

Scientific Bulletin of Chełm
Section of Pedagogy
No. 1/2018

ZROZUMIEĆ WŁĄCZANIE W EDUKACJI – MIĘDZY ZMIANĄ
A KONTYNUACJĄ

UNDERSTANDING THE INCLUSION IN EDUCATION
– BETWEEN CHANGE AND CONTINUATION

BARBARA SKAŁBANIA

The Jan Kochanowski University (Poland)
e-mail: skalbania@op.pl

ABSTRACT: *Inclusive education in Polish schools has become a fact and it is necessary to reflect on its effective implementation and the forecast of further development. This article is another voice in the lively discussion of the non-segregating model of student education, and its aim is to show inclusive education in a dichotomous approach as change and continuation. The idea of inclusive education as a kind of innovative solutions is based on many concepts in the field of pedagogy and psychology, and their recognition makes it easier to understand and accept the direction of changes towards the school for all students.*

KEY WORDS: *inclusive education, innovation, tradition, student, school*

UWAGI WSTĘPNE

Zmiany w edukacji zawsze są źródłem kontrowersji, przedmiotem społecznych dyskusji a nawet sporów co do ich zasadności. Każda zmiana budzi niepokój, wywołuje emocje, a towarzyszy jej pytanie: *Jak teraz będzie? Czy będzie lepiej?* Zmiany w systemie kształcenia spotykają się z dużym zainteresowaniem społecznym, gdyż edukacja jest ważną częścią ludzkiej egzystencji i życia społecznego. Kształcenie dzieci i młodzieży jako priorytetowe i ważne zadanie jest w centrum uwagi nie tylko nauczycieli i rodziców, ale całego społeczeństwa, bo edukacja jest wielowymiarową przestrzenią, którą kształtują czynniki polityczne, społeczne, kulturowe, gdzie odbija się kondycja gospodarcza kraju, lokowane są w niej jednostkowe i społeczne nadzieje. Przestrzeń tę cechuje duże zróżnicowanie odnoszące się do różnorodności potrzeb uczniów, ich możliwości, indywidualnych ograniczeń czy subiektywnych doświadczeń edukacyjnych. Poszukiwanie drogi dla skutecznej edukacji uczniów z utrudnieniami w rozwoju jest procesem, który przeszedł ewolucję od modelu kształcenia segregacyjnego (ekskluzji) do modelu kształcenia niesegregacyjnego (integracji, inkluzji). Nadal nie wiemy, czy jest to finał długich poszukiwań czy tylko ich kolejny etap.

Hasła: *szkoła dla wszystkich, szkoła dla każdego ucznia* otwierają perspektywę przystępności i równości edukacji opartej na prawach człowieka, co stanowi o wartości wspólnej edukacji dzieci z utrudnieniami rozwojowymi/niepełnosprawnością oraz uczniów zdrowych. Zaistniała ona w latach dziewięćdziesiątych jako alternatywa dla dynamicznie rozwijającego się wówczas kształcenia integracyjnego. Mimo dość powszechnego zjawiska utożsamiania obu terminów, pedagodzy specjalni wskazują na edukację włączającą jako wyższą formę integracji, podkreślając rozumienie obu pojęć w szerokiej perspektywie społecznej oraz wąskiej perspektywie związanej z aktualnymi rozwiązaniami systemowymi (Chrzanowska 2015, p. 34).

Niniejszy artykuł podejmuje zagadnienie edukacji włączającej w kontekście złożoności jej uwarunkowań w dwóch przestrzeniach: innowacyjnej i tradycyjnej/teoretycznej. Poznanie obu perspektyw pozwoli na pełniejsze rozumienie istoty i działań włączających w edukacji.

INKLUZJA/WŁĄCZANIE – NOWA KATEGORIA WSPÓŁCZESNOŚCI

Syndromem naszych czasów są: zmienność, niestabilność, pośpiech, konsumpcjonizm i nadmierny indywidualizm. Ma to oczywiście określone konsekwencje dla człowieka, który coraz bardziej czuje się zagubiony i skoncentrowany na własnym życiu. Zatrzymanie się choć na chwilę w „płynnej rzeczywistości” skutkuje ryzykiem wykluczenia z nurtu życia społecznego. Szczególnie narażone są osoby z niepełnosprawnością, utrudnieniami funkcjonalnymi, które bardzo często doświadczają samotności. Z uwagi na wzrost liczby osób wykluczonych konieczne są działania włączające człowieka w różne przestrzenie życia, co określane jest inkluzją społeczną. Polega ona na stwarzaniu wszystkim osobom, niezależnie od pochodzenia, statusu społecznego i materialnego, przynależności kulturowej, poziomu rozwoju, równego dostępu do korzystania z dóbr kulturowych, społecznych w tym również dostępu do edukacji. Jak podkreśla Broda-Wysocki, termin ten opiera się na kilku koncepcjach naukowych: porządku instytucjonalnym, integracji społecznej oraz obywatelskości (Broda-Wysocki, 2012), a jego istotnym wyróżnikiem jest współpraca, partnerstwo i partycypacja. Inkluzja społeczna jest formą zainteresowania się jednostką chorą, mniej zaradną, samotną, z problemami w rozwoju czy funkcjonowaniu społecznym i stworzenie dla niej warunków optymalnej egzystencji w szeroko rozumianej rzeczywistości społecznej. Możemy mówić o dwóch formach inkluzji społecznej: częściowej i całkowitej, które adresowane są do osób o zróżnicowanych potrzebach. Inkluzja całościowa obejmuje pełne włączenie jednostki we wszystkie przestrzenie życia, a inkluzja częściowa dotyczy wybiórczego włączenia jednostki w życie społeczności.

Inkluzja społeczna jest trendem XXI wieku, stanowi przedmiot licznych prac naukowych z obszaru socjologii (Szacki 2002, Frieske 2004, Frysztacki 2005, Grotowska-Leder 2005, Speck 2005), pedagogiki/edukacji (Maciarz 1999; Kwieciński 2002; Peters 2004; Firkowska-Mankiewicz, Szumski 2008; Lechta 2010; Zacharuk 2008, Chrzanowska 2015).

Inkluzja społeczna, będąca odpowiedzią na wykluczenie i marginalizację, opiera się na założeniach filozoficznych, psychologicznych i pedagogicznych, które zainteresowane są człowiekiem i jego relacją ze środowiskiem. Koncepcje filozoficzne poszukują odpowiedzi na pytanie o istotę i naturę człowieka. Koncepcje psychologiczne ukazują nam człowieka w biegu życia, jego potrzeby,

cechy, zachowania. Koncepcje pedagogiczne szukają odpowiedzi na pytania: *Jak przygotować człowieka do życia społecznego? Jakie są cele wychowania i nauczania człowieka?* Zanurzenie się w koncepcjach naukowych jest odkrywaniem prawdy o człowieku, co pozwala lepiej zrozumieć jego dążenia i potrzeby, właściwości i uwarunkowania rozwoju oraz złożoną naturę „bycia w świecie”. Istotne są tu założenia pedagogiki personalistycznej, dla której szczególne znaczenie mają: koncepcja człowieka jako istoty bytowo zróżnicowanej oraz relacje osobowe oparte na podmiotowości. Jak zauważa Lesław Pytka, „inkluzja społeczna wyrasta z tradycji podmiotowego traktowania każdego człowieka i dawania mu równych szans wobec innych – odmiennych biologicznie, etnicznie, społecznie i kulturowo osób w ramach danego społeczeństwa. Stąd jej sympatie wobec filozofii i polityki uznawania praw człowieka zawsze i wszędzie” (2017, p. 20).

EDUKACJA WŁĄCZAJĄCA JAKO ZMIANA SYSTEMOWA

Edukacja włączająca jest nowym paradygmatem w edukacji, promuje wspólne nauczanie i wychowanie czyli jedność dla różnorodności. Jest ona lokowana pomiędzy innowacją i tradycją, opiera się na klasycznych i aktualnych przesłankach filozoficznych oraz pedagogicznych dotyczących obrazu człowieka i jego relacji ze światem zewnętrznym. Według J. Głodkowskiej „realizacja tej idei dotyczy co najmniej trzech poziomów: środowiska lokalnego, placówki edukacyjnej oraz ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (2009, p. 6). Autorka definiuje istotne dla edukacji włączającej pojęcia, jak: włączanie, włączanie edukacyjne oraz edukacja włączająca:

- *Włączanie* to złożony proces zapewnienia osobie niepełnosprawnej możliwości spełnienia zadań rozwojowych, funkcjonowania w większej społeczności i poczucia przynależności do niej.
- *Włączanie edukacyjne* to strategia zapewnienia uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi dostępu do szkół ogólnodostępnych, lokalnych placówek oświatowych, z uwzględnieniem środowiska indywidualnie dopasowanego i jak najmniej ograniczającego rozwój ucznia z niepełnosprawnością
- *Edukacja włączająca* to proces wspólnego kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami z ich zdrowymi rówieśnikami,

przy jednoczesnym zapewnieniu poczucia przynależności do społeczności lokalnej i zapewnieniu koniecznego dla nich wsparcia (technicznego, metodycznego, psychospołecznego, organizacyjnego) wynikającego z niepełnosprawności (ibidem).

Edukacja włączająca jest procesem wspólnego kształcenia uczniów przy zapewnieniu im specjalistycznej pomocy psychologiczno-pedagogicznej, adekwatnej dla ich indywidualnych potrzeb, wynikających z ograniczeń rozwojowych. Pomoc specjalna czy specjalistyczna jest warunkiem skutecznej edukacji włączającej, a bez niej osiągnięcie sukcesów edukacyjnych uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jest znacznie bardziej utrudnione. Zdaniem Jacka Błeszyńskiego edukacja włączająca jest najbardziej naturalną formą nauczania pozwalającą na kształtowanie form prospołecznych, wspólnotowej dojrzałości do akceptacji i tolerancji zróżnicowanej rzeczywistości (Błeszyński, 2013, p.170). Wpisuje się ona w przestrzeń różnorodności i adresowana jest do wszystkich uczniów od roku 1991, odkąd stała się kluczowym programem edukacyjnym UNESCO (Papuda-Dolińska, 2018). Opiera się na systemie wartości, w których najwyższą wartością jest człowiek i jego godność oraz kluczowych terminach, jak: podmiotowość, własna aktywność, samorealizacja, autonomia, sprawstwo.

Jest to nowatorski system rozwiązań edukacyjnych w zakresie kształcenia uczniów z odchyleniami od normy, który został usankcjonowany prawnie. Elementami nowatorskimi są: oparcie idei kształcenia o aktualne koncepcje naukowe, nowe spojrzenie na dziecko i zjawisko niepełnosprawności (model społeczny), zmiany w zakresie organizacji i realizacji systemu pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkołach i placówkach oświatowych, zmiany w zakresie kształcenia nauczycieli oraz zmiany w obszarze metodyki pracy z dzieckiem/uczniem. Jednak najbardziej potrzebne są zmiany mentalne zarówno u nauczycieli i rodziców, jak też dzieci i młodzieży, które dokonują się zbyt wolno.

Podstawą pracy edukacyjnej jest przyjęcie holistycznego spojrzenia na człowieka/dziecko zgodnie z założeniami koncepcji: humanistycznej, egzystencjalnej i personalistycznej. W tym podejściu rozwój możliwy jest w atmosferze zapewniającej jednostce poczucie bezpieczeństwa, własną akceptację oraz akceptację jego osoby ze strony innych ludzi, co realizuje się w relacjach osobowych (Pilecka, 2013, p. 21-22). W trosce o pełny rozwój dziecka

konieczne jest budowanie oddziaływań na zasobach, potencjale a nie słabościach, deficytach, o co dopomina się autor psychologii pozytywnej (Seligmann).

