

Edukacja włączająca – scenariusze zysków i strat w perspektywie teorii waloryzacji roli społecznej

Streszczenie

Jednym z istotniejszych aktualnie dylematów teoretycznych w dziedzinie pedagogiki specjalnej jest umiejscowienie w jej paradygmatycznych fundamentach tez edukacji włączającej jako konstruktu teoretycznego. Próbę ich konfrontacji z rozwinięciem projektu normalizacji – teorią waloryzacji ról społecznych podjęto w niniejszych rozważaniach. Ich celem ma być krytyczna analiza korzyści i ułomności edukacyjnego włączania jako jednej z dróg do społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych. Mając na względzie potencjał eksplikacyjny i prognostyczny teorii Wolfa Wolfensbergera, stworzono dwa scenariusze przedstawiające zarówno zyski, jak i straty włączającego kształcenia uczniów niepełnosprawnych, za kryterium sukcesu uznając dostępność roli społecznie cenionej – roli ucznia szkoły ogólnodostępnej. Przeprowadzone refleksje pozwoliły dostrzec niedoskonałości, jak i punkty rozbieżności socjalizacji według teorii waloryzacji ról z kluczowymi tezami edukacji włączającej (asymilacja do roli a różnorodność ról) oraz zdemaskować ukryty mechanizm wtórnej dewaloryzacji uczniów niepełnosprawnych w szkołach używających języka inkluzji.

Słowa kluczowe: teoria waloryzacji roli społecznej, edukacja włączająca, wykluczenie społeczne, role społeczne, socjalizacja, niepełnosprawność

Inclusive Education – Profit and Loss Scenarios in the Perspective of Social Role Valorisation Theory

Summary

One of the most important theoretical dilemmas in the field of special education is the location of theoretical construct of inclusion in its paradigmatic foundations. The attempt to confront them with the development of the normalization project – the Social Role Valorisation theory was undertaken in these considerations. Their goal is to critically analyze the benefits and failures of educational inclusion as one of the ways to social integration of children with disabilities. Considering the exploratory and prognostic potential of Wolf Wolfberger's theory, two scenarios were created revealing both the profits and losses of the disabled students' education. The established criterion for success was the availability of a socially valued role – the role of a regular school student. The reflections made it possible to notice imperfections and points of divergence of socialization based on the Social Role Valorisation theory with the key assumptions of inclusive education (assimilation to role and diversity of roles) and to unmask the hidden mechanism of renewed devaluation of disabled

students in schools using the language of inclusion.

Keywords: Social Role Valorisation, inclusive education, social devaluation, social roles, socialization, disability

Wstęp

Edukacja włączająca jako temat przewodni dyskursów na styku pedagogiki specjalnej i pedagogiki ogólnej doczekała się analiz wielopłaszczyznowych, zarówno w perspektywie praktycznej, jak i teoretycznej. Niemniej jednak to właśnie ta pierwsza zdaje się dominować, skutkiem czego koncept edukacji włączającej znacznie częściej pojawia się w wykładni redukcjonistycznej okrajającej go do praktycznych działań reformujących system szkolny¹. Jako taki pojawia się szczególnie często w rozważaniach z dziedziny pedagogiki specjalnej: edukacyjna efektywność w zestawieniu z wcześniejszymi modelami kształcenia specjalnego², strategie i metody wdrażania edukacji włączającej do praktyki szkolnej (od poziomu administrowania szkołą do praktyki nauczania w klasie)³, jakość współpracy specjalistów⁴, wiedza i umiejętności nauczycieli⁵. Rządziej już mówi się o teoretycznych implikacjach edukacji włączającej, choć takowe bardzo silnie ingerują w fundamentalne założenia całej dziedziny pedagogiki specjalnej (np. poszerzenie zakresu populacji stanowiącej przedmiot dyscypliny, zerwanie z tradycją kategoryzacji – budowania teorii i praktyki kształcenia wokół poszczególnych rodzajów niepełnosprawności na rzecz orientacji relacyjnych⁶, zunifikowanie metodyk kształcenia specjalnego⁷, zmiany tożsamościowe w zawodzie pedagoga specjalnego – utrata monopolu na wiedzę specjalistyczną⁸.

¹ Zob. G. Szumski, *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*, Warszawa, wyd. APS, 2010, s. 39

² Zob. E. T. Baker, M. C. Wang, H. J. Walberg, *The effects of inclusion on learning*, „Educational Leadership” 1994, vol. 52

³ Zob. D. Mitchell, *Sprawdzone metody w edukacji specjalnej i włączającej. Strategie nauczania poparte badaniami*, Gdańsk, wyd. Harmonia, 2016

⁴ Zob. B. A. Jones, *Fostering Collaboration in Inclusive Settings: The Special Education Students at a Glance Approach*, „Intervention in School and Clinic” 2012, vol. 4, nr 5

⁵ Zob. D. L. Cameron, M. Jortveit, *Do different routes to becoming a special educator produce different understandings of the profession and its core concepts?*, „European Journal of Special Needs Education” 2014, 29(4); D. L. Cameron, G. Lindqvist, *School District Administrators’ Perspectives on the Professional Activities and Influence of Special Educators in Norway and Sweden*, „International Journal of Inclusive Education” 2014, 18(7)

⁶ B. Persson, *Exclusive and inclusive discourses in special education research and policy in Sweden*, „International Journal of Inclusive Education” 2003, 7(3)

⁷ B. Norwich, A. Lewis, *How specialized is teaching children with disabilities and difficulties?*, „Journal of Curriculum Studies” 2007, 39(2), 127–150

⁸ R. Slee, *Social Justice and the changing directions in educational research: the case of inclusive education*, [w:] *Special educational needs and inclusive education. Major themes in education*, ed. D. Mitchell, New York, Routledge, 2004

Rozbieżność tez edukacji włączającej i tradycyjnej pedagogiki specjalnej dla niektórych autorów jest imperatywem stworzenia oddzielnej teorii naukowej, określanej jako pedagogika włączająca⁹. Praktyczny wymiar edukacji włączającej jako pierwotny wobec jej teoretycznych odniesień traci na harmonijności, w konsekwencji – efektywności, jeśli w warstwie koncepcyjnej brakuje odpowiedniej systematyzacji¹⁰. Niektórzy autorzy sytuację praktykowania bez odpowiedniej podbudowy teoretycznej definiują jako zagrożenie dla dyscypliny, metaforycznie nazywając ją nawigowaniem bez kompasu¹¹. Ze względu na eksplikacyjne, jak i prognostyczne walory teorii naukowych, wartościowe wydaje się wykorzystanie tego potencjału w analizach działań praktycznych. Taki też jest cel niniejszego artykułu – wyjaśnić i przewidzieć konsekwencje edukacyjne, jak i społeczne wspólnej edukacji dzieci pełnosprawnych i niepełnosprawnych w szkołach ogólnodostępnych, określanej jako włączające przy pomocy siatki pojęciowej teorii waloryzacji roli społecznej Wolfa Wolfensbergera.

