

## OPINIE NAUCZYCIELI GIMNAZJUM W BIAŁEJ PODLASKIEJ O PRACY W KLASIE INTEGRACYJNEJ

Rozprawy Społeczne, Nr 1 (VII), 2013

Dorota Tomczyszyn

Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej

Tomczyszyn D. (2013), *Opinie nauczycieli gimnazjum w Białej Podlaskiej o pracy w klasie integracyjnej*. Rozprawy Społeczne, 1 (VII), s. 97-102

**Streszczenie:** Artykuł prezentuje opinie nauczycieli Gimnazjum nr 1 i Gimnazjum nr 4 w Białej Podlaskiej na temat motywacji podjęcia pracy w klasie integracyjnej. W badaniach wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego i narzędzie jakim był autorski kwestionariusz ankiety. Z analizy wynika, że tylko co trzeci badany nauczyciel zdecydowałby się na pracę w klasie integracyjnej. W opinii respondentów najważniejszymi cechami nauczyciela klasy integracyjnej są cierpliwość i opanowanie oraz zamiłowanie do wykonywanej pracy.

**Słowa kluczowe:** osoba z niepełnosprawnością, integracja, edukacja, nauczyciel

### Wprowadzenie

Już J.A. Komeński twierdził, „że szkoła powinna objąć wszystkie dzieci, skoro do tej samej szkoły uczęszczają dzieci rodziców bogatych i biednych, dziewczęta i chłopcy, starsze i młodsze – to mogą także uczęszczać bardziej i mniej zdolne. Dzieciom słabym i ograniczonym szkoła powinna poświęcić więcej czasu, wysiłku i troski” (Chodkowska 1994, s.26).

Liczba osób niepełnosprawnych wciąż rośnie, według W. Dykcika stanowi to pewien paradoks rozwoju cywilizacji i postępu współczesnych czasów (Dykcik 2002, s.9). Stąd istotne staje się przybliżanie problematyki szkolnictwa specjalnego i ukazywanie zachodzących w nim zmian. W roku szkolnym 2001/2002 segregacyjność uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi kształtowała się w Polsce na poziomie 50%, w roku szkolnym 2002/2003 liczba uczniów niepełnosprawnych w systemie integracyjnego kształcenia zmalała o 2 tysiące (z 42 400 uczniów na 39 870 uczniów). (Pańczyk 2001, s.93) Do dzisiaj nie nastąpił znaczny wzrost liczby dzieci kształconych w systemie integracyjnym.

Sukces każdego ucznia, także niepełnosprawnego, w dużej mierze uzależniony jest od postawy pracującego z nim nauczyciela. W literaturze pedeutologicznej funkcjonuje stanowisko, że większość nauczycieli identyfikuje się z wykonywanym zawodem. Pojawia się jednak i w tym zawodzie zjawisko selekcji negatywnej kandydatów do pracy w szkole (nie mam na razie innych możliwości, to zostaną nauczycielem). Ale czy nauczyciele pełniący swe wychowawcze i dydaktyczne zadania traktują swój

zawód jako misję? Czy współpracując z wychowankiem kierują się zasadą zalecaną przez autorytet pedagogiczny, W.Dawida jako „miłość dusz” i tendencja do doskonalenia człowieka. W.Dawid pisał: „nie kreślę tu, jak powiedziałem, tworów wyobraźni ani oderwanych przypuszczeń, typ taki istnieje, typ nauczyciela, który kocha dusze ludzkie – dusze swoich uczniów. Ta miłość dusz jest źródłem entuzjazmu, wiary w swe powołanie, siły w pracy, jest też tajemnicą główną powodzenia, wyjaśnieniem faktu, że w życiu człowieka wypadkiem, momentem, który w życiu tym decyduje – może być i jest czasem – jakiś jeden nauczyciel” (Dawid 1962, s.47). W opinii M.Kabat-Szymaś pedagog powinien posiadać dwa typy kompetencji. Pierwsze z nich są natury praktyczno-moralnej, czyli kompetencje interpretacyjne (zdolności nauczyciela), kompetencje moralne i komunikacyjne. Drugą grupę określa mianem kompetencji technicznych. Zalicza tu kompetencje postulacyjne i metodyczne (Kabat-Szymaś 2001, s.93).

Problem zaangażowania nauczycieli do pracy nabiera szczególnego wymiaru w rzeczywistości, kiedy nauczyciel bez przygotowania z zakresu pedagogiki specjalnej ma w klasie ucznia niepełnosprawnego. Obraz pedagoga specjalnego w aspekcie nowoczesnych paradygmatów pedeutologicznych prezentowała K.Plutecka (Plutecka 2005, s.113-118). *Paradygmat człowieczeństwa* stanowi podstawę do działania nauczyciela zgodnego ze swoją tożsamością, ze swoją naturą. *Paradygmat autorytetu wyzwalającego* zawiera treści związane z kształtowaniem osobowości nauczyciela w takim kierunku, aby mógł stać się rzeczywistym autorytetem dla uczniów specjalnej troski. *Paradygmat pomocy pomagającemu* zakłada nie tylko umiejętności interpersonalne nauczyciela ale także umiejętność niesienia pomocy innym. *Paradygmat samoaktualizacji* to impuls do samokreatywnych działań pedagoga

**Adres do korespondencji:** Dorota Tomczyszyn, Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, ul. Sidorska 95/97, 21-500 Biała Podlaska, e-mail: tomczyszyn@o2.pl

specjalnego w kierunku własnej samorealizacji. W kreacji pedagoga podkreśla autorka umiejętność krytycznego korzystania z wiedzy, modyfikowania już nabytych sprawności, przełamywania rutyny. Nauczyciel wspierający w klasie integracyjnej, zwykle pedagog specjalny, jest osobą przygotowaną do pracy z dzieckiem niepełnosprawnym. Proces akceptacji tej działalności zawodowej został zapoczątkowany w chwili podjęcia decyzji o studiach z zakresu pedagogiki specjalnej. Inny wymiar posiada stosunek do pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych nauczyciela prowadzącego zajęcia w klasie integracyjnej. Większość z nich nie uzupełniła specjalistycznego przygotowania z zakresu pedagogiki specjalnej, często wcześniej w pracy nie miała kontaktu z uczniem niepełnosprawnym, a być może nigdy nie zakładała możliwości funkcjonowania takich uczniów w ich klasie. Wydaje się, że idea integracji edukacyjnej w środowisku nauczycielskim jest zjawiskiem znanym, ale czy akceptowanym? Czy nauczyciele akceptują obecność dzieci niepełnosprawnych w ich klasie? W promowaniu idei integracji edukacyjnej niech wpiszą się wnioski z badania rzeczywistych opinii nauczycieli na temat możliwości ich pracy w klasie integracyjnej.

Tej problematyce poświęcony zostaje niniejszy artykuł.

### Metoda badań i charakterystyka badanej grupy

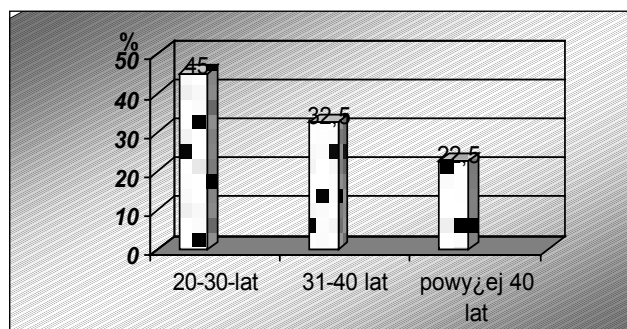
Celem podjętych badań było poznanie opinii nauczycieli szkół gimnazjalnych w podjęciu pracy w klasie integracyjnej. Wyodrębniono następujące problemy badawcze:

1. Czy nauczyciele szkół gimnazjalnych podjęliby się pracy w klasie integracyjnej?
2. W jaki sposób nauczyciele szkół gimnazjalnych motywują aprobatę lub dezaprobatę pracy w klasie integracyjnej?
3. Jakie cechy powinien posiadać nauczyciel klasy integracyjnej według opinii badanych nauczycieli szkół gimnazjalnych?

W celu zdobycia odpowiedzi na te pytania zrealizowano badania w Gimnazjum nr 1 i nr 4 w Białej Podlaskiej. Wzięło w nich udział 40 nauczycieli. Posłużono się metodą sondażu diagnostycznego. Anonimowa ankieta została skonstruowana przez autora badań. Składała się z 12 pytań. Dominowały pytania zamknięte i półotwarte jednokrotnego i wielokrotnego wyboru. Wystąpiły też dwa pytania o charakterze otwartym.

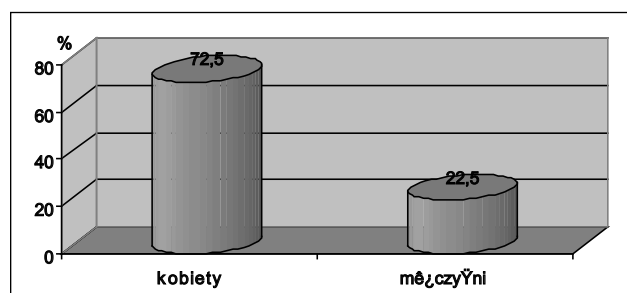
Dominującą grupę stanowili nauczyciele młodzi (45%). Liczną grupę stanowili badani w wieku 31-40 lat. Zaledwie 9 osób miało powyżej 40 lat.

Jak ilustruje poniższy wykres zjawisko feminizacji zawodu nauczycielskiego widoczne jest w badanej grupie nauczycieli.



Rysunek 1. Wiek badanych

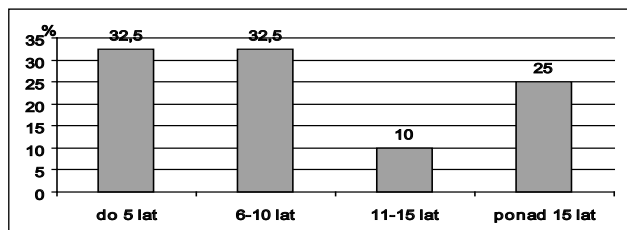
Źródło: opracowanie własne



Rysunek 2. Płeć badanych

Źródło: opracowanie własne

Kobiety stanowiły 72,5% badanej grupy, pozostałe 22,5% to byli mężczyźni. Osoby pracujące w gimnazjach na co dzień również mieszkają w tym samym mieście. Wśród badanej grupy w Białej Podlaskiej mieszkało 37 badanych nauczycieli (co stanowi 92,5% respondentów), dwóch dojeżdżało do pracy z pobliskiego małego miasta, jeden mieszkał na wsi.



Rysunek 3. Staż w zawodzie nauczyciela badanych

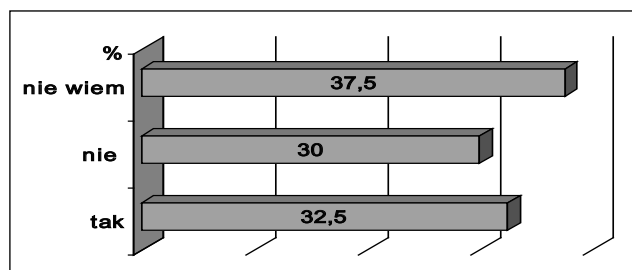
Źródło: opracowanie własne

W badanej grupie dominowały jednostki rozpoczynające pracę w zawodzie oraz nauczyciele ze stażem krótszym niż 10 lat. Co czwarty badany nauczyciel pracował w zawodzie nauczyciela ponad 15 lat. Zaledwie czterech nauczycieli zadeklarowało staż pracy w granicach 11 - 15 lat.

Największą część badanej grupy stanowiły więc osoby młode, mieszkające w mieście, przede wszystkim kobiety pracujące w zawodzie do 10 lat. Można sądzić, że osoby te były świadome specyfiki pracy nauczyciela.

## Analiza badań

Spośród licznych spojrzeń na problematykę funkcjonowania ucznia z niepełnosprawnością można wyróżnić trzy poziomy. Jednym z nich jest poziom biologiczny, w którym bierze się pod uwagę ograniczenie, ewentualnie zaburzenie funkcjonowania organizmu w zależności od stopnia uszkodzenia organizmu lub jego układu. Na poziomie jednostkowym rozpatruje się ograniczenie aktywności działania dziecka niepełnosprawnego. W perspektywie społecznej wskazuje się na uczestnictwo osoby niepełnosprawnej w życiu społeczności lokalnej. Poziom społeczny w dużym stopniu zależy od ucznia niepełnosprawnego, lecz także zasadnicze znaczenie posiadają tu postawy wobec niepełnosprawności prezentowane przez nauczycieli. Wychowanie i edukacja w systemie integracyjnym musi uwzględniać wszystkie trzy poziomy. Stwarza to dodatkowe trudności w pracy nauczycieli. Nie dziwi więc fakt, że badani nauczyciele gimnazjum posiadali zróżnicowane opinie na temat pracy w klasie integracyjnej.



**Rysunek 4.** Deklaracje pracy w klasie integracyjnej badanych

Źródło: opracowanie własne

Zdecydowałyby się pracować w klasie integracyjnej tylko 32,5% badanej grupy. Największa grupa nauczycieli nie miała sprecyzowanych poglądów w tej sprawie (37,5%). Przeciwnych pracy z dziećmi niepełnosprawnymi w klasie integracyjnej było 30% badanych. Wskazuje to, że nauczyciele z jednej strony zdawali sobie sprawę z trudności w pracy z uczniem z niepełnosprawnością.

Poproszono więc badanych o uzasadnienie swojej decyzji związanej z możliwością pracy w klasie integracyjnej. Zastosowano pytanie ankietowe o charakterze otwartym. Otrzymane wypowiedzi poszeregowano w trzy kategorie. Pierwszą stanowili nauczyciele, którzy zgodziliby się na pracę w klasie integracyjnej. Drugą grupę tworzą wypowiedzi nauczycieli przeciwnych osobistemu zaangażowaniu w pracę w klasie integracyjnej. Ostatnią stanowią wypowiedzi osób, którzy nie mieli sprecyzowanego zdania w tej kwestii.

Wśród zwolenników pracy w klasie integracyjnej dominowały następujące uzasadnienia: nowe doświadczenia zawodowe (10%), taka praca dostarcza dużo satysfakcji, chęć poznania specyfiki

pracy w takim zespole, praca w mniejszym zespole i obecność pedagoga specjalnego, ciekawość jak rzeczywiście wygląda praca uczniów i pomoc sobie nawzajem.

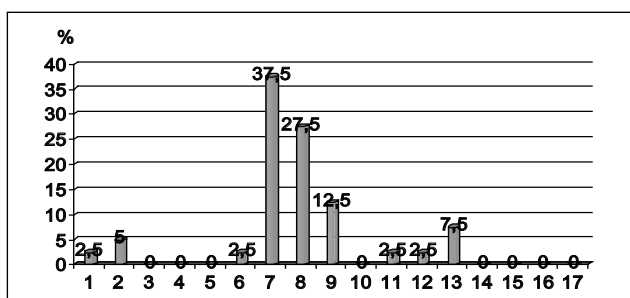
Jedna z nauczycielek w ten sposób uzasadniała swoją decyzję: „pracując z takim uczniem nauczyciel staje się bardziej wrażliwy na potrzeby uczniów, ma możliwość zastosowania różnych metod nauczania adekwatnych do możliwości ucznia”. Inna osoba twierdziła: „chciałabym w ten sposób wpłynąć na poprawę funkcjonowania dziecka w społeczności, np. społeczności szkolnej, poprzez dowartościowanie go i dostrzeżenie w nim zdolności – potencjału intelektualnego. Bowiem ważne jest w edukacji takiej osoby bazowanie na jego mocnych stronach.”

Nauczyciele, którzy nie widzieli się w pracy w klasie integracyjnej w następujący sposób uzasadniali swoje decyzje: brak przygotowania, kwalifikacji (15%), to bardzo emocjonująca i trudna praca, zbyt wiele obowiązków (5%), ze względu na dużą odpowiedzialność pracy w takiej klasie (5%). Oto przykładowe sformułowania wypowiedzi nauczycieli: „Brak przygotowania, kwalifikacji”, „Pracowałem, to bardzo emocjonująca i trudna praca”, „Więcej obowiązków”, „Ze względu na dużą odpowiedzialność pracy w takiej klasie, trud tej pracy, dodatkowe obowiązki”, „Nie poradzę sobie”, „Nie mam pojęcia jak pracować w takich klasach, nie zostałem przygotowany do pracy w takich klasach, nie wiem jak wyglądają lekcje”. Młoda nauczycielka napisała: „nie czuję powołania do pracy w takim charakterze. Chciałabym wykonywać pracę z zamiłowania, co skutkuje dobrymi wynikami tej pracy. W przeciwnym razie taka praca nie ma sensu. Pozostawię to osobom, które robią to z zamiłowania i są w tym dobre”.

Osoby niezdecydowane często podobnie motywowały swoje zdanie jak nauczyciele, którzy nie chcieli pracować w klasie integracyjnej.

Najczęściej pojawiały się wypowiedzi, że brakuje odpowiednich kwalifikacji i doświadczenia do pracy w klasie integracyjnej (17,5% badanych) lub respondenci nie zastanawiali się nad tym (7,5%). Pojedyncze osoby twierdziły, że taka praca jest trudna, nie poradzą sobie z wymaganiami wobec ucznia niepełnosprawnego i z reakcjami uczniów na niepełnosprawność ich kolegów, np.: „nie wiem czy miałabym na tyle cierpliwości i opanowania aby poradzić sobie w pracy z uczniami upośledzonymi”, czy: „zależałoby to od tego czy byłabym dostatecznie przygotowana, np. kursy, szkolenia. Żeby nie pracować metodą prób i błędów.”

Większa zgodność badanych osób wystąpiła w ocenie predyspozycji, jakimi powinien charakteryzować się nauczyciel klasy integracyjnej.



1. sprawiedliwość przy ocenianiu
2. dobroć
3. uczciwość
4. prawdomówność
5. optymizm i poczucie humoru
6. odwaga
7. cierpliwość i opanowanie
8. zamiłowanie do wykonywanej pracy
9. poszanowanie godności ludzkiej
10. zgodność między myślą, słowem i postępowaniem
11. tolerancja
12. kultura osobista
13. pomysłowość
14. empatia
15. otwartość
16. umiejętność słuchania
17. inne (jakie?)

**Rysunek 5.** Cechy nauczyciela klasy integracyjnej w opiniach badanych

Źródło: opracowanie własne

W badanej grupie akcentowano trzy cechy nauczyciela klasy integracyjnej. Największa część badanych osób twierdziła, że podstawowymi cechami nauczyciela klasy integracyjnej powinny być cierpliwość i opanowanie. Tego zdania było 37,5% badanych nauczycieli. Drugą grupę stanowili nauczyciele, którzy sądzili, że praca z dziećmi niepełnosprawnymi ma charakter misji, powołania.. W związku z tym, w opinii 27,5% badanych, najważniejszą cechą nauczyciela powinno być zamiłowanie do wykonywanej pracy. Trzecią, choć nieco mniej liczną grupę (12,5%), stanowili respondenci posiadający przekonanie, że taki nauczyciel powinien szanować godność osoby ludzkiej, co zgodne jest z zasadą personalizmu w traktowaniu każdego człowieka. Pojedyncze osoby deklarowały takie cechy nauczyciela klasy integracyjnej jak: dobroć (5%), sprawiedliwość przy ocenianiu, kultura osobista oraz tolerancja. Ciekawe zdanie na ten temat prezentowało 7,5% badanych (trzy osoby). Uważały, że najważniejszą cechą nauczyciela powinna być pomysłowość.

### Podsumowanie i wnioski

W systemie szkolnej edukacji dzieci niepełnosprawnych podejmuje się coraz bardziej udane próby integracji ich z rówieśnikami. Polskie klasy integracyjne mają już wieloletnią tradycję. