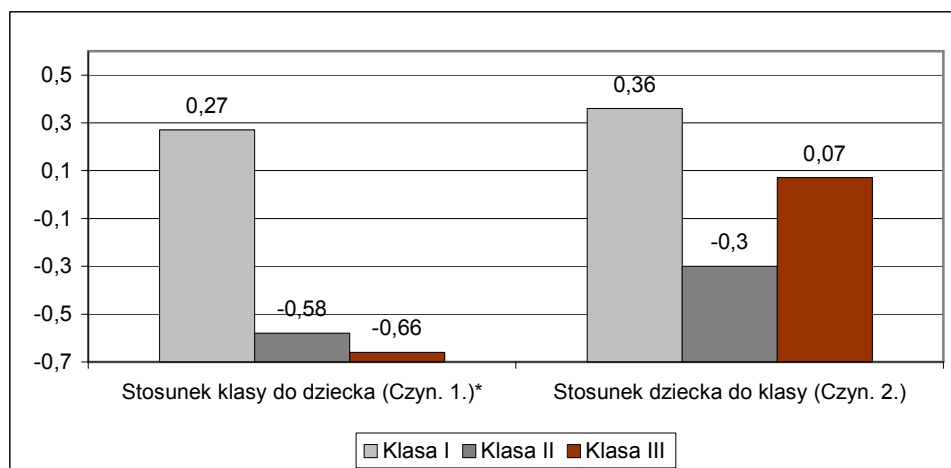
Wykres 1. Relacje rówieśnicze uczniów pełno- i niepełnosprawnych



Widoczne jest, że w przypadku ustosunkowania się dziecka do klasy wyniki wskazują na przeciętne i wyrównane wyniki dzieci pełnosprawnych i niepełnosprawnych. Inną sytuację spotykamy w przypadku akceptacji dziecka w klasie. Tutaj wyraźnie i statystycznie istotnie

niższe wyniki (oznaczone gwiazdką) uzyskały dzieci niepełnosprawne, co oznacza, że są one znacznie mniej akceptowane w klasie integracyjnej niż ich pełnosprawni koledzy.

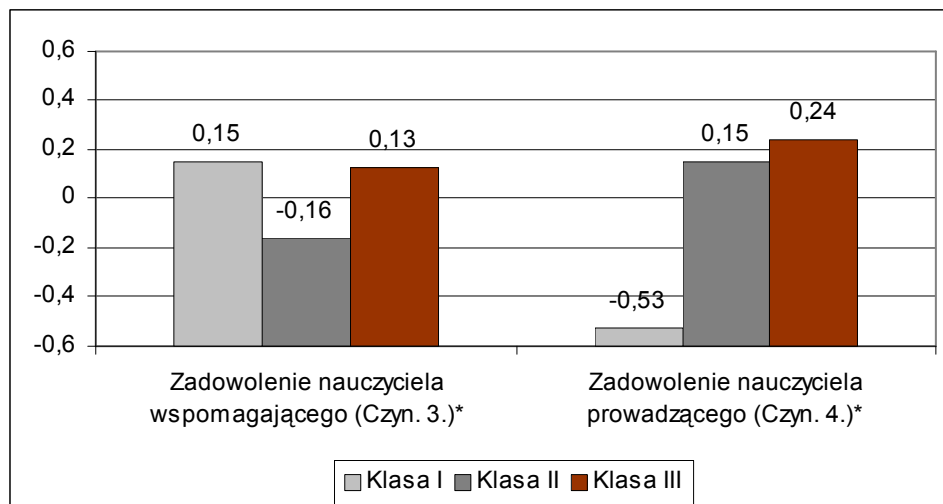
Wykres 2. Relacje rówieśnicze uczniów niepełnosprawnych na różnych poziomach klas



Wykres 2. ilustruje rozkład relacji rówieśniczych uczniów niepełnosprawnych ze względu na poziom klasy. W przypadku akceptacji klasy przez dziecko nie notujemy różnic statystycznych. Interpretacyjnie należy zatem przyjąć, że we wszystkich trzech grupach klas poziom tej akceptacji jest równy.

Niepokojąco natomiast przedstawiają się wyniki Stosunku klasy do dziecka, a więc emocjonalnej akceptacji dziecka niepełnosprawnego w klasie. Okazuje się bowiem, że jeśli nawet akceptacja ta jest satysfakcjonująca w klasach pierwszych, to już w klasach drugich i trzecich jest wyraźnie i statystycznie istotnie niższa. Oznacza to, że w klasach drugich i trzecich dzieci niepełnosprawne są znacząco mniej akceptowane niż w klasach pierwszych.