Zmiany w systemie pomocy psychologiczno-pedagogicznej ukierunkowane są na wspieranie rozwoju dziecka o specjalnych potrzebach edukacyjnych od chwili narodzin (wczesne wspomaganie rozwoju) do czasu ukończenia edukacji szkolnej. Rozwiązania aktualne stwarzają przestrzeń dla wspólnego bycia dzieci zdrowych i dzieci z problemami w jednej klasie przy zapewnieniu im specjalistycznych form pomocy (zajęcia rewalidacyjne, korekcyjno-kompensacyjne, logopedyczne, terapeutyczne) oraz wspomagania ze strony pedagoga specjalnego (nauczyciel wspomagający). Zmiana zakresu zadań dla poradni psychologiczno-pedagogicznej oraz wprowadzenie nowych form pracy specjalistów tej placówki uzupełnia ofertę pomocową skierowaną do dzieci, młodzieży, nauczycieli i rodziców. Nauczyciel pracujący w placówce integracyjnej/inkluzyjnej ma prawnie zabezpieczone wsparcie merytoryczne i metodyczne ze strony pracowników placówek specjalnych, poradni psychologiczno-pedagogicznej, ośrodków doskonalenia nauczycieli czy dyrektora. Pytanie o realizację tych założeń pozostaje retoryczne i wpisuje się w obszar wątpliwości, który jest naturalnym zjawiskiem przy wdrażaniu nowych rozwiązań.

Za nowatorskie możemy uznać podejście do kompetencji nauczyciela, wśród których pojawiły się kompetencje diagnostyczne i terapeutyczne jako odpowiedź na wyzwania i potrzeby praktyki edukacyjnej. Obecność dziecka z niepełnosprawnością w klasie szkolnej wymaga od nauczyciela kompetencji do udzielania pomocy, która przez lata była dostępna tylko specjalistom, jak: psychologom, pedagogom czy rehabilitantom. Aktualnie kompetencje do pomagania są nieodzowne w pracy nauczycieli, pedagogów ogólnych czy wychowawców na każdym etapie edukacyjnym (Ćwirynkała, 2013).

Proces kształcenia włączającego wymaga przygotowania nauczycieli, którzy:

- uznają różnorodność jako normę i wartość, które sprzyjają edukacji;
- udzielają wsparcia wszystkim uczniom oczekując znacznych efektów;
- nastawieni są na współpracę;
- projektują własny rozwój zawodowy zgodny z koncepcją uczenia się całościowego (Pawluk-Skrzypek, 2014).

Jak pokazują badania, nauczyciele czują się najmniej kompetentni w pracy z dzieckiem, którego niepełnosprawność jest wynikiem przewlekłej choroby (15,1%), niepełnosprawności słuchowej (15,1%), ruchowej (16%) i niepełnosprawności wzrokowej (12,8%) (Bidziński i in, 2013, p. 122).

Z przygotowaniem zawodowym nauczycieli do pracy w edukacji inkluzyjnej związany jest zwrot metodyczny w kierunku poszukiwania i wdrażania metod aktywizujących ucznia i nastawionych na jego indywidualne potrzeby. Poza tym poszukiwanie metod pracy z grupą, w której każdy uczeń jest traktowany podmiotowo, z szacunkiem i włączany do zadań zespołowych. W odniesieniu do uczniów z niepełnosprawnościami sensorycznymi istnieje konieczność zdobywania przez nauczycieli szczególnych kompetencji w zakresie posługiwania się alfabetem Braile'a czy językiem migowym. Szkoła, obok funkcji dydaktycznej i wychowawczej, realizuje funkcje terapeutyczne, profilaktyczne, co odnosi się do obszaru programowego, ale też pracy nauczycieli i specjalistów szkolnych.

EDUKACJA WŁĄCZAJĄCA JAKO KONTYNUACJA MYŚLI PEDAGOGICZNEJ

Tworzenie nowej jakości edukacji (edukacja włączająca) opiera się na tradycyjnych i aktualnych koncepcjach naukowych z zakresu pedagogiki i psychologii, zgodnie ze słowami Z. Melosika, że teorie pedagogiczne są egzemplifikacją filozoficznych poglądów na świat (Melosik, 2004, p. 308). Kluczowe założenia edukacji włączającej, jak: podmiotowość i godność dziecka, jego prawa, własna aktywność, potencjał, zasoby osobiste, doświadczenia, zdolność do samorealizacji są hasłami pedagogiki i odnajdujemy je w wielu koncepcjach wychowania. Ich analiza pokazuje, iż zainteresowanie podmiotowością dziecka nie jest odkryciem współczesności.

