



Zenon Gajdzica

Uniwersytet Śląski w Katowicach, e-mail: zenon.gajdzica@wp.pl

## **Uczeń z niepełnosprawnością w kilku odśłonach – o drogach i bezdrożach zaspokajania potrzeb edukacyjnych w szkole ogólnodostępnej**

DOI: <http://dx.doi.org/10.12775/PBE.2015.041>

### **A Student with Disability from Several Points of View – Roads and Off-roads of Fulfilling Educational Needs in the Mainstream School**

#### **Abstract**

The article aims at presenting the disabled student from several possible points of view which result from overlapping categories: visible – invisible and looked-after – neglected. An attempt is made at defining the indicated categories more accurately and at situating them in the school classroom space. The author's intention is not to describe the practice itself but rather to construct a particular concept which might be applied as a possible perspective in identifying and explaining the situation of a disabled student being part of compulsory schooling in the inclusive form.

**Keywords:** student with disability, inclusive education, special educational needs

#### **Wprowadzenie**

Idea edukacji inkluzyjnej w ostatnich latach przeżywa etap dojrzałego rozkwitu. Żywe dyskusje na temat jej zasadności – jak się wydaje – minęły bezpowrotnie, szczęśliwie coraz rzadziej stawiana jest w opozycji do edukacji separacyj-

nej, co pozwala traktować ją jako ważną, ale jedną z możliwych, form edukacji uczniów z niepełnosprawnością. Cieszą także coraz liczniejsze rzetelne eksploatacje jej urzeczywistniania, co ważne obejmujące trafnie zakreślone uwarunkowania jej efektów (m.in. Chrzanowska 2009; Szumski, Firkowska-Mankiewicz 2010). Bynajmniej nie oznacza to, że praktyka inkluzji wolna jest od sytuacji trudnych, przeciwnie autentyczny rozwój oparty na optymalizacji jej warunków generuje kolejne problemy nieistotne lub nieznanne na wcześniejszych etapach. Problematyzowanie codzienności wychowania i kształcenia uczniów z niepełnosprawnością w szkołach ogólnodostępnych to nie tylko deskrypcja praktyki, ale także konstruowanie istotnych elementów teorii edukacji inkluzyjnej. Prezentowany artykuł wpisuje się w nurt konstruktywnej krytyki omawianej formy kształcenia służący przede wszystkim kreowaniu teorii edukacji inkluzyjnej, a przez to również rozwojowi praktyki.

Celem artykułu jest ukazanie ucznia z niepełnosprawnością w kilku możliwych odsłonach wynikających z nałożenia się kategorii: widzialny–niewidzialny oraz zadbany–zaniedbany. W artykule podejmuję próbę dookreślenia wskazanych kategorii oraz ulokowania ich w przestrzeni klasy szkolnej. Moim zamierzeniem nie jest więc deskrypcja samej praktyki, co raczej konstrukcja określonej koncepcji służącej jako możliwa perspektywa w identyfikowaniu i wyjaśnianiu sytuacji szkolnej ucznia z niepełnosprawnością, realizującego obowiązek szkolny w formie inkluzyjnej.

## **Uczeń widzialny versus niewidzialny**

Dostrzegalność ucznia w przestrzeni klasy szkolnej traktuję jako metaforę jego obecności przede wszystkim w głównym nurcie działań edukacyjnych i socjalizacyjnych klasy ogólnodostępnej. Uczynienie tego zagadnienia jedynym kryterium widzialności byłoby jednak znacznym uproszczeniem, ponieważ wyraźne zaznaczenie obecności, a zarazem widoczność, może wiązać się także z procesami naznaczenia, działań ekskluzywnych oraz jaskrawą ekspozycją społeczną na marginesie głównego nurtu zajęć lekcyjnych. To zaś sprzyja konstatacji, że istnieje widzialność korzystna i niekorzystna dla rozwoju ucznia. Jakkolwiek zidentyfikowanie wskaźników widzialności ucznia w klasie wydaje się stosunkowo proste, to już jasna ich interpretacja w zakresie korzyści płynących dla rozwoju ucznia niepełnosprawnego jest zadaniem trudnym. Wszak w jednych okolicznościach określone zachowania mogą intensyfikować rozwój, a w innych go krępować.