O teorii waloryzacji roli społecznej

Teoria waloryzacji roli społecznej po raz pierwszy została opublikowana w 1983 roku jako rozwinięcie zasady normalizacji i zyskała dużą popularność, szczególnie w amerykańskich publikacjach, w których uznano ją za jedną z najbardziej wpływowych z dziedziny nauk społecznych¹². Według definicji z 2005 roku obejmuje ona tezy leżące u podłoża działań mających na celu umożliwienie pełnienia cenionych społecznie ról osobom lub grupom wykluczonym z udziału w życiu społecznym lub zagrożonym wykluczeniem poprzez zwiększenie ich kompetencji lub poprawienie wizerunku społecznego tak, aby był możliwie pozytywny w oczach odbiorców¹³. Kluczowym pojęciem w teorii jest wykluczenie społeczne. Zdaniem W. Wolfensbergera i S. Thomas¹⁴ generalnie osoby, które są wykluczone społecznie lub narażone na wykluczenie, odgrywają role społecznie dewaloryzowane. Przyjęcie tych ról może być konsekwencją społecznej dewalu-

⁹ L. Florian, *Inclusive Pedagogy: A transformative approach to individual differences but can it help reduce educational inequalities?*, „Scottish Educational Review” 2015, 47(1)

¹⁰ Zob. G. Szumski, *Wokół edukacji...*, dz. cyt., s. 39

¹¹ Zob. B. L. Mallory, R. S. New, *Social constructivist theory and principles of inclusion: challenges for early childhood special education*, „The Journal of Special Education” 1994, Vol. 28, No. 3

¹² G. A. Caruso, J. A. Osburn, *The Origins of “Best Practices” in the Principle of Normalization and Social Role Valorisation*, „Journal of Policy and Practices in Intellectual Disability Research” 2011, 8(3), s. 47

¹³ W. Wolfensberger, S. Thomas, *Introductory Social Role Valorisation workshop training package*, New York, Syracuse, Training Institute for Human Service Planning, Leadership and Change Agency, 2005

¹⁴ W. Wolfensberger, S. Thomas, *Obstacles in the professional human service culture to implementation of Social Role Valorisation and community integration of clients*, „Care in place” 1994, 1(1)

acji lub odwrotnie – osoby te mogą być wykluczane w wyniku postrzegania ich jako poruszających się w ramach tych ról. Wtórne wobec ról defaworyzowanych są negatywne doświadczenia życiowe (*wounds*): odrzucenie, niekorzystny wizerunek społeczny, segregacja, instytucjonalizacja życia, bieda, złe traktowanie: przemoc, brutalność, itp.¹⁵. Na takie doświadczenia dużo rzadziej narażone są osoby pełniące role społecznie wartościowe. Ta prosta dwubiegunowa relacja między wykluczeniem a rolami społecznymi (wykluczenie – role defaworyzowane, akceptacja społeczna – role cenione) sugeruje, że najlepszym antidotum na negatywne konsekwencje dewaluacji społecznej jest właśnie udostępnienie ról społecznie cenionych, który to proces określany jest właśnie jako waloryzacja ról. Co więcej, pełnienie tych ról nie tylko zabezpiecza przed przykrymi konsekwencjami wykluczenia, ale także ułatwia dostęp do „dobrodziejstw społecznych” (*the good things in life*), takich jak: rodzina, przyjaciele, dom, praca, zdrowie, uczestnictwo w życiu społecznym, szacunek, szanse rozwoju, itd.¹⁶. Osiągnięcie tego efektu w drodze waloryzacji możliwe jest przy zastosowaniu dwóch strategii: poprawianie społecznego wizerunku i zwiększanie kompetencji osób wykluczanych. Działania te jako lawirujące między wykluczeniem/akceptacją społeczną i rolami dewaloryzowanymi/cenionymi również mają charakter zwrotny¹⁷. Osobie o niskich kompetencjach zwykle towarzyszy negatywny wizerunek społeczny. Z drugiej strony, negatywny odbiór osoby nie daje jej wystarczająco wiele szans na zwiększenie tych kompetencji.

Na docenienie zasługują szczególnie trzy cechy teorii Wolfensbergera – eksplikacyjność, prognostyczność i aplikacyjność. Dzięki teorii waloryzacji roli można opisać wiele wymiarów rzeczywistości społecznej i określić prawdopodobne rezultaty podejmowania lub zaniechania pewnych działań¹⁸. Na docenienie zasługuje jej duży wkład w budowanie rozumienia wielkości wpływu niepełnosprawności na jakość życia człowieka¹⁹. Ponadto teoria ta ma swoje przełożenie na praktyczne wskazówki organizowania usług społecznych w zgodzie z jej imperatywami, które spisane zostały w obszernym podręczniku PAS-SING (Program Analysis of Service Systems’ Implementation of Normalization

¹⁵ Zob. J. Armstrong, *The Application of Social Role Valorisation in Supporting People with an Intellectual Disability – An Overview*, 2006, <http://www.socialrolevalorization.com/images/documents/Articles-resources/Armstrong2006-SRVandIntellectualDisability.pdf>, [dostęp z dnia: 02.08.2017]

¹⁶ D. G. Race, *Social role valorisation and the English experience*, London, Whiting & Birch Ltd., 1999, s. 97

¹⁷ Zob. T. Żółkowska, *Spoleczna (de)waloryzacja roli osoby niepełnosprawnej*, [w:] Z. Gajdzica, *Człowiek z niepełnosprawnością w rezerwacie przestrzeni publicznej*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013; J. Osburn, *An overview of Social Role Valorisation Theory*, „The SRV Journal” 2006, nr 1(1)

¹⁸ T. Żółkowska, *Spoleczna (de)waloryzacja...*, dz. cyt.

¹⁹ Zob. G. Mann, Ch. van Kraayenoord, *The Influence of Wolf Wolfensberger and His Ideas*, *International Journal of Disability*, „Development and Education” 2011, 58, 3

Goals – Programowa analiza realizacji celów normalizacji w systemach usług)²⁰. To, co pozostaje poza jej zasięgiem, to określenie, które role są cenione, a które dewaloryzowane – o tym w sposób arbitralny decyduje społeczeństwo w danym kontekście kulturowym.