Wykres 3. Zadowolenie nauczycieli na różnych poziomach klas



Dopełnieniem powyższych informacji jest rozkład zadowolenia nauczycieli, wspomagającego i prowadzącego, również pokazany ze względu poziom klasy. U obu nauczycieli widoczne są różnice statystycznie istotne. W przypadku nauczycieli wspomagających sytuacja nie jest jednak zbyt wyraźna — ich zadowolenie waha się, choć ważnym dopowiedzeniem jest to, że różnice istotne występują pomiędzy klasami II i klasami III. Odnotować należy zatem znacząco większe zadowolenie nauczycieli klas III, w porównaniu do nauczycieli klas II. Zdecydowanie jasny obraz znajdujemy natomiast u nauczycieli prowadzących. Tutaj widać niskie zadowolenie nauczycieli klas I i znacząco wyższe w przypadku klas II i III.

Powyższe wyniki ukazują sytuację dzieci niepełnosprawnych w klasie integracyjnej zarówno od strony ich relacji emocjonalnych z resztą swoich rówieśników, jak również od strony opinii nauczycieli odnośnie tego co się dzieje w klasie. I chociaż badania, które referuję, nie były badaniami podłużnymi — nie można zatem wnioskować wprost o wzroście bądź spadku, wraz ze stażem szkolnym, akceptacji dziecka lub zadowolenia nauczycieli, to jednak podane wyniki stanowią poważną przesłankę do takich wniosków. Są one oczywiście bardzo niepokojące, szczególnie przy widocznej odwrotności w tendencji zmian — akceptacji dziecka niepełnosprawnego w klasie na gorszą, natomiast zadowolenia nauczycieli na lepsze.

Dyskusja i wnioski praktyczne

Podsumowując uzyskane wyniki, należy zwrócić uwagę na kilka ważnych osiągnięć opisywanych badań. Pierwsze z nich opiera się na uzyskaniu spójnych wyników analizy oraz na włączeniu do nich wszystkich założonych wskaźników powodzenia. Wynika z tego, że jest możliwe złożone i jednocześnie całościowe, systemowe ujęcie powodzenia w kształceniu integracyjnym.

Z drugiej jednak strony, analiza kanoniczna wskazuje na pewien rozdźwięk pomiędzy nauczycielem prowadzącym a wspomagającym w ich poziomie zadowolenia z kształcenia integracyjnego. Taka ocena nauczycieli może zatem stanowić wskaźnik powodzenia edukacji integracyjnej, co widać w drugiej zmiennej kanonicznej, ujmującej wspólną część zadowolenia obu nauczycieli. Dodatkową informacją z opisywanych badań stanowi jednak stwierdzenie, iż w badanej rzeczywistości istnieją różnice pomiędzy nauczycielami, które

uniemożliwiają jednoznaczne i całkiem spójne ujęcie wspólnego zadowolenia tych dwóch osób z kształcenia, które prowadzą.

Spoglądając z kolei na sytuację w klasach integracyjnych, podstawową konstatacją jest niekorzystna pozycja w nich dzieci niepełnosprawnych. Dotyczy to przebiegu relacji emocjonalnych pomiędzy dziećmi — tutaj uczniowie niepełnosprawni są znacząco mniej akceptowani w klasie oraz można wskazać także na możliwą tendencję do obniżania się tej akceptacji ze stażem szkolnym. Dotyczy to również opinii nauczycieli odnośnie sytuacji w klasie — szczególnie zaś możliwej tendencji odwrotnej niż powyższa, tzn. wzrostu zadowolenia nauczycieli wraz z czasem pracy w klasie. Oznacza to, że dzieci niepełnosprawne w skrajnej sytuacji mogą być nieakceptowane w klasie, a jednocześnie nie mogą liczyć na pomoc nauczycieli, gdyż ci nie widzą potrzeby takiej pomocy.

Poszukując wyjaśnienia opisanej powyżej sytuacji, można sięgnąć do związków tak relacji rówieśniczych, jak też zadowolenia nauczycieli ze zmiennymi psychospołecznymi, które zostały wymienione w części metodologicznej raportu.