Niewidoczność ucznia może występować w dwóch sposobach jego funkcjonowania. Pierwszy to postawa przeźroczysta objawiająca się obecno-

ścią w centrum działań, ale nacechowana zachowaniami oportunistycznymi, brakiem samodzielności i inicjatywy. Drugi – to postawa ukrywania się. Jej wyznacznikiem jest funkcjonowanie poza marginesem dziania się w klasie, najczęściej związane z wycofaniem, czasem także pasywnym oczekiwaniem. W obu typach niewidzialności trudno doszukać się pozytywów, chociaż wnikliwa ich analiza może wskazywać także na pożądane cechy jak ugodowość czy cierpliwość. Nie powinny to jednak być własności dominujące w rozwoju dziecka.

### **Uczeń zadbany versus zaniedbany**

To druga oś napięcia między tym co pożądane i niepożądane w konstruowaniu edukacji inkluzyjnej. Zadbanie w tym ujęciu pozostaje bliskoznaczne kwestii zaspokajania potrzeb edukacyjnych:

- w zakresie definiowania specjalistycznych potrzeb (rozumianych tu jako realizacja odrębnych celów kształcenia i wychowania pomijanych w edukacji pozostałych uczniów, szczególnie celów terapeutycznych);
- w zakresie procedur realizacji potrzeb (stosowanych metod, form organizacji, doboru treści, wykorzystywanych środków i form organizacji – zwłaszcza w zakresie indywidualizacji, ale również pracy w zespole klasowym).

Zaniedbanie zaś może przyjmować wymiar ignorowania specyfiki drogi zaspokajania specjalnych potrzeb i ich nadmiernego eksponowania prowadzącego do stygmatyzacji oraz konstruowania postaw zależnościowych/uległości/bezradności.

Inny aspekt zadbania bliski jest potocznemu znaczeniu tego słowa. Dotyczy on odpowiedniego, racjonalnego wsparcia, np. w zakresie niwelowania barier architektonicznych, oprotezowania, dodatkowych zajęć czy wielostronnego wsparcia nauczyciela, a także – niestety niezwykle rzadko w naszym kraju – asystenta.

Zadbanie versus zaniedbanie ucznia z niepełnosprawnością pozostaje w związku z poprzednim kryterium, nie jest to jednak związek deterministyczny. Nałożenie obu kryteriów tworzy cztery typy koncepcyjne edukacji i socjalizacji ucznia z niepełnosprawnością w klasie ogólnodostępnej, a w rezultacie jego cztery wizerunki. Poniżej podejmę próbę ich zidentyfikowania i omówienia w związku z: umiejscowieniem ucznia z niepełnosprawnością w przestrzeni sali lekcyjnej, koncepcjami ulokowania go w nurcie działań lekcyjnych oraz typami jego relacji z innymi uczestnikami procesu edukacji. Zdaje sobie sprawę,

że nie są to kategorie w pełni rozłączne, konstruuja jednak nieco inne punkty odniesienia tworzonej typologii.

## **Umiejscowienie ucznia w przestrzeni sali lekcyjnej**

Wprawdzie brakuje szerszych opracowań dokumentujących strukturalizację przestrzeni klasy integracyjnej czy inkluzyjnej pod kątem ulokowania uczniów z niepełnosprawnością, niemniej jednak treść okazjonalnych opracowań pokazuje spore możliwości jej konstruowania (Popławska, Sierpińska 2001; Gajdzica 2007). W podjętym zagadnieniu istotny jest nie tyle modelowy układ stolików (np. bistro, choinka itp.), co raczej konkretne miejsce ucznia z niepełnosprawnością. Stawiam tezę, że bywa ono uzależnione od koncepcji pracy nauczyciela, typu potrzeb edukacyjnych związanych z ograniczeniami w rozwoju ucznia oraz jego reaktywnością. Kompilacja tych czynników zachęca wychowawcę do ulokowania ucznia w pozycji wyeksponowanej (zwykle blisko tablicy) lub na peryferiach układu przestrzennego. Naturalnie możliwe są różne układy pośrednie.