Teoria Wolfensbergera nie jest pozbawiona wad²¹. Krytyka dotyczy przede wszystkim wpisanej weń asymilacyjności, implikującej konieczność rezygnacji z własnej niezależności w drodze do osiągnięcia akceptacji społecznej, poczucia normalności czy satysfakcji z życia. Niektórzy autorzy, idąc dalej, zarzucają jej promowanie ableizmu ze względu na nastawienie na korekcję i kompensację cech niepełnosprawności jako zagrażających pozytywnemu wizerunkowi osoby oraz grupy, w której się znajduje²².

Teoria waloryzacji roli społecznej a edukacja włączająca

Ze względu na cel, jakim jest zapobieganie wykluczeniu społecznemu, teoria Wolfensbergera pokrywa się z dążeniami edukacji włączającej – eliminowanie wszelkich form wykluczenia społecznego poprzez równy dostęp do edukacji²³. Oba koncepty są zgodne co do źródeł wykluczenia – jest nim środowisko społeczne oraz jego system ocen i wartości tworzących bariery. Rozbiegają się natomiast w sposobach przewyżczania tego wykluczenia – dostosowanie się do ram społecznych w przypadku teorii waloryzacji ról i poszerzanie tych ram tak, by mieściły różnorodność w rozumieniu inkluzji. Edukacja włączająca wnosi o nową normę, w której różnorodność jest wartością, teoria waloryzacji operuje na normach istniejących. Zdaniem R. Slee²⁴ teoria Wolfensbergera podważa naczelną zasadę edukacji włączającej, w której sama różnorodność jest cenną wartością. Nadal mamy tu do czynienia z dominacją pełnosprawnej części społeczeństwa nad mniejszością niepełnosprawnych, choć problem ten tkwi nie tyle w samej teorii, co konstrukcji społecznej percepcji tego, co wartościowe. Wolfensberger zapewnia, że zjawisko wykluczenia jest uniwersalne, ale kto lub co będzie wykluczone, zależy już od społecznego i historycznego kontekstu. Inkluzja jako opozycja do wykluczenia, czyli ekskluzji – centralnego pojęcia w teorii waloryzacji

²⁰ W. Wolfensberger, S. Thomas, *PASSING. A tool for analyzing service quality according to Social Role Valorisation criteria. Ratings manual (3rd rev. ed.)*, New York, Training Institute for Human Service Planning, Leadership & Change Agency, 2007

²¹ Zob. M. Oliver, *Capitalism, disability and ideology: a materialist critique of the normalization principle*, [w:] *A quarter-century of normalization and social role valorisation: evolution and impact*, eds. R. Flynn, R. Lemay, Ottawa, University of Ottawa Press, 1999; T. Żółkowska, *Spoleczna (de)waloryzacja...*, dz. cyt.

²² F. Campbell, *Contours of Ableism. The Production of Disability and Aabledness*, Palgrave Macmillan UK, 2009, s. 23

²³ Zob. UNESCO, *Policy Guidelines on Inclusion in Education*, UNESCO, Paris, 2009, s. 9

²⁴ R. Slee, *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*, New York, Taylor & Francis, 2011

ról, według niektórych badaczy, powinna być opisywana właśnie w tej antagoni-
stycznej relacji²⁵. Z racji tego, o wykorzystanie domaga się niewątpliwie bogaty
w te odniesienia potencjał epistemologiczny teorii Wofensbergera.

Ekstrapolując założenia teorii waloryzacji ról na grunt szkoły – ogólnodo-
stępnej włączającej możliwe jest przewidzenie zysków tej formy organizacyjnej
kształcenia, jak i zdemaskowanie kosztów, jakie ponosi najczęściej uczeń na-
rażony na wykluczenie – uczeń z niepełnosprawnością. Teoria w swoim empi-
rycznym wymiarze dokładnie wyjaśnia procesy wykluczenia obecne w edukacji
na poziomie makro – wykluczenie jako rezultat klasyfikacji/selekcji uczniów do
dychotomicznego układu szkoła specjalna – ogólnodostępna²⁶ lub rekwali-
fikacji do szkoły specjalnej²⁷, jak i mikro – wykluczenie w formie odrzucenia rówieś-
niczego w szkole lub klasie oraz wyłączenia dziecka ze specjalnymi potrzebami
z toku zajęć lekcyjnych²⁸. Ze względu na to, że środowisko szkoły ogólnodo-
stępnej, mimo wdrażania filozofii inkluzji, pełne jest percepcji i ocen bazujących
na utrwalonych charakterystykach tego, co jest akceptowane²⁹, paradoksalnie
możliwe jest istnienie ekskluzji „pod szyldem” inkluzji.

Scenariusz 1. Role cenione jako osiągalne dla dziecka niepełnosprawnego

Jeśli mechanizm wykluczenia działa tak, jak zakłada Wolfesberger, a rola
ceniona jest dostępna dziecku niepełnosprawnemu, możemy mówić o zyskach
(jeszcze nie sukcesie) włączania według następującego scenariusza. Niepełno-
sprawność dziecka w drodze diagnozy najczęściej klasyfikuje je pod względem
edukacyjnym do kategorii uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych.
Już sama diagnoza ma wymiar naznaczający, implikujący przez to różne for-
my ryzyka wykluczenia. Z. Gajdzica określa ten mechanizm „inicjacją roli
ucznia upośledzonego”³⁰. Dzieje się tak, jeśli diagnoza ma charakter statycz-
ny, negatywny i jest zakorzeniona w modelu medycznym niepełnosprawności.
Nadal jako kluczowe traktuje się informacje pochodzące ze standaryzowanych
baterii testów służących diagnozie klinicznej, mających niewielkie przełożenie

²⁵ Zob. A. Kearney, *Exclusion from and Within School. Issues and Solutions*, Sense Publi-
shers, Rotterdam, 2011

²⁶ R. Slee, *Limits to and possibilities for educational reform*, „International Journal of Inclu-
sive Education” 2006, 10(2–3), s. 112

²⁷ Zob. B. Grzyb, *Uwarunkowania związane z przenoszeniem uczniów niepełnosprawnych ze
szkół integracyjnych do specjalnych*, Kraków, Impuls, 2013

²⁸ A. Kearney, *Exclusion from...*, dz. cyt.

²⁹ Zob. L. J. Graham, N. Sweller, *The inclusion lottery: Who's in and who's out? Tracking
inclusion and exclusion in New South Wales government schools*, „International Journal of In-
clusive Education” 2011, 15(9)

³⁰ Z. Gajdzica, *Dlaczego dziecko z niepełnosprawnością zwykle staje się uczniem upośledzo-
nym?*, „Kultura-Społeczeństwo-Edukacja” 2012, nr 2, s. 36

na warunki edukacyjne, gdzie dużo bardziej istotne są dane o funkcjonalnych możliwościach ucznia. Ich pomijanie powoduje skupianie się na deficytach i działaniach naprawczych, a także na wyjaśnianiu wszystkich niepowodzeń określoną diagnozą³¹. Już sam moment otrzymania orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego naraża dziecko na wykluczenie co najmniej dwuwymiarowo, pod względem edukacyjnym, jak i społecznym.