Ogólnie można zauważyć silne powiązanie zadowolenia u obu nauczycieli z cechami współpracownika w klasie. Lepszą sytuację widać przy tym w przypadku nauczycieli wspomagających, gdyż w analizach szczegółowych, które nie zostały przedstawione w raporcie, ich zadowolenie wiąże się także z postawami rodziców dzieci, które uczą, a przede wszystkim z relacjami rówieśniczymi w klasie. Zadowolenie nauczycieli prowadzących natomiast, jest istotnie związane właściwie jedynie z osobowością i postawami ich partnera, czyli nauczyciela wspomagającego. Trzecia konstatacja dotyczy zatem ważnych związków wspomnianego zadowolenia nauczycieli z ich osobowością oraz postawami wobec osób niepełnosprawnych. Może stanowić to podstawę wyjaśniania uzyskanych w badaniach i opisywanych w literaturze niezgodności pomiędzy niekorzystną sytuacją w klasie uczniów niepełnosprawnych a pozytywnymi opiniami nauczycieli o tej sytuacji (np. Pałak, 2000; Bąbka, 2001).

Kolejny rezultat to syntetyczne ujęcie w wynikach analizy kanonicznej relacji emocjonalnych w klasie integracyjnej. Otóż, opierając się na przedstawionych uprzednio danych, relacje emocjonalne pomiędzy dziećmi w klasie integracyjnej wiążą się ze zmiennymi, które pochodzą ze wszystkich trzech badanych obszarów — rodziny, klasy szkolnej i osoby ucznia.

Dobre relacje rówieśnicze są związane z dobrymi relacjami rodzinnymi dzieci; oznacza to dobry ogólny klimat emocjonalny w rodzinie, szczególnie zaś ważna w tym miejscu jest dobra relacja dziecka z ojcem. Dobre relacje rówieśnicze wiążą się także z niższą

sumiennością nauczyciela prowadzącego i niższą ugodowością nauczyciela wspomagającego — można to interpretować jako większe zaangażowanie nauczycieli prowadzących w relację osobową z uczniem, natomiast nauczycieli wspomagających w merytoryczną pracę w klasie. Oznacza to bardziej wyrównane uczestnictwo obu nauczycieli w życiu klasy. Wreszcie dobre relacje emocjonalne uczniów w klasie integracyjnej wiążą się z niższym lękiem szkolnym dzieci. Lepsze relacje są więc wtedy, gdy dzieci mniej boją się warstwy edukacyjnej życia klasowego — wystawienia na ocenę nauczyciela lub rówieśników, stawiania zadań itd.

Dotychczasowe rozważania prowadzą do końcowego podsumowania i sformułowania wskazań dla przyszłej organizacji i prowadzenia kształcenia integracyjnego. Podstawowym wskazaniem jest z pewnością działanie na rzecz lepszych relacji emocjonalnych pomiędzy uczniami w klasie, jednak opierając się o uzyskane wyniki badań, można sformułować bardziej konkretne zalecenia.

1. Relacje rówieśnicze w klasie związane są z relacjami rodzinnymi — nauczyciele powinni stymulować dobre relacje rodzinne swoich uczniów, w takim stopniu w jakim to jest możliwe w ich pracy. Szczególnie należy dbać o współpracę z ojcami dzieci, na przykład poprzez angażowanie ich w życie klasy
2. Kolejne pole powiązań to udział nauczycieli w rzeczywistości klasy — role obu nauczycieli w klasie powinny być zrównoważone. Oznacza to na przykład zwrócenie większej niż do tej pory uwagi przez nauczyciela prowadzącego na uczniów od strony ich potrzeb psychicznych, być może bardziej osobową relację z dziećmi. Z drugiej strony oznacza to także większy udział nauczyciela wspomagającego w realizacji programu szkolnego i pracy dydaktycznej. Podsumowując, zadania obu nauczycieli w życiu klasy powinny być bardziej wyrównane, a odpowiedzialność za wszystkie płaszczyzny pracy w klasie — bardziej współdzielona. Może się z tym wiązać wypracowanie określonego modelu wzajemnej współpracy, opartego na sprecyzowanych zasadach.
3. Ostatnia wskazówka opiera się o wagę mniejszego lęku szkolnego dzieci dla relacji rówieśniczych. Odnieść należy to oczywiście do takiego organizowania życia klasy, aby jej warstwa edukacyjna powodowała jak najmniejszy stres i obciążenie uczniów. Oznacza to potrzebę delikatności w egzekwowaniu i sprawdzaniu wiedzy uczniów, bez nadmiernego wystawiania ich na ocenę rówieśników. Nauczyciele powinni także kształtować życzliwą, pomocną i pełną wyrozumiałości atmosferę w klasie.