## **Koncepcje włączania w nurty lekcji**

Koncepcja ta zależy od kompetencji nauczyciela, jego wizji, stylu pracy, zaangażowania i postawy wobec ucznia z niepełnosprawnością. W jej urzeczywistnieniu ważne są rodzaje potrzeb ucznia z niepełnosprawnością i cechy zespołu klasowego. Nie bez znaczenia jest również etap edukacji i realizowane cele. Nieco upraszczając, możliwe są trzy główne nurty pracy z uczniem niepełnosprawnym. Poniżej prezentuję krótkie ich charakterystyki.

**Praca w głównym nurcie.** Jej podstawą jest realizowanie tych samych celów (lub przynajmniej zbliżonych) w edukacji ucznia z niepełnosprawnością i pozostałych uczniów. Ich osiągnięcie musi odbywać się w drodze tożsamych procedur (metod, środków, treści, form organizacji). To nurt najbardziej pożądanym, ponieważ uczeń z niepełnosprawnością – przynajmniej w założeniach – nabywa analogiczną wiedzę i umiejętności do pozostałych uczniów, a zarazem podejmuje tożsame z nimi działania, nie pozostając na marginesie podstawowej pracy grupowej. Okoliczności te sprzyjają rzeczywistej integracji, ponieważ nie wykluczają działań całego zespołu klasowego wyznaczanych także potrzebami samego ucznia z niepełnosprawnością. Dzięki czemu uczeń ten staje się integralnym członkiem klasy, wnosząc do niej swój potencjał i potrzeby. Nurt ten nie wyklucza indywidualizacji, ale powinna ona być zbliżona do zakresu

indywidualizowania pozostałych uczniów (np. indywidualne rozwiązywanie określonych zadań). Niewątpliwie taka organizacja pracy niesie ze sobą niebezpieczeństwo ignorowania potrzeb ucznia z niepełnosprawnością i zagubienia go w głównym nurcie. Koncepcja ta wymaga zatem od nauczyciela nie tylko zaangażowania, ale również sporych kompetencji metodycznych.

**Praca w nurcie bocznym.** Zasada się ona na realizacji odmiennych celów, ale odrębnych, zindywidualizowanych działań. Generalnie więc koncepcja ta opiera się na pełnej indywidualizacji. W aspekcie wzmacniania rozwoju ucznia to raczej rozwiązanie konieczne (w związku z jego indywidualnymi, ograniczonymi możliwościami lub/i potrzebą realizacji celów terapeutycznych), czasem tylko doraźne (wynikające z potrzeby kolejnych powtórzeń lub dodatkowych wyjaśnień określonych partii materiału). Praca w nurcie bocznym nie sprzyja integracji, ponieważ z reguły oparta jest na pracy samodzielnej z nauczycielem lub z określonym środkiem dydaktycznym (podręcznikiem konwencjonalnym, programem komputerowym, kartą pracy itp.). Nierzadko jest źródłem naznaczenia i sposobnością do marginalizacji. Ponadto zwykle łączy się z obniżeniem wymagań (powtarzanie, dodatkowe wyjaśnianie, korygowanie, kompensowanie) lub pracą na niższym poziomie. Koncepcja ta częściej stosowana jest w przypadku edukacji włączającej uczniów o znacznie odbiegających drogach realizacji potrzeb edukacyjnych od powszechnie stosowanych w odniesieniu do uczniów o prawidłowym rozwoju. Wymaga zaangażowania nauczyciela w przygotowanie odrębnego toku, ale jest mniej skomplikowana metodycznie od poprzedniej.

**Praca w nurcie mieszanym.** Jak wynika z samej nazwy, jest częściowo osadzona w głównym, a częściowo w bocznym nurcie. Jej istota polega na:

- realizacji wspólnych celów innymi drogami – zwykle przy dodatkowym wsparciu ucznia z niepełnosprawnością, czasem jedynie wykorzystaniu innych metod pracy (np. zmiana formy przekazu informacji);
- realizacji odmiennych celów, ale z wykorzystaniem tożsamyh procedur (np. uczniowie podejmują te same działania, ale uczeń z niepełnosprawnością osiąga inne, zwykle zawężone cele; inaczej ujmując – wynosi z lekcji mniej wiadomości i umiejętności aniżeli jego rówieśnicy podejmujący te same działania).

Stosowanie tej koncepcji wymaga szczególnie dobrej orientacji nauczyciela w możliwościach ucznia z niepełnosprawnością w zakresie realizowania konkretnych celów edukacyjnych, ponieważ łączy potrzebę indywidualizacji z koniecznością pracy w zespole oraz umiejętną organizacją pracy w zakresie przechodzenia między odmiennymi formami organizacji działań uczniów.

W poszczególnych ogniwach jednostki lekcyjnej mogą występować różne sposoby pracy z uczniem. Każdy nauczyciel jednak preferuje jedną z koncepcji, urzeczywistnianiu której sprzyjają jego kompetencje, potrzeby i możliwości ucznia z niepełnosprawnością oraz właściwości całego zespołu klasowego.

## Relacje w zespole klasowym

Uczeń z niepełnosprawnością wchodzi w relacje z innymi uczniami oraz nauczycielem. Relacje te charakteryzują się zmienną dynamiką – są procesem, nie stanem (Adler, Rosenfeld, Proctor II 2007, s. 258). Trudno zatem je uporządkować i określić, jednoznacznie przyporządkowując do czynników korzystnych lub niekorzystnych dla rozwoju ucznia z niepełnosprawnością w środowisku klasy ogólnodostępnej. Uogólniając, można sprowadzić je do trzech konstelacji:

- konstruktywnych – opartych na symetrycznych interakcjach (uczeń niepełnosprawny traktowany jako partner), życzliwych (wymiana usług), przyjaznych (opartych na pozytywnych emocjach) i stosunkowo intensywnych;
- niekonstruktywnych – opartych na niesymetrycznych relacjach (ostrzeżenie ucznia niepełnosprawnego jako wymagającego pomocy), niezyczliwych (ujawniających się konstruowaniem barier w wymianie usług), a nawet wrogich (opartych na negatywnym nastawieniu), zdystansowanych i rzadkich;
- mieszanych – łączących różne aspekty przywołanych wyżej schematów.

Naturalnie trudno wyobrazić sobie relacje jednoznaczne, można jednak w wyniku obserwacji wskazać przewagę jednych nad innymi i upraszając przyporządkować je do określonej grupy.

## Cztery typy uczniów z niepełnosprawnością w klasie ogólnodostępnej

**Uczeń widoczny i zadbany.** Funkcjonuje aktywnie w głównym nurcie pracy lekcyjnej. Najczęściej realizuje cele zbliżone do ogólnych. Zajmuje adekwatne – do jego potrzeb i możliwości – miejsce w przestrzeni sali lekcyjnej, które ułatwia mu recepcję treści. Przestrzeń klasy nie zawiera znaczących barier utrudniających jego komunikację czy ograniczających jego aktywność ruchową i poznawczą. W sposób nieskrępowany korzysta z potrzebnych środków niwelujących jego ograniczenia. Dodatkowe wsparcie edukacyjne otrzymuje przede wszystkim w ramach zajęć pozalekcyjnych, a w trakcie lekcji przyjmuje ono

wymiar subtelny. Organizacja jego edukacji uwzględnia racjonalną indywidualizację, która ma miejsce przede wszystkim w okolicznościach indywidualizowania zadań całego zespołu klasowego. Jego relacje z rówieśnikami są symetryczne, oparte na życzliwej wymianie usług i intensywne. Konstelacja jego sukcesów i porażek nie wyróżnia go z całej grupy rówieśników. Nauczyciel stawia mu realne wymagania, które realnie wpisują się w przeciętny – w warunkach całego zespołu klasowego – poziom. Naturalnie takie okoliczności możliwe są w przypadku uczniów z niepełnosprawnością, których potencjał poznawczy i socjalizacyjny nie odbiega zasadniczo od poziomu funkcjonowania rówieśników o względnie prawidłowym rozwoju. Wymagają także akceptacji uczniów i rozsądnej postawy nauczyciela ukonstytuowanej na rzetelnej diagnozie możliwości i potrzeb wychowanka z niepełnosprawnością.

**Uczeń widoczny i zaniedbany.** Widoczność jego opiera się przede wszystkim na ekspozycji w sytuacjach trudnych. Ich wyznacznikiem są wyraźne odmienne potrzeby edukacyjne wynikające z zaburzeń poznawczych i/lub emocjonalnych. Mimo to jego specjalne potrzeby z różnych względów są ignorowane lub realizowane nietrafnie. Najczęstszą i zarazem najprostszą formą ich pozornego zaspokajania jest obniżanie wymagań sprowadzanych do pracy na ograniczonych jakościowo i ilościowo treściach. To zaś wymusza prymitywną indywidualizację opartą na jego własnej pracy nieznacznie lub wcale sprzyjającą rozwojowi. Funkcjonuje w ograniczającej jego aktywność przestrzeni zawierającej różnego rodzaju bariery. W związku ze sprawianymi problemami jego miejsce w przestrzeni jest wyeksponowane, co ułatwia nauczycielowi szybkie i uproszczone reakcje w sytuacjach widocznej – negatywnej ekspozycji. Jego relacje z rówieśnikami są symetryczne, ale raczej zdystansowane. Istotą środowiska kreującego takiego ucznia jest nauczyciel skoncentrowany na uczniach o prawidłowym rozwoju, neutralnie nastawiony do inkluzji, pracę z wychowankiem niepełnosprawnym traktujący jako wpisany w przydział czynności przymus. Można przypuszczać, że posiada on ograniczone kompetencje do pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Jego nastawienie gruntuje postawy dystansu zespołu klasowego wobec ucznia z niepełnosprawnością.

**Uczeń niewidoczny i zadbany.** Charakteryzuje go brak aktywności, przyjęcie postawy oczekiwania i ulokowania poza marginesem głównego nurtu działań w klasie. Jeżeli już znajdzie się w jego centrum, cechuje go oportunizm i ugodowość. Nie podejmuje inicjatywy, unika ekspozycji społecznej. Rzadko koncentruje na sobie uwagę nauczyciela, za co zostaje przez niego „nagradzany”. Nie podejmuje samodzielnych działań, więc nie popełnia błędów. Jego potrzeby zaspokajane są w drodze indywidualizacji, w nurcie pobocznym dzia-

łań lekcyjnych. Korzysta z dodatkowego wsparcia i jest od niego uzależniony. Przestrzeń sali lekcyjnej nie musi być specjalnie do niego przystosowana, ponieważ korzysta z niej w sposób ograniczony, ale posiada swoje (przynależne tylko jemu) środki wspomagające proces uczenia się. Stanowią one jego atrybut pozycji w klasie. Jego relacje z rówieśnikami są niesymetryczne. Traktowany jest z przymrużeniem oka, zdaniem uczniów i nauczyciela wymaga opieki i współczucia. Chociaż intensywność relacji jest niewielka, to są one życzliwe, aczkolwiek zdystansowane i zawężone do postaw opiekuńczych. Wymagania wobec niego w zakresie aktywnego włączania się w strukturę działań w głównym nurcie są minimalne. W przestrzeni sali lekcyjnej zwykle zajmuje miejsce z tyłu lub boku. Jest więc przeźroczysty lub ukryty. Uczeń niewidoczny sprawia niewiele kłopotów. Nauczyciel w związku z tym może koncentrować się przede wszystkim na pracy z jego rówieśnikami. Prawdopodobnie nie angażuje się emocjonalnie w jego rozwój, nie jest również przekonany co do zasadności jego obecności w klasie ogólnodostępnej, mimo to podejmuje próby systematycznej, indywidualnej pracy z nim. W związku z ograniczonymi kompetencjami i nastawieniem uważa, że indywidualizacja i praca na ograniczonych treściach z maksymalnym wsparciem (graniczącym z wyręczaniem) jest jedynym dobrym rozwiązaniem. Generalnie uczeń ten jest tolerowany przez wszystkich.

**Uczeń niewidoczny i zaniedbany.** Znajduje się na marginesie głównego nurtu działań w klasie. Jeżeli już znajdzie się w centrum, cechuje go typowa przeźroczystość związana z oportunistycznym i wycofaniem. Powiela zatem wszystkie cechy ucznia opisanego wyżej. Różni go jednak od niego sytuacja dydaktyczna, ponieważ jego potrzeby są niedostrzegane lub ignorowane. W wielu okolicznościach pozostawiony jest sam sobie, ponieważ nie sprawia kłopotów wychowawczych, unika ekspozycji, nie koncentruje na sobie uwagi nauczyciela, a ten może poświęcać czas jego rówieśnikom. Przestrzeń klasy nie jest do niego przystosowana, nie wykorzystuje specjalnych pomocy. Umiejscowiony jest z tyłu lub boku sali lekcyjnej. Jego relacje z pozostałymi uczniami są niesymetryczne i bardzo ograniczone. Nauczyciel nie angażuje się emocjonalnie w jego rozwój i nawet jeżeli posiada odpowiednie kompetencje, nie wykorzystuje ich w codziennej pracy, ponieważ cechuje go wroga (w najlepszym wypadku obojętna) postawa wobec edukacji inkluzyjnej. Zdaje sobie sprawę, że będzie rozliczany przede wszystkim z efektów pracy z uczniami o względnie prawidłowym rozwoju.



## Zakończenie

Zaprezentowane cztery wizerunki ucznia z niepełnosprawnością realizującego obowiązek szkolny w placówce ogólnodostępnej stanowią narzędzie odświeżania bezdroży tej formy kształcenia. Nie tkwią one w istocie samego dostępu do edukacji wszystkich na równych prawach, ale jakości oferty edukacyjnej (Ligus 2012, s. 328). Jakość ta uzależniona jest od wielu czynników. W artykule świadomie (pozostawiając je jako na marginesie) pominąłem zagadnienia systemowe i ekonomiczne, skupiając się na rozwiązaniach metodycznych. Ich podstawę stanowi wybór określonej strategii kształcenia. Naturalnie same strategie można definiować na różne sposoby, ukazując rozmaite punkty odniesienia. W przyjętej koncepcji były nimi (choć niewyeksponowane w sposób jaskrawy) dwie drogi postrzegania i realizowania potrzeb edukacyjnych ucznia z niepełnosprawnością.

W pierwszej podstawie stanowiła idea definiowania i uwydatniania grupy potrzeb określanych mianem specjalnych, co sprzyja eksponowaniu odmienności ucznia niepełnosprawnego oraz gloryfikowaniu konieczności głębokiej indywidualizacji. W wielu okolicznościach strategię tę można określić jako bezdroże, bo chociaż służy zadbania wychowanka i eksponuje jego obecność w zespole klasowym, to jednak spycha go w boczny nurt pracy lekcyjnej. To zaś nie może sprzyjać faktycznemu włączaniu.

W drugiej – założenie, że wszyscy uczniowie na etapie wyjściowym posiadają zbliżone potrzeby (m.in. bycia widocznym, zadbania), różnią się natomiast drogami ich zaspokajania. W tej koncepcji podstawą staje się naturalne włączanie ucznia z niepełnosprawnością w główny nurt pracy, a indywidualizacja staje się narzędziem okazjonalnym. Niemniej jednak i ta droga może okazać się bezdrożem prowadzącym donikąd, jeżeli nie jest stosowana racjonalnie. Problem w tym, że racjonalność ta nie jest prostą sumą wiedzy o niepełnosprawności i metodyce kształcenia, nie można jej traktować jako prostego zbioru taktyk czy algorytmów zawierających schematy relacji między elementami systemu kształcenia. Dlatego kluczem do jakości edukacji włączającej, prócz nieustannego wzbogacania metodycznych koncepcji edukacji inkluzyjnej, są kompetencje i postawy nauczycieli – wychowawców. W obu tych kwestiach, jak się wydaje, ciągle stoimy na początku długiej drogi.

## Bibliografia

- Adler R. B., Rosenfeld L. B., Proctor II R. F. (2007), *Relacje interpersonalne. Proces porozumiewania się*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań.
- Chrzanowska I. (2009), *Zaniedbane obszary edukacji – pomiędzy pedagogiką a pedagogiką specjalną. Wybrane zagadnienia*, Impuls, Kraków.
- Gajdzica Z. (2007), *Przestrzeń w procesie integracyjnego kształcenia uczniów niepełnosprawnych*, „Szkoła Specjalna”, nr 4.
- Ligus R. (2012), *Pedagogika inkluzji i zarządzania piętnem – znaczenia, interpretacje, praktyki*, w: P. Rudnicki, M. Staranowski, M. Nowak-Dziemianowicz (red.), *Władza, sens, działanie. Studia wokół związków ideologii i edukacji*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Popławska J., Sierpińska B. (2001), *Zacznijmy razem. Dzieci specjalnej troski w szkole podstawowej*, WSiP, Warszawa.
- Szumski G., Firkowska-Mankiewicz A. (2010), *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*, APS, Warszawa.