W sensie edukacyjnym diagnoza specjalnych potrzeb edukacyjnych sugeruje, że przy wyborze szkoły należy uwzględnić placówki specjalne. Niejednokrotnie są to szkoły oddalone od miejsca zamieszkania dziecka i jako takie pozbawiają je trwałych kontaktów z rodziną, sprawnymi rówieśnikami i lokalną wspólnotą. Ponadto, zakorzenione w wiedzy potocznej przekonanie, że uczniom szkół specjalnych powinno się stawiać niższe wymagania niż w zwykłych szkołach³² przekłada się na zmniejszenie szans rozwoju³³, a w konsekwencji niższe kwalifikacje zawodowe i umiejętności absolwentów szkół specjalnych³⁴. W warunkach szkoły ogólnodostępnej wykluczenie edukacyjne przybiera jeszcze inne postaci: zaniżanie wymagań i oczekiwanie gorszych wyników szkolnych³⁵, brak wiary w powodzenie wspólnej edukacji pełnosprawnych i niepełnosprawnych³⁶ lub niedostosowanie warunków kształcenia³⁷.

W sensie społecznym wykluczenie może mieć charakter fizycznej izolacji i instytucjonalizacji życia (nauka i życie w szkole specjalnej z internatem). W szkole ogólnodostępnej zaś przyjmować może formy takich doświadczeń, jak: izolacja

³¹ J. Lebeer i in., *The Need for a more Dynamic and Ecological Assessment of Children Experiencing Barriers to Learning to move towards Inclusive Education: a Summary of Results of the Daffodil Project*, „Transylvanian Journal of Psychology” 2013 Special Issue, s. 181

³² Z. Gajdzica, *Źródła wiedzy polskich i czeskich nauczycieli na temat przemian kształcenia uczniów niepełnosprawnych – doniesienie z badań*, „Studia Edukacyjne” 2013, nr 24, s. 109

³³ G. N. Siperstein, J. Norins, A. Mohler, *Social acceptance and attitude change*, [w:] *Handbook of intellectual and developmental disabilities*, eds. W. Jacobson, J. A. Mulick, J. Rojahn, New York, Springer, 2007

³⁴ Zob. C. Barnes, G. Mercer, *Niepełnosprawność*, Warszawa, wyd. SIC, 2008; A. Firkowska-Mankiewicz, *Does Exclusive Education Contribute to a Good Quality Life?*, Paper presented to the International Special Education Congress, Manchester (24–28 July 2000)

³⁵ Zob. G. Courtade, F. Spooner, B. Jimenez, *Seven reasons to promote standards-based instruction for students with severe disabilities: A reply to Ayres, Lowrey, Douglas & Sievers (2011)*, „Education and Training in Autism and Developmental Disabilities” 2012, 47(1)

³⁶ Zob. S. P. Santoli, J. Sachs, E. Romey, S. McClurg, *A successful formula for middle school inclusion: Collaboration, time, and administrative support*, „Research in Middle Level Education” 2008, 32(2), 1–13

³⁷ Zob. Najwyższa Izba Kontroli, *Wspieranie kształcenia specjalnego uczniów z niepełnosprawnościami w ogólnodostępnych szkołach i przedszkolach*, Warszawa, 2018

lub odrzucenie rówieśnicze³⁸, bullying³⁹, stygmatyzacja⁴⁰, dystans społeczny⁴¹.

Zgodnie z logiką teorii Wolfensbergera wymienione doświadczenia negatywne jako konsekwencje pełnienia dewaloryzowanej roli „ucznia specjalnego” mogą pozostać w sferze ryzyka do momentu, aż rola ta zostanie zastąpiona rolą cenioną na skutek waloryzacji właśnie. Zgodnie z teorią, odbywa się to na dwa wspomniane sposoby: przez zwiększenie kompetencji (np. w toku zajęć rewalidacyjnych, zajęć specjalistycznych, indywidualizowania procesu edukacyjnego, dostosowania pomocy dydaktycznych, itp.) i poprzez poprawę wizerunku (uczeń taki jak inni, radzący sobie z trudnościami szkolnymi, dobry kolega). Już sama przynależność do społeczności szkoły ogólnodostępnej eliminuje problem instytucjonalizacji życia czy izolacji od rodziny i lokalnego środowiska. Wiele badań potwierdza wyższy poziom integracji społecznej dzieci uczęszczających do szkół ogólnodostępnych w porównaniu do tych, którzy kształcą się w szkołach specjalnych⁴², a także lepsze przystosowanie społeczne⁴³. Po drugie, w sensie edukacyjnym, rezultaty metaanaliz wskazują na wyższe osiągnięcia szkolne uczniów szkół ogólnodostępnych niż specjalnych. Nauczanie grupy zróżnicowanej wymaga zastosowania szerokiego kontinuum strategii i metod nauczania, a także indywidualizacji wymagań. Zróżnicowane standardy nauczania pozwalają na stymulację umiejętności ze sfery najbliższego rozwoju, które wykraczają poza charakterystykę aktualnych możliwości poznawczych ucznia, a także poza edukacyjne oczekiwania wobec niego.

³⁸ Zob. S. Freeman, M. Alkin, *Academic and Social Attainments of Children with Mental Retardation in General Education and Special Education Setting*, „Remedial and Special Education” 2000, 1, 3–18; J. Lipińska-Lokś, *Zmiany stosunków między dziećmi pełnosprawnymi i dziećmi niepełnosprawnymi w klasach integracyjnych*, Zielona Góra, UZ, 2011; G. Wiącek, *Efektowna integracja szkolna. Systemowy model uwarunkowań powodzenia w kształceniu integracyjnym*, Lublin, Towarzystwo Naukowe KUL, 2008

³⁹ Zob. L. Little, *Victimization of children with disabilities*, [w:] *Health consequences of abuse in the family: A clinical guide for evidence-based practice*, red. K. A. Kendall-Tackett, American Psychological Association, Washington, 2004; M. Fekkes, F. I. M. Pijpers, A. M. Fredriks, T. Vogels, S. P. Verloove-Vanhorick, *Do bullied children get ill, or do ill children get bullied? A prospective cohort study on the relationship between bullying and health-related symptoms*, „Pediatrics” 2006, 117(5); P. Plichta, *Przemoc rówieśnicza i uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – uwarunkowania i propozycje rozwiązań profilaktycznych*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” 2016, 15(1)

⁴⁰ Zob. C. Boyle, B. Scriven, S. Durning, C. Downes, *Facilitating the learning of all students: The ‘professional positive’ of inclusive practice in Australian primary schools*, „Support for Learning” 2011, 26(2)

