

Agnieszka Żyta, Katarzyna Ćwirynkało

Relacje rówieśnicze uczniów z niepełnosprawnością w nauczaniu inkluzyjnym – wybrane problemy

Problemy Wczesnej Edukacji/Issues in Early Education 10/4(27), 88-98

2014

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach
dozwolonego użytku.

Agnieszka Żyta

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski
agnieszka.zyta@uwm.edu.pl

Katarzyna Ćwirynkało

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski
katarzyna2710@wp.pl

Relacje rówieśnicze uczniów z niepełnosprawnością w nauczaniu inkluzyjnym – wybrane problemy

Summary

Peer relationships of pupils with disabilities in inclusive education – selected problems

The engagement of students with disabilities in social relationships with peers has become essential as inclusive practices have become more common. In the present paper the authors analyze a number of research studies on psychosocial situation of children with special educational needs in early primary education. They show the specificity of peer relationships of children with disabilities in inclusive education (their sociometric position, and the assessment of these relationships made by students with disabilities, typically developing students, and teachers), as well as good practices that can help improve the quality of relationships between children with and without disabilities.

Słowa kluczowe: relacje rówieśnicze, specjalne potrzeby edukacyjne, niepełnosprawność, nauczanie inkluzyjne

Keywords: peer relationships, special educational needs, disability, inclusive education

Wprowadzenie

Idea inkluzyjności uczniów z niepełnosprawnością¹ w ogólnodostępnym systemie edukacji szkolnej osadzona jest w teorii rozwoju społecznego oraz w ruchu na rzecz praw obywatelskich. W latach 60. i 70. XX wieku zaczęto podkreślać, że decydującą rolę w rozwoju dziecka na etapie szkolnym mają rówieśnicy, a uczenie dokonuje się w dużym stopniu poprzez obserwację, rozwój umiejętności społeczno-poznawczych i osiągnięcie sfery najbliższego rozwoju. W tym samym czasie zaczęto głosić hasła normalizacji (Nirje 1969), której

¹ Często są oni nazywani także uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. M. Marek-Ruka (2010) zwraca uwagę na relatywność i interakcyjny charakter tego pojęcia. Pod pojęciem „specjalne potrzeby edukacyjne” mogą się mieścić uczniowie z zaburzeniami i niskimi wynikami w nauce, z problemami w zachowaniu czy niespecyficznymi trudnościami w uczeniu się, jak i niepełnosprawni (por. Domagała-Zyśk 2012).

podstawową zasadą stała się społeczna inkluzja osób z niepełnosprawnością (Harrower 1999). Uznano, że nauka we wspólnych klasach może stworzyć lepszą okazję przystosowania się do życia społecznego w otwartym środowisku, poprawić status społeczny uczniów z niepełnosprawnością oraz stworzyć możliwości pozytywnych interakcji z rówieśnikami. To wszystko przyczyniło się do stopniowego rozwoju koncepcji nauczania inkluzyjnego (włączającego). Było ono często definiowane jako umieszczenie wszystkich dzieci z tej samej grupy wiekowej w ogólnodostępnych klasach szkolnych (Berry 2006) albo jako „synonim kształcenia integracyjnego lub odmiana tego kształcenia, która z kolei posiada dwa warianty”, czyli może być wersją kształcenia integracyjnego lub poszerzoną odmianą kształcenia integracyjnego (Szumski 2010: 13). W Polsce od lat 90. minionego wieku uczniowie niepełnosprawni zaczęli uczęszczać do szkół integracyjnych i ogólnodostępnych (zob. Sidor-Piekarska 2012: 69).

W roku szkolnym 2012/2013 ponad 60% (35 305) uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi uczęszczało do placówek ogólnodostępnych na poziomie szkoły podstawowej: 1% uczyło się w oddziałach specjalnych szkół podstawowych, 24% w klasach integracyjnych, a 35% w klasach ogólnodostępnych. Porównując to z danymi z roku szkolnego 1990/1991, można zauważyć, że nie tylko o prawie 43 tys. spadła liczba uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole podstawowej (co wydaje się oczywiste w istniejącej sytuacji demograficznej), ale także zaczęli oni uczyć się w szkołach integracyjnych i ogólnodostępnych. Obecnie jest o ponad 3,5 razy mniej uczniów uczęszczających do specjalnych szkół podstawowych niż dwadzieścia dwa lata temu, chociaż liczba tych szkół pozostaje na zbliżonym poziomie (*Oświata i wychowanie...*). Ponadto można zaobserwować, że wraz z przechodzeniem na kolejne szczeble edukacyjne, czyli do gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej, stopniowo zmniejsza się liczba uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w placówkach ogólnodostępnych na rzecz edukacji w szkołach specjalnych.