Po połączeniu związków relacji emocjonalnych uczniów oraz zadowolenia nauczycieli klas integracyjnych (ze świadomością wspomnianego rozdźwięku pomiędzy obydwojema nauczycielami), można dostrzec związki ujętego ogólnie powodzenia w kształceniu integracyjnym ze zmiennymi psychospołecznymi z wszystkich wyróżnionych w badaniu obszarów. Stanowi to podsumowanie przeprowadzonych analiz oraz wskazuje na ogólną zasadność przyjętego modelu teoretycznego, który zakłada systemowy charakter procesu kształcenia integracyjnego i jego potencjalnych uwarunkowań.

Warto zauważyć możliwość praktycznego wykorzystania niektórych narzędzi, zastosowanych w niniejszych badaniach. Plebiscyt Życzliwości i Niechęci jest metodą socjometryczną i jako taki jest dostępny dla każdego nauczyciela, który chciałby poznać układ relacji emocjonalnych w klasie integracyjnej. Podobnie psychologowie szkolni, czy pracownicy organów kontrolnych w edukacji mogą skorzystać ze skonstruowanej Skali Zadowolenia z Kształcenia Integracyjnego, w celu zbadania oceny nauczycieli na temat ich pracy w klasie integracyjnej. Obie powyższe metody mogą pozwolić na wykrycie w konkretnych przypadkach ewentualnych rozbieżności między relacjami rówieśniczymi w klasie, a opinią o nich nauczycieli, które zostały omówione wcześniej w tym raporcie.

Ostatnia myśl prowadzi do zakończenia, w którym chciałbym jeszcze zwrócić uwagę na sytuację nauczycieli kształcenia integracyjnego. Mają oni rzeczywiście trudne warunki pracy — wciąż pionierskiej, niedookreślonej, wymagającej i niosącej dużą presję społeczną dobrych rezultatów. Ta trudna sytuacja, różnymi drogami, może prowadzić do zafałszowania obrazu rzeczywistości klasy, w której uczą. Implikuje to jeszcze jedno wskazanie — na potrzebę wsparcia, merytorycznego, ale również emocjonalnego nauczycieli, szczególnie może nauczycieli prowadzących, na których złożono większą odpowiedzialność za efekty edukacji. To wsparcie jest ważne, bo jego efektem powinno być urealnienie oceny sytuacji przez nauczycieli, realna ocena rzeczywistości zaś jest podstawowym warunkiem jej poprawy.

Bibliografia

- Barłóg K. (2001). Efekty procesu integracji dzieci pełnosprawnych oraz z mózgowym porażeniem dziecięcym w młodszym wieku szkolnym. Rzeszów: Wydawnictwo WSP.
- Bąbka J. (2001). Edukacja integracyjna dzieci pełnosprawnych i niepełnosprawnych — założenia i rzeczywistość. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Bąk E. (1987). Integracja dzieci niepełnosprawnych w przedszkolu. W: A. Hulek (red.), Integracja społeczna ludzi niepełnosprawnych — zadania pedagoga. Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, s. 63–69.
- Bene E., Anthony J. (1993). Podręcznik do testu stosunków rodzinnych. Warszawa: Centralny Ośrodek Metodyczny Poradnictwa Wychowawczo-Zawodowego MEN.
- Błęszyńska K. (1992). Determinanty przystosowania ucznia niepełnosprawnego do środowiska szkoły masowej. W: A. Hulek, B. Grochmal-Bach (red.), Uczeń niepełnosprawny w szkole masowej. Kraków: Wydawnictwo WSP.
- Bogucka J. (1996). Nauczanie integracyjne w Polsce. W: J. Bogucka, M. Kościelska (red.). Wychowanie i nauczanie integracyjne. Nowe doświadczenia. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, s. 52–58.
- Deptuła M. (1996). Koncepcja diagnozy rozwoju społecznego dzieci w klasach I–IV. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP.
- Dykcik W. (1997). Efekty i uwarunkowania integracji społecznej uczniów niepełnosprawnych z rówieśnikami na wsi i w mieście. Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie. Prace Pedagogiczne XX, 186, 9–17.
- Kirejczyk K. (1970). Nauczanie dzieci głuchych razem ze słyszącymi. Warszawa: PWN.
- Kosakowski Cz. (2001). Dziecko niepełnosprawne w kształceniu integracyjnym. W: Cz. Kosakowski (red.), Nauczanie i wychowanie osób lekko upośledzonych umysłowo. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne "Akapit" s. 287–293.
- Larkowa H. (1979). Psychologiczne podstawy integracji uczniów z odchyleniami od normy. W: A. Hulek (red.), Współczesne teorie i tendencje wychowania i kształcenia specjalnego. Wrocław: Instytut Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo, s. 43–57.
- Lindsay G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1-24.
- Lipińska J. (2000b). Stosunki między dziećmi pełnosprawnymi i niepełnosprawnymi w klasach integracyjnych. *Problemy Poradnictwa Psychologiczno-Pedagogicznego*, 1 (12), 126–136.
- Łobocki M. (2004). Metody i techniki badań pedagogicznych. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Maciarz A. (1987). Integracja społeczna dzieci niepełnosprawnych. Warszawa: WSiP.
- Maciarz A. (1989). Wybrane zagadnienia pedagogiki specjalnej. Zielona Góra: Wydawnictwo WSP.
- Maciarz A. (2001b). Psychoemocjonalne wyznaczniki społecznej integracji dzieci przewlekle chorych. W: M. Heine (red.), Problemy integracji społecznej osób niepełnosprawnych i niedostosowanych. Zielona Góra: Wydawnictwo Szkoły Nauk Humanistycznych i Społecznych Uniwersytetu Zielonogórskiego, s. 9–14.

- Nosal Cz. (1987). Interpretacja zależności między zbiorami zmiennych w ramach modelu analizy kanonicznej. W: J. Brzeziński (red.), *Wielozmiennowe modele statystyczne w badaniach psychologicznych*. Warszawa-Poznań: PWN, s. 152–170.
- Palak Z. (2000). *Uczniowie niewidomi i słabowidzący w szkołach ogólnodostępnych*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Pilkiewicz M. (1973). Socjometryczna skala akceptacji jako technika badania pozycji jednostki w nieformalnej strukturze grupy. W: L. Wołoszynowa (red.), *Materiały do nauczania psychologii*. Seria III, T. 2. Warszawa: PWN, s. 253–276.
- Pivik J., McComas J., La Flamme M. (2002). Barriers and facilitators to inclusive education. *Exceptional Children*, 1 (69), 97–107.
- Sękowski A. E. (1994). *Psychospołeczne determinanty postaw wobec inwalidów*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Szumski G. (2006). *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych. Sens i granice zmiany edukacyjnej*. Warszawa: Wyd. APS, Wyd. Naukowe PWN.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty. Dz. U. z dnia 25 października 1991 r., Nr 95, poz. 254.
- Vaughn S., Elbaum B. E., Schumm J. S. (1996). The Effects of Inclusion on the Social Functioning of Students with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29, 6, 598–609.
- Walczak G. (1998). Rozważania o integracji. *Szkoła Specjalna*, 1, 10–16.
- Wiącek G. (2004). *Podręcznik do Skali Zadowolenia z Kształcenia Integracyjnego*. Lublin: KPREh KUL.
- Wiącek G. (2005). Pomiar efektywności kształcenia integracyjnego dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W: Cz. Kosakowski, A. Krause (red.) *Normalizacja środowisk życia osób niepełnosprawnych*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM, s. 313–319.
- Wiącek G. (2006). Wybrane uwarunkowania szkolne relacji rówieśników w klasach integracyjnych. W: Cz. Kosakowski, A. Krause, S. Przybyliński (red.), *Pomiędzy teorią a praktyką*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM, s. 408–414.
- Zabłocki K. J. (2002). *Integracja szansą wychowania nowego pokolenia*. Płock: Wydawnictwo Naukowe NOVUM.
- Zarządzenie nr 29 Ministra Edukacji Narodowej z 4 października 1993 r. Dz. Urz. MEN z 1993 r., Nr 9, poz. 36.
- Zawadzki B., Strelau J., Szczepaniak P., Śliwińska M. (1998). *Inwentarz osobowości NEO-FFI Costy i McCrae. Adaptacja polska*. Podręcznik. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.