Odniesienie do podmiotowości i potrzeb dziecka spotykamy w pracach Jana Amosa Komeńskiego, który akcentował wartość praw dziecka i ich znaczenie w wychowaniu. Kontynuatorem takiego poglądu był Jan Jakub Rousseau, twórca naturalizmu, który głosił, iż w edukacji istotne jest uwzględnienie praw dziecka i jego osoby. Potrzeby i prawa dzieci oraz działania opiekunów na rzecz tworzenia przestrzeni dla rozwoju, swobodnej ekspresji i zarazem aktywności własnej były artykułowane w poglądach innych pedagogów, między innymi Dawida, Pestalozziego, Freineta, Deweya, Montessori, Korczaka. Odkrywanie dziecięcej

podmiotowości, jak uważa B. Smolińska-Theiss, jest celem szkoły Nowego Wychowania (2012, p. 11).

Kolejnymi terminami charakteryzującymi edukację włączającą są różnorodność i aktywność dziecka/ ucznia, które spotykamy w pracach filozofa i pedagoga Johna Deweya. Jest on przedstawicielem pedagogiki pragmatyzmu, w której podstawową kategorią jest wolność i prawo wyboru. Dewey akcentował wartość wspólnoty, traktując szkołę jako: „miniaturową wspólnotą społeczną (...)” (1963, p. 492), gdzie proces uczenia się polega na wykorzystaniu działania i doświadczeń ucznia. Przedstawiciel teorii pragmatyzmu postuluje obraz szkoły, w której ma miejsce prawdziwa wymiana doświadczeń i następuje proces budowania wspólnego doświadczenia. Program szkolny powinien opierać się na doświadczeniach, zainteresowaniach i potrzebach uczniów. Akcentowanie potrzeby i wspólnoty działań wpisuje się w ideę edukacji włączającej, która przede wszystkim ukierunkowana jest na zaspokajanie zróżnicowanych potrzeb uczniów, ale też stwarza przestrzeń dla własnej aktywności dziecka/ucznia, dokonywania samodzielnych wyborów i wspólnego doświadczenia w procesie uczenia się.

Kolejnym założeniem pragmatystów jest szacunek dla indywidualnych różnic (Melosik 2004, p. 315), który stanowi główne hasło inkluzji w wymiarze społecznym i edukacyjnym. W procesie wychowania ważne jest kształtowanie umiejętności adaptacyjnych związanych z przystosowywaniem się jednostki do zmieniających się warunków społecznych, zwłaszcza osób z niepełnosprawnością. W teorii działania pedagogicznego akcent położony jest na współdziałanie jako podstawę aktywności człowieka, co uzasadnione jest tym, iż jednostka jest elementem społeczeństwa. Dobra szkoła to taka, w której cele indywidualne i jednostkowe są identyfikowane, akceptowane i zaspokajane. Założenia pragmatyzmu bez trudu odnajdujemy w idei edukacji włączającej, nastawionej na różnorodność i aktywność ucznia oraz szacunek do jego podmiotowości.

Włączenie dziecka do wspólnoty społecznej jako ważny element dla jego rozwoju odnajdujemy w postulatach Marii Montessori, która jest przedstawicielką „ruchu pedagogiki wychodzącej od dziecka” i personalizmu pedagogicznego. W swoich założeniach, bliskich naturalizmowi, podkreśla znaczenie interakcji dziecka ze środowiskiem w procesie budowania własnej osoby. Włoska lekarka i pedagog zwracała szczególną uwagę na otoczenie, w którym przebiega rozwój i wychowanie dziecka. Wprowadziła również pojęcie normalizacji jako cel rozwoju. Postulaty budowania środowiska właściwego dla rozwoju dziecka

dotyczą wielu aspektów: organizacyjnego, osobowego, materialnego. Głoszone przez nią hasła wolności są wołaniem o dawanie dziecku przyzwolenia na stawanie się osobą wolną, która dąży do uzyskania samodzielności i niezależności. Znane słowa – *Pomóż mi, abym mógł sobie samemu pomóc* – akcentują wartość pomocy oczekiwanej przez dziecko, a nie danej mu w nadmiarze, co często jest udziałem nauczycieli w relacji z uczniem o ograniczonym rozwoju.

W procesie rozwoju dziecka i dążeniu do jego normalizacji ważne są indywidualne doświadczenia jednostki, możliwość doświadczania przez nią świata i własnego eksperymentowania. Jest to szczególnie istotne w tzw. okresach wrażliwych, w których obserwujemy najwyższą gotowość dziecka do przyjmowania wiedzy i kształtowania umiejętności życiowych. Okres wczesnoszkolny jest czasem zwiększonego zainteresowania dziecka otaczającym go światem. Maria Montessori nazwała go okresem ciszy i utwierdzenia (Guz, 2006). W tym okresie kluczem do rozwoju jest aktywność poznawcza, ciekawość, Piagetowska postawa zdziwienia. Ten czas rozwoju to „faza wrażliwości na moralność, sprawiedliwość, dobro i zło, uczucia religijne oraz rozmaite dziedziny nauki” (Kucha 2004, p. 332). Proces włączania w edukację jest wyrazem troski o ucznia, jego kształcenie, wychowanie i socjalizację z uwzględnieniem tradycyjnych oraz współczesnych zasad pedagogiki, które tworzą ramę dla relacji w układzie nauczyciel–uczeń.

Idea edukacji włączającej nie jest czymś zupełnie nowym ani nieznanym, ale wyrosła i nadal budowana jest na wciąż aktualnych prawdach pedagogicznych oraz doświadczeniach edukacyjnych nauczycieli.

ZAMIAST ZAKOŃCZENIA.....

Wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci i młodzieży z utrudnieniami rozwojowymi należy rozpatrywać nie tylko przez pryzmat ich włączenia do ogólnodostępnej szkoły, ale uwzględnienia w procesie kształcenia ich potrzeb, specyfiki funkcjonowania, potencjału oraz zapewnienie odpowiedniej pomocy. Teoretycznie każdy uczeń z niepełnosprawnością może realizować edukację ze swoimi sprawnymi rówieśnikami blisko miejsca zamieszkania, co nie jest rozwiązaniem w pełni satysfakcjonującym. Bo sens włączenia edukacyjnego tkwi w takiej organizacji procesu kształcenia, aby każde dziecko znalazło w szkole miejsce odpowiednie dla siebie i własnego rozwoju oraz

oczekiwaną pomoc i wsparcie. Wymaga to przede wszystkim zmiany kultury organizacyjnej przedszkola lub szkoły i traktowanie edukacji włączającej jako procesu, który jest realizowany przez całą społeczność szkolną przy dużym zaangażowaniu rodziców oraz wsparciu specjalistów. Traktowanie edukacji włączającej w kategorii innowacji, nowatorskich rozwiązań zakreśla szeroki obszar zmian, które wymagają akceptacji, zrozumienia i refleksyjnego działania. Niewątpliwie jest to widoczna i odczuwalna zmiana, do której stopniowo przygotowują się uczniowie, nauczyciele i ich rodzice oraz inne podmioty społeczne wspomagające dziecko i rodzinę.

Tych zmian nie można wprowadzić decyzją administracyjną, ale osobistym przekonaniem i wspólnym działaniem opartym na optymizmie pedagogicznym i oczekiwaniu na sukces. Innowacyjne rozwiązania w obszarze kształcenia specjalnego są zarówno przyczyną, jak i efektem poszukiwań „lepszego edukacji” dla coraz liczniejszej i bardziej zróżnicowanej grupy uczniów. Zmiany programowe, kadrowe/kompetencyjne, organizacyjne, metodyczne i mentalne stanowią fundament do budowania nowej jakości edukacji ukierunkowanej na różnorodność. Sztandarowe hasła, proponowane rozwiązania metodyczne są często parafrazą założeń tradycyjnych koncepcji pedagogicznych i psychologicznych, wyjaśniających istotę nauczania–uczenia się, znaczenie pomocy i wsparcia oraz uzasadniające podmiotowe podejście do ucznia z daniem mu przestrzeni do pokonywania własnych słabości i ograniczeń, przekraczanie siebie (koncepcja transgresji) w dążeniu do rozwoju i autonomii. Ujmowanie edukacji włączającej w postaci procesu akcentuje jego etapowość, co uzasadnia postawienie pytania: *na jakim etapie tego procesu znajdujemy się aktualnie?*

Bibliografia:

- Bidziński, K., Giermakowska, A., Ozga, A., Rutkowski, M. (2013). Teachers of the Świętokrzyskie Province towards tasks related to the implementation of special educational needs of students. Kielce: UJK.
- Błeszyński, J. (2013). Family with an autistic child - analysis of the problem in the context of systemic changes. In: M. Babiarczyk, M. Rutkowski (ed.), A child with special educational needs: pedagogical dilemmas of integral development space (155-175), Kielce: UJK.

- Broda-Wysocki, P. (2012). Exclusion and social inclusion. Paradigms and attempts at definitions PPSS, Warszawa.
- Chrzanowska, I. (2015). Inclusive education at the pre-school stage in Poland - facts and reflections for future activities. *Studia Edukacyjne*, 37, 33-46.
- Ćwirynkało, K. (2013). Teachers in the face of changes in the education conditions of students with special educational needs. In: I. Chrzanowska, B. Jachimczak, K. Pawelczak (ed.), *Place of another in contemporary sciences about upbringing. In search of positives* (p. 391-402), Poznań: UAM.
- Dewey, J. (1963). *Democracy and upbringing*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Firkowska-Mankiewicz, A., Szumski, A. (2008). Special pedagogy and the system of education of people with disabilities in Poland. In: A. Firkowska- Mankiewicz, A. Szumski (ed.) *Special education. Academic handbook*, vol. 2, Warszawa: PWN.
- Frieszkie, W. (ed.) (2004). *Utopia of inclusions. Successes and failures of social reintegration programs*. Warszawa: IPiSS.
- Frysztański, K. (2005). Around the essence of "social exclusion" and "social inclusion". In: J. Grotowska-Leder, K. Faliszek (ed.), *Exclusion and social inclusion, Diagnosis-conditioning - Directions of Action*, Toruń: Akapit.
- Głodkowska, J. (2009). In search of a model of inclusive education. *Meritum*, 2, 5-8.
- Grotowska-Leder J. (2005). Social exclusion - theoretical and methodological aspects. In: J. Grotowska-Leder, K. Faliszek (ed.), *Exclusion and social inclusion, Diagnosis-conditioning - Directions of Action*, Toruń: Akapit.
- Guz S. (2006). *Montessori method in kindergarten and school. Education and achievements of children*. Lublin: UMCS.
- Kucha, R. (2004). Pedagogy of Maria Montessori. In: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (ed.), *Education. Academic handbook*, vol. 1, Warszawa: PWN.
- Kwieciński, Z. (2002). *Exclusion. Dynamic and comparative study of school selections at the first schooling threshold*. Toruń: UMK.
- Lechta, V. (2010). Inclusion pedagogy. In: B. Śliwerski (ed.) *Pedagogy. Academic textbook* vol. 4, Gdańsk: GWP.
- Maciarz, A. (1999). *From the theory and research of social integration of children with disabilities*. Kraków: Impuls.
- Melosik, Z. (2004). Pedagogy of pragmatism. In: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (ed.), *Education. Academic handbook*, vol. 1, Warszawa: PWN.
- Papuda- Dolińska, B. *Implementation of the concept of educational inclusion in schools of the Jena plan - Dutch experience*,

- http://www.konferencja.21.edu.pl/_papuda-doliska.pdf (access: 2018, 02, 24).
- Pawluk, N., Skrzypek, A. (2014). Limits of ignorance. English teachers for students with special educational needs. In: W. Żłobecki (ed.), *Transgressions in education* (p. 243-253), Kraków: Impuls.
- Peters, S. (2004). *Inclusive education: an EFA strategy for all children*. World Bank.
- Pilecka, B. (2013). The integral development of a child with special educational needs from the perspective of theoretical assumptions of positive psychology. In: M. Babiarczyk (ed.), *Integral development of children and young people with special educational needs. Environment and improvement programs* (p. 21-44), Kielce: UJK.
- Pytko, L. (2017). Social inclusion. Concepts and main trends of thinking. Versions and controversies. In: T. Zacharuk, E. Jówko (ed.), *Inclusive education. a wealth of forms and content*, Siedlce.
- Smolińska-Theiss, B. (2012). A child at school - a school at the service of a child. *Pedagogical Review - A child in Poland in the 20th century*, 1, 11-25.
- Speck, O. (2005). *Disabled in society*. Gdańsk: GWP.
- Szacki, J. (2002). *History of sociological thought*. Warszawa: PWN.
- Zacharuk, T. (2008). *Introduction to inclusive education*. Siedlce.