⁴¹ Zob. *Whatever happened to inclusion? The place of students with intellectual disabilities in education*, ed. P. Smith, New York, Peter Lang, 2010

⁴² Zob. D. A. Cole, L. Meyer, *Social Integration and Severe Disabilities: A Longitudinal Analysis of Child Outcomes*, „The Journal of Special Education” 1991, 25(3); M. J. Guralnick, J. M. Gottman, M. A. Hammond, *Effects of social setting on the friendship formation of young children differing in developmental status*, „Journal of Applied Developmental Psychology” 1996, 17

⁴³ Zob. I. Chrzanowska, *Funkcjonowanie dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim w szkole podstawowej*, Łódź, Wydawnictwo UŁ, 2003

Efektywne pełnienie roli cenionej – roli dobrego lub przynajmniej przeciętnego ucznia szkoły ogólnodostępnej dla dziecka niepełnosprawnego niesie szereg daleko idących korzyści. Wolfensberger nazywa je „dobrodziejstwami społecznymi”. Będzie nimi przynależność do lokalnej wspólnoty, dostęp do edukacji wysokiej jakości, równy start w ścieżce edukacyjnej, poczucie kompetencji, integracja społeczna, poczucie sprawiedliwości społecznej. To wszystko staje się dostępne dla ucznia niepełnosprawnego, ale, jak się okazuje, nie bezwarunkowo. Konieczny jest taki przyrost kompetencji, który pozwoli prawidłowo wypełniać założenia roli i w efekcie stworzyć nowy, lepszy wizerunek społeczny. Lub odwrotnie, potrzebny jest taki wizerunek, który da możliwość czerpania z szans edukacyjnych w szkole ogólnodostępnej. Odpowiedzialność za wymienione wyżej zyski włączania spoczywa w sposób nieuświadomiony głównie na dziecku niepełnosprawnym: to ono musi się rozwinąć, dostosować, przystosować tak, aby wpisywać się w standardy roli społecznie cenionej – roli ucznia szkoły zwykłej. Co w sytuacji, kiedy kompetencje są niewystarczające, a szkodliwy wizerunek „ucznia specjalnego” na tyle utrwalaony, że ceniona rola pozostaje poza zasięgiem dziecka z niepełnosprawnością?

Scenariusz 2. Role cenione jako nieosiągalne dla dziecka niepełnosprawnego

Początek tego scenariusza, podobnie jak w optymistycznej jego wersji, znajduje się w tym samym miejscu – naznaczeniu przez diagnozę specjalnych potrzeb edukacyjnych. Tym razem jednak, ze względu na przerastające możliwości dziecka wymagania roli cenionej, nie udaje mu się wyjść z roli dewaloryzowanej zainicjowanej przez diagnozę. Zdaniem niektórych badaczy samo określenie „specjalne potrzeby edukacyjne” jest eufemizmem dla porażki systemu szkolnego w wychodzeniu naprzeciw wszystkim potrzebom uczniów⁴⁴. Właśnie ów „specjalny” charakter potrzeb, zgodnie z teorią waloryzacji ról, doprowadza do wykluczenia lub naraża na wykluczenie edukacyjne, jak i społeczne. Sposobem na wyjście ze strefy ryzyka dewaloryzacji ma być zjawisko przeciwne – waloryzacja roli poprzez podjęcie edukacji w szkole ogólnodostępnej. Założenia edukacji włączającej, a więc otwartość na różnorodność i elastyczność systemu szkolnego⁴⁵ stanowią świetną podbudowę pod sukces tego procesu. W szkole funkcjonującej w duchu inkluzji, każde dziecko ma prawo pełnić rolę cenioną – rolę pełnoprawnego ucznia, uczestnika społeczności szkolnej, mającego dostęp do wysokiej jakości szans edukacyjnych. Nie dzieje się tak jednak, jeśli w szkole ogólnodostępnej mimo posługiwania się sloganami

⁴⁴ L. Barton, *The Politics of Special Educational Needs*, Falmer Press, Lewes, 1987

⁴⁵ Zob. T. Zacharuk, *Edukacja włączająca szansą dla wszystkich uczniów*, „Meritum” 2011, 1(20)

włączania nadal istnieją skonstruowane w tradycyjnym systemie ramy funkcjonalne dla roli ucznia.

Po pierwsze inkluzja zawodzi, gdy szkoła konstruuje rolę ucznia na ukonstytuowanej dychotomii „szkolnictwo specjalne a ogólnodostępne”. Kompetencje rozumiane jako umiejętności (społeczne, funkcjonalne, akademickie) w tradycji pedagogiki specjalnej są najważniejszym kryterium określającym rodzaj ścieżki kształcenia⁴⁶. W sytuacji, kiedy próby podniesienia kompetencji dziecka niepełnosprawnego w drodze wykorzystania środków specjalnych (rewalidacja, korekcja, kompensacja) nie przynoszą pożądanych efektów – uczeń nie radzi sobie z wymaganiami szkolnymi, może dojść do zjawiska przeciwnego waloryzacji – wtórnego wykluczenia. Jako konsekwencje dochodzą kolejne negatywne doświadczenia życiowe – niepowodzenia szkolne i wyuczona bezradność⁴⁷, obniżenie samooceny⁴⁸, odrzucenie rówieśnicze⁴⁹ czy nawet re kwalifikacja do szkoły specjalnej⁵⁰. Koszty osobiste pełnienia roli ucznia szkoły ogólnodostępnej, w przypadkach, kiedy jej wymagania przekraczają możliwości dziecka mogą być zbyt duże i najzwyczajniej godzić w niezależność, dobrostan, satysfakcję i prawidłowy rozwój.

Drugą barierą w procesie waloryzacji roli są utrwalone przekonania kształtujące wizerunek dziecka niepełnosprawnego jako ucznia słabego. W literaturze pojawia się problem ustalonych tożsamości narzuconych na uczniów niepełnosprawnych na podstawie kategorii niepełnosprawności czy stereotypizujących etykiet⁵¹. Utrwalony, negatywny wizerunek ucznia niepełnosprawnego rzutuje na dostęp do sytuacji edukacyjnych, a tym samym na poziom kompetencji. Jak pisze M. Lejzerowicz: „Dziecko niepełnosprawne w szkole jest postrzegane jako uczeń drugiej kategorii, nie oczekuje się, że będzie genialnym uczniem, jest pytany dużo rzadziej niż sprawni koledzy i postrzegany jako kłopotliwy, wymagający stałej pomocy i uwagi”⁵². Naznaczony etykietą niepełnosprawności uczeń nie otrzymuje równego dostępu do sytuacji edukacyjnych, którymi dysponuje nauczyciel nieznający rzeczywistych możliwości ucznia, ale szacujący je na pod-

⁴⁶ C. Blum, J. P. Bakken, *Labeling of students with disabilities: Unwanted and not needed*, [w:] *Current issues and trends in special education: Identification, Assessment and Instruction*, eds. F. E. Obiakor, J. P. Bakken & A. F. Rotatori, Emerald Group Publishing Limited, Bingley, UK, 2010

⁴⁷ Zob. P. Gindrich, *Psychospołeczne korelaty wyuczonej bezradności młodzieży gimnazjalnej z trudnościami w uczeniu się i zaburzeniami towarzyszącymi*, Lublin, UMCS, 2011

⁴⁸ Zob. S. Zelek, *Self-concepts of students with learning disabilities and their normally achieving peers: a review*, „European Journal of Special Needs Education” 2004, No 19(2)

⁴⁹ M. Rozenbajgier, *Dziecko niepełnosprawne w grupie rówieśniczej*, [w:] *O poznawaniu siebie i świata przez dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, red. W. Pilecka, K. Bidziński, M. Pietrykiewicz, Kielce, Wydawnictwo UHP Jana Kochanowskiego, 2008

⁵⁰ B. Grzyb, *Uwarunkowania związane...*, dz. cyt.

⁵¹ J. Glazard, *Perceptions of the barriers to effective inclusion in one primary school: Voices of teachers and teaching assistants*, „Support for Learning” 2011, 26(2), s. 62

⁵² M. Lejzerowicz, *Włączanie i integracja a stygmatyzacja osób z niepełnosprawnością w polskiej edukacji*, „Forum Oświatowe” 2016, 28(1), s. 145

stawie diagnozy⁵³. Przykładem takiej sytuacji są badania Gibbs i Elliott⁵⁴, w których pytano nauczycieli o formy pomocy uczniom określonym jako dyslektyczni oraz uczniom z trudnościami w uczeniu się. Traktując dysleksję jako zjawisko biologicznie ugruntowane, przewidywali mniej możliwości pomocy tym uczniom.

Teoria Wolfensbergera mówi o dwustronnej zależności między oczekiwaniami a pełnionymi rolami. Jeśli oczekiwania są niskie, osoba przyjmuje role dewaluowane. Realizowanie ról wyżej cenionych modyfikuje oczekiwania, gdyż osoba cieszy się pozytywnym wizerunkiem i ma więcej doświadczeń zwiększających jej kompetencje⁵⁵. Na gruncie szkoły mechanizm ten nie zawsze działa w tak oczywisty sposób. W systemie szkolnym, którego fundamenty mają funkcjonalistyczny charakter, oczekiwania mogą być trwale zakorzenione w przekonaniach uczniów i nauczycieli, a kompetencje zbyt słabe, by poprawić wizerunek i umożliwić realizowanie sztywno ustalonej roli cenionej. Negatywny wizerunek ucznia nieradzącego sobie z wymaganiami roli sprowadza go z powrotem do roli dewaloryzowanej i jeszcze głębszych negatywnych doświadczeń życiowych, jak np. autostygmatyzacja, zachwianie dobrostanu w perspektywie indywidualnej ze względu na osobiste koszty przyjęcia pozycji cenionej: frustracja, stres, niepowodzenia. W rezultacie włączanie staje się fikcją, pod przykrywką której kumulują się negatywne konsekwencje niewypowiedzianej ekskluzji.

Wnioski

Teoria waloryzacji roli, mimo wpisanej weń asymilacyjności, doskonale uocenia mechanizm wykluczenia obecny w szkołach ogólnodostępnych kształcących uczniów z niepełnosprawnościami i trudnościami w uczeniu się. Podczas gdy edukacja włączająca promuje wizję szkoły opartą na sprawiedliwości społecznej, według której każdy uczeń ma prawo do dobrej jakości edukacji, teoria waloryzacji ról oferuje wgląd w mechanizmy zagrażające tej wizji. Obie teorie dążą w swej puencie do zapewnienia możliwości czerpania pozytywnych doświadczeń z życia szkolnego dla wszystkich uczniów. Różnią się w przewidywanych sposobach osiągnięcia tego celu. Według filozofii edukacji włączającej pozytywne doświadczenia szkolne mają stać się skutkiem samego włączania, a więc współistnienia obok siebie i ze sobą uczniów o różnorodnych potrzebach. W teorii Wolfensbergera ich uzyskanie odbywa się w toku uczestnictwa niepełnosprawnych, które jest wartościowe z punktu widzenia pełnosprawnej większości. Za taki punkt widzenia teorię tę można krytykować, niemniej jednak, póki niemożliwe

⁵³Zob. J. G. Bernburg, M. D. Krohn, C. J. Rivera, *Official Labeling, Criminal Embeddedness, and Subsequent Delinquency: A Longitudinal Test of Labeling Theory*, „Journal of Research in Crime and Delinquency” 2006, 43

⁵⁴S. Gibbs, J. Elliott, *The differential effects of labelling: how do ‘dyslexia’ and ‘reading difficulties’ affect teachers’ beliefs*, „European Journal of Special Needs Education” 2015, 30(3)

⁵⁵W. Wolfensberger, S. Thomas, *Introductory Social...*, dz. cyt.

jest przeforsowanie nowej normy, wedle której sama różnorodność jest cenną wartością, być może należy dostosować się do istniejących, żeby uniknąć przykrych konsekwencji wykluczenia. Samo otwarcie szkoły na uczniów niepełnosprawnych nie gwarantuje im dobrej jakości życia w szkole. Bez dekonstrukcji istniejących sposobów myślenia o szkole inkluzja pozostaje jedynie projektem, a nie rzeczywiście istniejącą formą kształcenia. Ta dekonstrukcja możliwa jest jedynie poprzez obalenie mylnych interpretacji inkluzji opartych na wmieszczeniu niepełnosprawnych w niezrekonstruowaną kulturę szkoły ogólnodostępnej⁵⁶. System utrzymujący dotychczasowe schematy: patologie akademickie i urzędowe blokujące zmianę w zawodzie nauczyciela⁵⁷, strukturalno-funkcjonalny paradygmat socjalizacji szkolnej⁵⁸, czy wciąż oparte na medycznym modelu sposoby poznawania specjalnych potrzeb edukacyjnych ucznia stanowi barierę dla zaistnienia realnego włączania. Zamiast tego wciąż mamy do czynienia z pozorami inkluzji, pod którymi kryją się zawołowane procesy wykluczenia. Utrzymywanie takich schematów jest krzywdzące przede wszystkim dla uczniów, którzy z tą swoistą warunkowością inkluzji (zostaniesz włączony, jeśli się dostosujesz) muszą sobie radzić, ponosząc nieraz duże osobiste koszty wynikające z przypisania ich do sztywno określonej roli ucznia szkoły ogólnodostępnej. Zamiarem edukacji włączającej powinna być zmiana kulturowych uwarunkowań roli ucznia, które jeśli nie zostaną zweryfikowane, nadal pod sloganami inkluzji odgrywać się będzie czarny scenariusz wykluczenia.

Pomocna w podniesieniu świadomości istnienia nieświadomionych procesów wykluczenia okazuje się być teoria waloryzacji ról społecznych, której epistemologia wyraźnie je nazywa i uzewnętrznia. W pewnym sensie ułatwia więc ich dekonstrukcję uważaną za „preludium rekonstrukcji”⁵⁹. Niestety, już propozycja owej rekonstrukcji poprzez wolfensbergerowską waloryzację ról, choć pozwala czerpać z dóbr społecznych uczniom niepełnosprawnym, to nadal utrzymuje funkcjonalistyczny i sprzeczny z filozofią edukacji włączającej porządek. Dzieje się tak wyłącznie dlatego, że rola ceniona jest kulturowo i społecznie określona. Gdy szkoła włączająca zacznie realnie cenić różnorodność scenariusz włączania, w swym finale prowadzić będzie wyłącznie do „happy endu” – pełnego i satysfakcjonującego uczestnictwa w życiu szkolnym wszystkich uczniów.

⁵⁶ R. Slee, J. Allan, *Excluding the included: A reconsideration of inclusive education*, „International Studies in Sociology of Education” 2001, 11(2), s. 170

⁵⁷ Zob. A. Krause, *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2011

⁵⁸ Zob. K. Tillmann, *Teorie socjalizacji. Społeczność Instytucja Uprzedmiotowienie*, Warszawa, PWN, 2013

⁵⁹ R. Slee, J. Allan, *Excluding the included...*, dz. cyt., s. 180

Bibliografia

Książki i monografie

- Barnes C., Mercer G., *Niepełnosprawność*, wyd. SIC, Warszawa, 2008
- Barton L., *The Politics of Special Educational Needs*, Falmer Press, Lewes, 1987
- Blum C., Bakken J. P., *Labeling of students with disabilities: Unwanted and not needed*, [w:] *Current issues and trends in special education: Identification, Assessment and Instruction*, eds. Obiakor F. E., Bakken J. P., Rotatori A. F., Emerald Group Publishing Limited, Bingley, UK, 2010
- Campbell F., *Contours of Ableism. The Production of Disability and Abledness*, Palgrave Macmillan UK, 2009
- Chrzanowska I., *Funkcjonowanie dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim w szkole podstawowej*, Łódź, Wydawnictwo UŁ, 2003
- Gindrich P., *Psychospołeczne korelaty wyuczonej bezradności młodzieży gimnazjalnej z trudnościami w uczeniu się i zaburzeniami towarzyszącymi*, Lublin, UMCS, 2011
- Grzyb B., *Uwarunkowania związane z przenoszeniem uczniów niepełnosprawnych ze szkół integracyjnych do specjalnych*, Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls, 2013
- Kearney A., *Exclusion from and Within School. Issues and Solutions*, Rotterdam, Sense Publishers, 2011
- Krause A., *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls, 2011
- Lipińska-Lokś J., *Zmiany stosunków między dziećmi pełnosprawnymi i dziećmi niepełnosprawnymi w klasach integracyjnych*, Zielona Góra, UZ, 2011
- Little L., *Victimization of children with disabilities*, [w:] *Health consequences of abuse in the family: A clinical guide for evidence-based practice*, red. Kendall-Tackett K. A., Washington, American Psychological Association, 2004
- Mitchell D., *Sprawdzone metody w edukacji specjalnej i włączającej. Strategie nauczania poparte badaniami*, Gdańsk, wyd. Harmonia, 2016
- Oliver M., *Capitalism, disability and ideology: a materialist critique of the normalization principle*, [w:] *A quarter-century of normalization and social role valorization: evolution and impact*, eds. Flynn R., Lemay R., Ottawa, University of Ottawa Press, 1999
- Race D. G., *Social role valorisation and the English experience*, London, Whiting & Birch Ltd., 1999

Rozenbajgier M., *Dziecko niepełnosprawne w grupie rówieśniczej*, [w:] *O poznawaniu siebie i świata przez dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, red. Pilecka W., Bidziński K., Pietrykiewicz M., Kielce, Wydawnictwo UHP Jana Kochanowskiego, 2008

Siperstein G. N., Norins J. & Mohler A., *Social acceptance and attitude change*, [w:] *Handbook of intellectual and developmental disabilities*, eds. Jacobson W., Mulick J. A. & Rojahn J., Springer, New York, 2007

Slee R., *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*, New York, Taylor & Francis, 2011

Slee R., *Social Justice and the changing directions in educational research: the case of inclusive education*, [w:] *Special educational needs and inclusive education. Major themes in education*, Routledge, ed. Mitchell D., New York, 2004

Szumski G., *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*, Warszawa, wyd. APS, 2010

Tillmann K., *Teorie socjalizacji. Społeczność Instytucja Uprzedmiotowanie*, Warszawa, 2013

Whatever happened to inclusion? The place of students with intellectual disabilities in education, ed. Smith P., Peter Lang, New York, 2010

Wiącek G., *Efektywna integracja szkolna. Systemowy model uwarunkowań powodzenia w kształceniu integracyjnym*, Lublin, Towarzystwo Naukowe KUL, 2008

Wolfensberger W., Thomas S., *Introductory Social Role Valorisation workshop training package*. Syracuse, New York, Training Institute for Human Service Planning, Leadership and Change Agency, 2005

Wolfensberger W., Thomas S., *PASSING. A tool for analyzing service quality according to Social Role Valorization criteria. Ratings manual (3rd rev. ed.)*, New York, Training Institute for Human Service Planning, Leadership & Change Agency, 2007

Żółkowska T., *Społeczna (de)waloryzacja roli osoby niepełnosprawnej*, [w:] Gajdzica Z., *Człowiek z niepełnosprawnością w rezerwacie przestrzeni publicznej*, Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls, 2013

Czasopisma

Baker E. T., Wang M. C., Walberg H. J., *The effects of inclusion on learning*, „Educational Leadership” 1994, vol. 52

Bernburg J. G., Krohn M. D., Rivera C. J., *Official Labeling, Criminal Embeddedness, and Subsequent Delinquency: A Longitudinal Test of Labeling Theory*, „Journal of Research in Crime and Delinquency” 2006, 43

Boyle C., Scriven B., Durning S., Downes C., *Facilitating the learning of all students: The 'professional positive' of inclusive practice in Australian primary schools*, „Support for Learning” 2011, 26(2)

Cameron D. L., Jortveit M., *Do different routes to becoming a special educator produce different understandings of the profession and its core concepts?*, „European Journal of Special Needs Education” 2014, 29(4)

Cameron D. L., Lindqvist G., *School District Administrators' Perspectives on the Professional Activities and Influence of Special Educators in Norway and Sweden*, „International Journal of Inclusive Education” 2014, 18(7)

Caruso G. A., Osburn J. A., *The Origins of "Best Practices" in the Principle of Normalization and Social Role Valorisation*, „Journal of Policy and Practices in Intellectual Disability Research” 2011, 8(3)

Cole D. A., Meyer L., *Social Integration and Severe Disabilities: A Longitudinal Analysis of Child Outcomes*, „The Journal of Special Education” 1991, 25(3)

Courtade G., Spooner F., Browder D., Jimenez B., *Seven reasons to promote standards-based instruction for students with severe disabilities: A reply to Ayres, Lowrey, Douglas & Sievers (2011)*, „Education and Training in Autism and Developmental Disabilities” 2012, 47(1)

Fekkes M., Pijpers F. I. M., Fredriks A. M., Vogels T., Verloove-Vanhorick S. P., *Do bullied children get ill, or do ill children get bullied? A prospective cohort study on the relationship between bullying and health-related symptoms*, „Pediatrics” 2006, 117(5)

Florian L., *Inclusive Pedagogy: A transformative approach to individual differences but can it help reduce educational inequalities?*, „Scottish Educational Review” 2015, 47(1)

Gajdzica Z., *Dlaczego dziecko z niepełnosprawnością zwykle staje się uczniem upośledzonym?*, „Kultura-Społeczeństwo-Edukacja” 2012, nr 2

Gajdzica Z., *Źródła wiedzy polskich i czeskich nauczycieli na temat przemian kształcenia uczniów niepełnosprawnych – doniesienie z badań*, „Studia Edukacyjne” 2013, nr 24

Gibbs S., Elliott J., *The differential effects of labelling: how do 'dyslexia' and 'reading difficulties' affect teachers' beliefs*, „European Journal of Special Needs Education” 2015, 30(3)

Glazzard J., *Perceptions of the barriers to effective inclusion in one primary school: Voices of teachers and teaching assistants*, „Support for Learning” 2011, 26(2)

Graham L. J., Sweller N., *The inclusion lottery: Who's in and who's out? Tracking inclusion and exclusion in New South Wales government schools*, „International Journal of Inclusive Education” 2011, 15(9)

Guralnick M. J., Gottman J. M., Hammond M. A., *Effects of social setting on the friendship formation of young children differing in developmental status*, „Journal of Applied Developmental Psychology” 1996, 17

Jones B. A., *Fostering Collaboration in Inclusive Settings: The Special Education Students at a Glance Approach*, „Intervention in School and Clinic” 2012, 4(5)

Lebeer J., Artanen P., Candeias A., Grácio M. L., Bohacs K., Sønnesyn G., Van de Veire H., Van Trimpont I., Orban R., János R., Demeter K., Schraepen B., Dawson I., *The Need for a more Dynamic and Ecological Assessment of Children Experiencing Barriers to Learning to move towards Inclusive Education: a Summary of Results of the Daffodil Project*, „Transylvanian Journal of Psychology”, 2013, Special Issue

Lejzerowicz M., *Włączanie i integracja a stygmatyzacja osób z niepełnosprawnością w polskiej edukacji*, „Forum Oświatowe” 2016, 28(1)

Mallory B. L., New R. S., *Social constructivist theory and principles of inclusion: challenges for early childhood special education*, „The Journal of Special Education” 1994, Vol. 28, No. 3

Mann G., van Kraayenoord Ch., *The Influence of Wolf Wolfensberger and His Ideas*, *International Journal of Disability, „Development and Education”* 2011, 58(3)

Norwich B., Lewis A., *How specialized is teaching children with disabilities and difficulties?*, „Journal of Curriculum Studies” 2007, 39(2)

Osburn J., *An overview of Social Role Valorisation Theory*, „The SRV Journal” 2006, 1(1)

Persson B., *Exclusive and inclusive discourses in special education research and policy in Sweden*, „International Journal of Inclusive Education” 2003, 7(3)

Plichta P., *Przemoc rówieśnicza i uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – uwarunkowania i propozycje rozwiązań profilaktycznych*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” 2016, 15(1)

Rose C. A., Espelage D. L., Monda-Amaya L. E., Shogren K. A., Aragon S. R., *Bullying and Middle School Students With and Without Specific Learning Disabilities: An Examination of Social-Ecological Predictors*, „Journal of Learning Disabilities” 2015, 48(3)

Santoli S. P., Sachs J., Romey E., McClurg S., *A successful formula for middle school inclusion: Collaboration, time, and administrative support*, „Research in Middle Level Education” 2008, 32(2)

Slee R., Allan J., *Excluding the included: A reconsideration of inclusive education*, „International Studies in Sociology of Education” 2001, 11(2)

Slee R., *Limits to and possibilities for educational reform*, „International Journal of Inclusive Education” 2006, 10(2–3)

Wolfensberger W., Thomas S., *Obstacles in the professional human service culture to implementation of Social Role Valorisation and community integration of clients*, „Care in place” 1994, 1(1)

Zacharuk T., *Edukacja włączająca szansą dla wszystkich uczniów*, „Meritum” 2011, 1(20)

Zelek S., *Self-concepts of students with learning disabilities and their normally achieving peers: a review*, „European Journal of Special Needs Education” 2004, No 19(2)

Strony internetowe

Armstrong J. (2006), *The Application of Social Role Valorisation in Supporting People with an Intellectual Disability – An Overview*, <http://www.socialrolevalorization.com/images/documents/Articles-resources/Armstrong2006-SRVandIntellectualDisability.pdf>, [dostęp dnia: 02.08.2017]

Szluz B. (2007), *Integracja czy stygmatyzacja osób niepełnosprawnych*, https://repozytorium.ur.edu.pl/bitstream/handle/item/2294/Szluz_Integracja.pdf?sequence=1&isAllowed=y, [dostęp dnia: 23.03.2018]

Konferencje

Firkowska-Mankiewicz A., *Does Exclusive Education Contribute to a Good Quality of Life?*, Paper presented to the International Special Education Congress, Manchester (24–28 July 2000)

Raporty

Najwyższa Izba Kontroli, *Wspieranie kształcenia specjalnego uczniów z niepełnosprawnościami w ogólnodostępnych szkołach i przedszkolach*, Warszawa, 2018

UNESCO, *Policy Guidelines on Inclusion in Education*, UNESCO, Paris, 2009