Okres wczesnoszkolny uznawany jest za najlepszy czas na włączanie uczniów z niepełnosprawnością do placówki ogólnodostępnej. Dzieci w tym wieku charakteryzują się dużą otwartością i akceptacją dla tego, co nowe i inne, ponieważ nie mają utrwalonych uprzedzeń. Także struktura klas na tym etapie kształcenia nie jest jeszcze skryształizowana, co ułatwia wprowadzenie nowej osoby do zespołu bez wywoływania większych konfliktów. Kolejnym czynnikiem sprzyjającym procesowi inkluzji jest obdarzanie nauczyciela zaufaniem i autorytetem, co – przy odpowiednim zakomunikowaniu informacji na temat charakteru i przyczyn odmienności – może prowadzić zarówno do rozbudzenia u uczniów ciekawości, jak i chęci podejmowania kontaktów z rówieśnikami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (Rozenbajgier 2008).

Dzieci z niepełnosprawnością w relacjach rówieśniczych

O rozwoju i jakości życia każdego człowieka w dużej mierze decydują jego relacje z innymi w różnych środowiskach jego funkcjonowania (np. w rodzinie, w szkole, w pra-

cy). Zdaniem J. Harris (2009), autorki teorii socjalizacji grupowej (*group socialization theory*), dzieci uczą się dwóch niezależnych rodzajów zachowań: jak się zachowywać w domu i jak się zachowywać poza domem. Wpływ rodziców na dzieci (oraz dzieci na rodziców) widoczny jest przede wszystkim w środowisku domowym. Poza domem jednak, jak pisze J. Harris, wpływy te niekoniecznie są dostrzegalne. Jeśli bowiem dzieci odkrywają, że to, czego nauczyły się w domu, nie jest przydatne poza nim – a dzieje się tak w wielu aspektach życia społecznego wśród rówieśników – odrzucają to i uczą się nowych zachowań poprzez identyfikowanie się z grupą ludzi, których uważają za takich samych, i przyjęcie ich norm. Niektórzy autorzy (np. Izdebska 2003: 37, Kazanowski 2011: 11) zwracają wręcz uwagę na obserwowane w dzisiejszych czasach zjawisko tzw. „przesunięcia socjalizacyjnego”, polegające na bardzo wczesnym wychodzeniu młodego pokolenia spod wpływów rodziny, szkoły i kościoła na rzecz mediów elektronicznych i grup rówieśniczych, które przejmują rolę głównego źródła socjalizacji.

Znaczenie relacji rówieśniczych dla rozwoju i samopoczucia jednostki rośnie wraz z wiekiem dziecka. Mogą one pozytywnie wpływać na różne obszary funkcjonowania dziecka, m.in. jego rozwój społeczny, emocjonalny, motywację do uczenia się, adaptację szkolną. Z kolei brak prawidłowych relacji z rówieśnikami może demotywować do nauki, obniżać poczucie własnej wartości oraz negatywnie wpływać na zachowanie i samopoczucie (Domagała-Zyśk 2012).

Charakter oraz znaczenie relacji rówieśniczych są takie same lub zbliżone w odniesieniu do dziecka z niepełnosprawnością. Jak pisze A. Krause (2009: 14), normalizacja warunków życia osób z niepełnosprawnością, polegająca na zapewnieniu im w maksymalnie możliwym stopniu normalnych warunków życia – a więc zakładająca również odejście od segregacji i instytucjonalizacji – przyczynia się do nawiązywania naturalnych kontaktów z pełnosprawnymi, co w efekcie prowadzi do normalizacji relacji społecznych. Niewiele jest jednak doniesień badawczych na temat relacji społecznych dzieci z niepełnosprawnością w ogóle, a te dostępne dotyczą zwykle konkretnych rodzajów niepełnosprawności, np. intelektualnej (Wiener, Schneider 2002; Ćwirynkało 2009; Tipton 2013), fizycznej (Asbjørnselett, Engelsrud, Helseth 2012), autyzmu (Bauminger i in. 2008). Takie podejście koncentruje się raczej na problemach swoistych związanych z danym rodzajem niepełnosprawności, niż na problemach wspólnych. W prowadzonych badaniach często podkreśla się duże znaczenie dobrych relacji rówieśniczych i przyjaźni dla dzieci niepełnosprawnych, w tym rozwijaniu ich umiejętności społecznych interakcji. Do odmiennych wniosków dochodzą z kolei badacze, którzy porównują charakter relacji rówieśniczych i związków przyjacielskich dzieci z niepełnosprawnością i bez niej. Cześć z nich (np. Bauminger i in. 2008; Webster, Carter 2013) zwraca uwagę na występujące w tym zakresie podobieństwa, inni – na różnice, wyrażające się np. w niższym poziomie ciepła/bliskości i pozytywnej wzajemności wśród dzieci niepełnosprawnych (Tipton i in. 2013), większej częstotliwości występowania konfliktów (Wiener, Schneider 2002) i samotności oraz w gorszych wynikach w zakresie umiejętności społecznych (Margalit, Ben-Dov 1995).

Relacje uczniów pełno- i niepełnosprawnych w klasach integracyjnych oraz ogólnodostępnych

Interesującą koncepcję relacji w klasie integracyjnej proponuje Z. Gajdzica (2013) dzieląc je na symetryczne, niesymetryczne oraz mieszane. Pierwsze z nich „opierają się na założeniu partnerstwa i pełnego udziału uczniów niepełnosprawnych w praktykach społecznych osadzonych w przestrzeni klasy” (tamże: 221). Wolne są one od stereotypów i stygmatów, co prowadzi z jednej strony do tworzenia „nieupośledzonej tożsamości ucznia” (tamże: 236) z niepełnosprawnością, z drugiej – pozwala traktować go jako „równego” uczestnika wzajemnych interakcji. Znajdujące się na przeciwnym biegunie relacje niesymetryczne koncentrują się na traktowaniu ucznia z niepełnosprawnością w sposób wyjątkowy. W aspekcie negatywnym oznacza to wysunięcie na plan pierwszy jego deficytów, braków czy potrzeb specjalnych, co sprawia, że uczniowie stają się dyskryminowani czy ignorowani we wzajemnych relacjach. Natomiast w aspekcie pozytywnym ograniczenia mają być podstawą do „lepszego” traktowania, co także nie musi w konsekwencji prowadzić do uznania ich za pełnoprawnych uczestników interakcji. Trzecia grupa relacji, określana jako relacje mieszane – niekonsekwentne, stanowi połączenie obu wymienionych uprzednio typów, co zdaniem Z. Gajdzicy (2013: 222) sprawia, że „uczniowie niepełnosprawni traktowani [są – przyp. autorów] niekonsekwentnie jako partnerzy interakcji”.

Założenia ideologiczne leżące u podstaw rozwoju kształcenia integracyjnego osób pełno- i niepełnosprawnych wydają się być ze wszech miar słuszne (Parys, Pilecki 2005). W teoriach psychologicznych, jak pisze M. Marek-Ruka (2010: 22–23), „zakłada się, że samo umieszczenie dzieci ze specjalnymi potrzebami w szkole powszechnej zaowocuje: wzrostem interakcji społecznych między nimi a innymi dziećmi, wzrostem akceptacji społecznej wobec dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych ze strony rówieśników, zintegrowaniem tych dzieci dzięki kontaktom z kolegami w klasie i naśladowaniu ich zachowań”. Pełny obraz efektów integracji nie jest jednak tak jednostronny. Zakłada się, że wspólne nauczanie dzieci pełno- i niepełnosprawnych może wpływać zarówno pozytywnie, jak i negatywnie na kontakty interpersonalne między nimi. Obok korzyści płynących z integracji, takich jak: rozwijanie umiejętności interpersonalnych i wzrost zrozumienia istnienia indywidualnych różnic u uczniów pełnosprawnych czy ukształtowanie umiejętności decentracji prowadzącej do bardziej adekwatnego zrozumienia sytuacji społecznych oraz potrzeb innych, wymienia się również jej niedostatki: izolowanie czy odrzucenie uczniów z niepełnosprawnością (zwłaszcza intelektualną) przez pełnosprawnych rówieśników z klasy (Twardowski 2009; Gottfried 2013).

Badania wykazują, że uczniowie z niepełnosprawnością często napotykają problemy z funkcjonowaniem społecznym, mają wysoki poziom izolacji społecznej i znajdują się w grupie ryzyka, jeśli chodzi o nieudane relacje interpersonalne (Zic, Igrić 2001; Estell i in. 2008). Na duży odsetek niepełnosprawnych uczniów (według niektórych badań sięgający nawet 80%), którzy są izolowani lub odrzuceni w klasach ogólnodostępnych i integracyjnych wskazują także polskie doniesienia badawcze (np. Janion 2000; Brasław-

ska-Haque 2002; Bąbka 2003; Ćwirynkało 2003; Grządziel 2003; Lipińska-Lokś 2003; Wiącek 2005, 2008; Zamkowska 2005; Rozenbajger 2008).

Badania socjometryczne M. Rozenbajgier (2008), przeprowadzone wśród 240 uczniów drugich i trzecich klas integracyjnych szkół podstawowych, wykazały, że ok. 60% dzieci z niepełnosprawnością intelektualną i fizyczną jest izolowanych lub odrzucanych, a tylko 15% jest akceptowanych przez swoich sprawnych kolegów z klasy. Wyniki socjometrii znacznie różniły się od tych uzyskanych z ankiet, w których dzieci deklarowały akceptację, chęć do wspólnej zabawy, wspólne odrabianie lekcji². O trudnościach w zakresie relacji dzieci z niepełnosprawnością z rówieśnikami świadczą również badania G. Wiącka (2008). Wykazały one, że w klasach I–III placówek integracyjnych uczniowie z niepełnosprawnością są znacznie rzadziej akceptowani niż ich pełnosprawni koledzy, a wraz z wiekiem i stażem szkolnym uczniów pełnosprawnych emocjonalna akceptacja ich niepełnosprawnych rówieśników zmniejsza się. Także badania B. Grzyb (2013) dotyczące interpersonalistycznej jakości kontaktów między uczniami z niepełnosprawnością a ich pełnosprawnymi rówieśnikami, postrzeganych z perspektywy uczniów przeniesionych do szkół specjalnych po uprzednich doświadczeniach edukacyjnych w szkołach integracyjnych (również na etapie nauczania wczesnoszkolnego), potwierdzają, że „nie można patrzeć na integrację wyłącznie poprzez deklaratywność społeczną” (tamże: 195). W grupie 104 badanych uczniów 23,1% z nich po re kwalifikacji (w wieku 9–22 lat) nigdy nie otrzymało w swojej poprzedniej klasie wsparcia ze strony rówieśników pełnosprawnych. Aż 36,5% uczniów doświadczyło poniżenia ze strony swoich sprawnych kolegów klasowych (słownego i fizycznego). Z drugiej jednak strony, taki sam odsetek czuł sympatię ogólną w klasie, chociaż akceptacja rówieśników w ponad 11% była powiązana z dostarczaniem gratyfikacji materialnej w postaci słodyczy, pieniędzy, pożyczania gry komputerowej. Dane te korespondują z wynikami badań przeprowadzonych przez przez A. Zic i L. Igrić (2001) wśród dwóch grup uczniów w wieku 7–10,5 lat: z niepełnosprawnością intelektualną (n = 20) i bez niej (n = 20). Pokazały one, że dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, pomimo stosunkowo niskiej pozycji socjometrycznej w grupie (wyznaczonej wysoką częstotliwością odrzucenia), postrzegają swoje relacje z rówieśnikami w podobny sposób, jak dzieci z ogólnej populacji i wykazują przeciętny poziom wiary w swoje umiejętności oraz powodzenie w relacjach z rówieśnikami.

Powyższe wyniki sugerują zachowanie ostrożności wobec bezkrytycznego przyjmowania integracji (czy w ujęciu szerszym – inkluzji) jako zawsze najlepszej formy kształcenia dla wszystkich uczniów. Wskazują one także na potrzebę dużej koncentracji wysiłków na działaniach wychowawczych i profilaktycznych, służących budowaniu i poprawieniu relacji między uczniami pełno- i niepełnosprawnymi.

² Różnica między wynikami uzyskanymi z ankiet i z badania socjometrycznego może sugerować, że badani uczniowie chcieli prawdopodobnie zaspokoić oczekiwania dorosłych. Mieli też świadomość, jakie zachowania i postawy są akceptowalne społecznie i pożądane przez nauczycieli. Zaś wyniki badań socjometrycznych pozwalają „poznać rzeczywisty, a nie deklarowany obraz występujący w badanych klasach” (Rozenbajger 2008).

W literaturze przedmiotu dostępne są ponadto doniesienia badawcze dotyczące przekonań nauczycieli na temat relacji uczniów pełno- i niepełnosprawnych w klasach integracyjnych i ogólnodostępnych. Problem ten podjęty został m.in. we wspomnianych już badaniach G. Wiącka (2008). Wskazał on na wysoki poziom zadowolenia u nauczycieli uczących w klasach integracyjnych, który – odwrotnie niż w przypadku badanych uczniów – wzrastał wraz z przejściem nauczanej grupy do kolejnej klasy. Również badania I. Stańczak (2008) wykazują, że nauczyciele pozytywnie oceniają relacje między uczniami klas młodszych. W ich opinii dzieci pełnosprawne wspierają swoich rówieśników i pomagają im, są koleżeńskie i życzliwe, natomiast badani rzadko zauważają u pełnosprawnych uczniów objawy wrogości, lekceważenia i izolowania.

Taka dysproporcja uzyskiwanych wyników może niepokoić. Choć ostrożności wymaga porównywanie danych z badań wykorzystujących inne metody i narzędzia oraz dotyczących innych grup badawczych, dostrzec można pewną tendencję, zgodnie z którą zwykle pozytywne deklaracje uczniów pełnosprawnych dotyczące ich postaw wobec rówieśników z niepełnosprawnością (np. Tamm, Prellwitz 2001; Ćwirynkało 2010; Litvack i in. 2011) mogą fałszować rzeczywisty obraz rzeczywistości, a dobre samopoczucie nauczycieli i ich zadowolenie z efektów własnej pracy oraz ich ocena stosunków wewnątrzklasowych mogą sprawiać, że nie będą oni zauważać faktycznych problemów. Trudności te uwidaczniają się wyraźnie zwykle w pogłębionych badaniach jakościowych (np. McMaugh 2011; Nordstrom 2011) oraz badaniach wykorzystujących testy socjometryczne (np. Zic, Igrić 2001, Ćwirynkało 2003).

Programy i rozwiązania praktyczne na rzecz poprawy relacji rówieśniczych między uczniami niepełnosprawnymi i pełnosprawnymi w środowisku szkolnym

W badaniach dotyczących edukacji inkluzyjnej dzieci z niepełnosprawnością, w których poszukuje się sposobów na włączenie tych uczniów w środowisko szkolne, podkreśla się rolę nauczyciela jako osoby mogącej wpływać na jakość ich relacji z rówieśnikami (Naraian 2011). Wśród działań, które mogą być przez niego podejmowane, wymienia się między innymi:

- pracę w grupach, w których uczeń z niepełnosprawnością będzie miał szanse być nie tylko biorcą pomocy, ale aktywnym uczestnikiem wspólnego projektu, rozwijającą poczucie współdziałania i kształtującą postawy prospołeczne (Sidor-Piekar-ska 2012),
- tutoring rówieśniczy opierający się na wspólnym uczeniu się, przy czym dobrze jest, gdy „słabszy” uczeń ma szansę na uczenie czegoś, w czym ma dobre osiągnięcia lub może wyjaśniać opanowane przez siebie zagadnienia młodszemu koledze albo rodzeństwu (English, Goldstein 1997, Domagała-Zyśk 2012),
- stosowanie zabaw i aktywności integrujących zespół klasowy, typu: „Wieża”, „Wspólne Malowanie”, „Mój «cichy» przyjaciel”, „Co nas łączy” (Knopik 2012),

- podejmowanie interwencji w celu zwiększania uczestnictwa dzieci z niepełnosprawnością w działaniach szkolnych (Eriksson i in. 2007) oraz umożliwienia im odniesienia sukcesów w nauce (Parys, Pilecki 2005),
- wdrażanie programów mających na celu redukcję uprzedzeń dzieci pełnosprawnych wobec rówieśników z niepełnosprawnością, czego przykładem jest – oparty na psychologicznej idei rozszerzonego kontaktu – program zakładający czytanie dzieciom w wieku 5–10 lat opowiadań, w których przeplatającym się wątkiem jest przyjaźń dzieci pełno- i niepełnosprawnych (Cameron, Rutland 2006; Martinez, Carspecken 2006),
- organizację (letnich) rekreacyjnych programów integracyjnych dla dzieci pełno- i niepełnosprawnych (Sipenrstein i in. 2009).

Istotne zdaje się być również uwrażliwienie nauczycieli i innych osób sprawujących opiekę nad uczniami z niepełnosprawnością, uczęszczającymi do klas ogólnodostępnych i integracyjnych, na psychospołeczną sytuację tych dzieci w grupie. Służyć temu mogłaby popularyzacja testów socjometrycznych w szkołach. Pozwoliłaby ona na bardziej adekwatną ocenę rzeczywistych relacji panujących w klasach. Jak piszą S. Bourke i I. Burgman (2010), pedagodzy i pracownicy służby zdrowia powinni być wyposażeni w wiedzę dotyczącą wsparcia dzieci z niepełnosprawnością doświadczających przemocy ze strony rówieśników.

W niektórych doniesieniach badawczych zwraca się ponadto uwagę na duże znaczenie rodziny dla funkcjonowania dziecka z niepełnosprawnością w relacjach rówieśniczych. Jej rolę sprowadza się tu zazwyczaj do wyposażenia dziecka w umiejętności społeczne, które pomogą mu w formowaniu dobrych nawyków w zachowaniu. W przypadku dzieci z dobrymi umiejętnościami społecznymi i zachowaniem istnieje większe prawdopodobieństwo osiągnięcia wyższego statusu społecznego w grupie oraz zmniejszenia poczucia samotności (Guoliang i in. 2005).

Istotne wydaje się, aby w sytuacji upowszechniania inkluzji, formie edukacji preferowanej zarówno przez rodziców, jak i władze oświatowe, większy nacisk kłaść w procesie kształcenia przyszłych nauczycieli na treści wychowawcze skoncentrowane między innymi na wypracowywaniu i ćwiczeniu wzajemnych relacji rówieśniczych w sytuacji, gdy niektórzy uczniowie mają różnego rodzaju potrzeby specjalne. Wsparcia wymagają także nauczyciele od lat pozostający w zawodzie, a niemający tego rodzaju doświadczeń.

Refleksje końcowe

Kształcenie inkluzyjne traktowane jest z jednej strony jako naturalna konsekwencja otwarcia społecznego na Innego oraz wprowadzania zasad równości, a także odpowiedź na potrzeby środowiska rodziców dzieci z niepełnosprawnością oraz próba poszukiwania optymalnego systemu edukacyjno-wychowawczego, z drugiej natomiast może być odbierane jako hasło modne i poprawne politycznie. Rodzić się mogą ponadto wątpliwości, czy u podłoża podejmowanych przez lokalne samorządy inicjatyw służących rozwojo-

wi tej formy kształcenia stoi przede wszystkim chęć osiągnięcia autentycznej integracji i stworzenia równych szans dzieciom niezależnie od ich poziomu funkcjonowania, czy też kwestia finansowa, inkluzja bowiem jest opcją najtańszą.

Analiza literatury przedmiotu i dotychczasowych doświadczeń pozwala stwierdzić, że idee stojące u podstaw integracji często odbiegają od rzeczywistości (Parys, Pilecki 2005). Badania wykazują, że kształtowanie postaw tolerancji i akceptacji, czy chęci pomocy koledze/koleżance z niepełnosprawnością pozostają zwykle w kategorii deklaracji i życzeń. Uczniowie niepełnosprawni, pomimo że niejednokrotnie aktywnie starają się zostać członkami społeczności swoich rówieśników, stosunkowo rzadko czują się dobrze w takich grupach, a nieprzyjazne otoczenie szkolne utrudnia im pokazanie się z perspektywy innej niż jako osoba potrzebująca pomocy (Naraian, Natarajan 2013). Nie oznacza to jednak, że zmiana tej sytuacji jest niemożliwa. Jak piszą M. Kayama i W. Haight (2013), dzieci z niepełnosprawnością rozwojową, wyrażającą się w łagodniejszych formach trudności w szkolnym funkcjonowaniu, mogą, dzięki wsparciu nauczycieli oraz wykorzystaniu swoich umiejętności, zainteresowań i zabaw, znaleźć własne „Ibasho” – miejsce, w którym czuć się będą komfortowo i akceptowane w grupie rówieśników.

Literatura

- Asbjørnselett M., Engelsrud G.H., Helseth S. (2012), *Friendship in all directions: Norwegian children with physical disabilities experiencing friendship*. „Childhood”, 19 (4).
- Bauminger N., Solomon M., Aviezer A., Heung K., Gazit L., Brown J., Rogers S.J. (2008), *Children with Autism and Their Friends: A Multidimensional Study of Friendship in High-Functioning Autism Spectrum Disorder*. „Journal of Abnormal Child Psychology”, 36 (2).
- Bąbka J. (2003), *Psychospołeczne aspekty efektywności edukacji dzieci w systemie integracyjnym*. W: Z. Kazanowski, D. Osik-Chudowolska (red.), *Integracja osób niepełnosprawnych w edukacji i interakcjach społecznych*. Lublin, Wydawnictwo UMCS.
- Berry R.A.W. (2006), *Inclusion, power, community: teachers and students interpret the language of community in an inclusion classroom*. „American Educational Research Journal”, 43 (3).
- Bourke S., Burgman I. (2010), *Coping with bullying in Australian schools: how children with disabilities experience support from friends, parents and teachers*. „Disability & Society”, 25 (3).
- Brasławska-Haque M. (2002), *Stosunek do niepełnosprawności dzieci pełnosprawnych uczęszczających do przedszkola integracyjnego*. W: A. Pilecki (red.), *Problemy pedagogiki specjalnej w okresie przemian społecznych*. Lublin, Wydawnictwo UMCS.
- Cameron L., Rutland A. (2006), *Extended Contact through Story Reading in School: Reducing Children's Prejudice toward the Disabled*. „Journal of Social Issues”, 62 (3).
- Ćwirynkało K. (2003), *Pozycja socjometryczna uczniów niepełnosprawnych a postawa nauczycieli wobec integracji*. W: Z. Kazanowski, D. Osik-Chudowolska (red.), *Integracja osób niepełnosprawnych w edukacji i interakcjach społecznych*. Lublin, Wydawnictwo UMCS.
- Ćwirynkało K. (2009), *Relacje interpersonalne z rówieśnikami osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną*. W: Cz. Kosakowski, A. Krause, M. Wójcik (red.), *Dyskursy pedagogiki specjalnej 8. Relacje i doświadczenia społeczne osób z niepełnosprawnością*. Toruń, Akapit.

- Ćwirynkało K. (2010), *Pełnosprawni uczniowie wobec swoich rówieśników z niepełnosprawnością*. „Niepełnosprawność”, 3.
- Domagała-Zyśk E. (2012), *Relacje rówieśnicze uczniów z niespecyficznymi trudnościami w nauce*. W: E. Domagała-Zyśk (red.), *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w środowisku rówieśniczym*. Lublin, Wydawnictwo KUL.
- English K., Goldstein H. (1997), *Promoting interactions among preschoolers with and without disabilities: Effects of a buddy skills*. „Exceptional Children”, 63 (2).
- Eriksson L., Welander J., Granlund M (2007), *Participation in Everyday School Activities For Children With and Without Disabilities*. „Journal of Developmental & Physical Disabilities”, 19 (5).
- Estell D.B., Jones M.H., Pearl R., Van Acker R., Farmer T.W., Rodkin P.C. (2008), *Peer groups, popularity, and social preference. Trajectories of social functioning among students with and without learning disabilities*. „Journal of Learning Disabilities”, 41 (1).
- Gajdzica Z. (2013), *Kategorie sukcesów w opiniach nauczycieli klas integracyjnych jako przyczynek do poszukiwania koncepcji edukacji integracyjnej*. Kraków, Impuls.
- Grządziel G. (2003), *Dziecko autystyczne na tle środowiska szkoły ogólnodostępnej bez klas integracyjnych*. W: Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.), *Człowiek z niepełnosprawnością intelektualną*, t. 1: *Wybrane problemy osobowości, rodzin i edukacji osób z niepełnosprawnością intelektualną*. Kraków, Impuls.
- Grzyb B. (2013), *Uwarunkowania związane z przenoszeniem uczniów niepełnosprawnych ze szkół integracyjnych do specjalnych*. Kraków, Impuls.
- Guoliang Y., Yaming Z., Rong Y. (2005), *Loneliness, peer acceptance, and family functioning of Chinese children with learning disabilities: Characteristics and relationships*. „Psychology in the Schools”, 42 (3).
- Harris J.R. (2009), *Beyond the Nurture Assumption: Testing Hypotheses About the Child's Environment*. W: J.G. Borkowski, S.L. Ramey, M. Bristol-Power (red.), *Parenting and the Child's World: Influences on Academic, Intellectual, and Social-Emotional Development*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, Mahwah.
- Harrower J.K. (1999), *Educational inclusion of children with severe disabilities*. „Journal of Positive Behavior Interventions”, 1 (4).
- Izdebska J. (2003), *Przemiany w postrzeganiu domu rodzinnego w rodzinie wielopokoleniowej*. W: J. Nikitorowicz, J. Halicki, J. Muszyńska (red.), *Międzygeneracyjna transmisja dziedzictwa kulturowego. Społeczno-kulturowe wymiary przekazu*. Białystok, Trans Humana.
- Janion E. (2000), *Dynamika zmian we wzajemnych relacjach między dziećmi pełnosprawnymi i niepełnosprawnymi w przedszkolnej grupie integracyjnej*. W: A. Rakowska, J. Baran (red.), *Dylematy pedagogiki specjalnej*. Kraków, Wydawnictwo Akademii Pedagogicznej.
- Kayama M., Haight W. (2013), *The experiences of Japanese elementary-school children living with 'developmental disabilities': Navigating peer relationships*. „Qualitative social work”, 12 (5).
- Kazanowski Z. (2011), *Przemiany pokoleniowe postaw wobec osób upośledzonych umysłowo*. Lublin, UMCS.
- Knopik M. (2012), *Zaburzona komunikacja a relacje społeczne. Zagrożenia a strategie wsparcia*. W: E. Domagała-Zyśk (red.), *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w środowisku rówieśniczym*. Lublin, Wydawnictwo KUL.
- Krause A. (2009), *Relacje i doświadczenia społeczne osób z niepełnosprawnością – wyjściowe tezy dyskursu*. W: Cz. Kosakowski, A. Krause, M. Wójcik (red.), *Dyskursy pedagogiki specjalnej 8. Relacje i doświadczenia społeczne osób z niepełnosprawnością*. Toruń, Akapit.

- Litvack M.S., Ritchie K.C., Shore B.M. (2011), *High- and Average-Achieving Students' Perceptions of Disabilities and of Students With Disabilities in Inclusive Classrooms*. „*Exceptional Children*”, 77 (4).
- Marek-Ruka M. (2010), *Przemiany teorii i praktyki w edukacji osób niepełnosprawnych*. „*Niepełnosprawność*”, 3.
- Margalit M., Ben-Dov I. (1995), *Learning disabilities and social environments: Kibbutz versus city comparisons of loneliness and social competence*. „*Journal of Behavioral Development*”, 18.
- Martinez R.S., Carspecken P. (2006), *Effectiveness of a Brief Intervention on Latino Children's Social Acceptance of Peers with Special Needs*. „*Journal of Applied School Psychology*”, 23 (1).
- McMaugh A. (2011), *En/countering disablement in school life in Australia: children talk about peer relations and living with illness and disability*. „*Disability & Society*”, 26 (7).
- Naraian S. (2011), *Teacher discourse, peer relations, significant disability: unraveling one friendship story*. „*International Journal of Qualitative Studies in Education*”, 24 (1).
- Naraian S., Natarajan P. (2013), *Negotiating Normalcy with Peers in Contexts of Inclusion: Perceptions of Youth with Disabilities in India*. „*International Journal of Disability, Development & Education*”, 60 (2).
- Nirje B. (1969), *The normalization principle and its human management implications*. W: R. Kugel, W. Wolfensberger (red.), *Changing patterns in residential services for the mentally retarded*. Washington, D.C., President's Committee on Mental Retardation.
- Nordstrom I. (2011), *Inclusion and participation in peer relations*. „*Scandinavian Journal of Disability Research*”, 13 (1).
- Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2012/2013*, Główny Urząd Statystyczny. http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/E_oswiata_i_wychowanie_2012-2013r.pdf, 21.11.2013.
- Parys K., Pilecki J. (2005), *Sytuacja społeczna uczniów niepełnosprawnych w klasach integracyjnych – idee, postulaty, realia*. W: C. Kosakowski, A. Krause (red.), *Dyskursy pedagogiki specjalnej 4: Normalizacja środowisk życia osób niepełnosprawnych*. Olsztyn, Wydawnictwo UW-M.
- Rozenbajgier M. (2008), *Dziecko niepełnosprawne w grupie rówieśniczej*. W: W. Pilecka, K. Bidziński, M. Pietrzykiewicz (red.), *O poznawaniu siebie i świata przez dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Kielce, Wydawnictwo UHP Jana Kochanowskiego.
- Sidor-Piekarska B. (2012), *Relacje uczniów z niepełnosprawnością intelektualną z rówieśnikami w kształceniu niesegregacyjnym*. W: E. Domagała-Zyśk (red.), *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w środowisku rówieśniczym*. Lublin, Wydawnictwo KUL.
- Siperstein G.N., Glick G.C., Parker R.C. (2009), *Social Inclusion of Children With Intellectual Disabilities in a Recreational Setting*. „*Intellectual & Developmental Disabilities*”, 47 (2).
- Stańczak I. (2008), *Społeczna integracja dzieci niepełnosprawnych ze zdrowymi w edukacji elementarnej – szanse i zagrożenia*. W: W. Pilecka, K. Bidziński, M. Pietrzykiewicz (red.), *O poznawaniu siebie i świata przez dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Kielce, Wydawnictwo UHP Jana Kochanowskiego.
- Szumski G. (2010), *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*. Warszawa, Wydawnictwo APS.
- Tamm M., Prellwitz M. (2001), *'If I had a friend in a wheelchair': children's thoughts on disabilities*. „*Child: Care, Health & Development*” 27 (3).
- Tipton L.A. (2013), *Friendship Quality in Adolescents with and without an Intellectual Disability*. „*Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*” 26 (6).

- Twardowski A. (2009), *Uwarunkowania skuteczności nauczania integracyjnego dzieci z niepełnosprawnościami*. W: D. Baczała, J.J. Bleszyński, M. Zaorska (red.), *Osoba z niepełnosprawnością – opieka, terapia, wsparcie*. Toruń, Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Webster A., Carter M. (2013), *Mutual Liking, Enjoyment, and Shared Interactions in the Closest Relationships between Children with Developmental Disabilities and Peers in Inclusive School Settings*. „Journal of Developmental & Physical Disabilities”, 25 (4).
- Wiącek G. (2005), *Pomiar efektywności kształcenia integracyjnego dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. W: Cz. Kosakowski, A. Krause (red.), *Dyskursy pedagogiki specjalnej 4. Normalizacja środowisk życia osób niepełnosprawnych*. Olsztyn, UWM.
- Wiącek G. (2008), *Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w klasie – wskazówki praktyczne dla organizacji kształcenia integracyjnego*. W: W. Pilecka, K. Bidziński, M. Pietrykiewicz (red.), *O poznawaniu siebie i świata przez dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Kielce, Wydawnictwo UHP Jana Kochanowskiego.
- Wiener J. (2004), *Do peer relationships foster behavioral adjustment in children with learning disabilities?* „Learning Disability Quarterly”, 27 (1).
- Wiener J., Schneider B.H. (2002), *A Multisource Exploration of the Friendship Patterns of Children With and Without Learning Disabilities*. „Journal of Abnormal Child Psychology”, 30 (2).
- Zamkowska A. (2005), *Normalizacja w kształtowaniu środowiska klasy integracyjnej*. W: Cz. Kosakowski, A. Krause (red.), *Dyskursy pedagogiki specjalnej 4. Normalizacja środowisk życia osób niepełnosprawnych*. Olsztyn, UWM.
- Zic A., Igrić L. (2001), *Self-assessment of relationships with peers in children with intellectual disability*. „Journal of Intellectual Disability Research”, 45 (3).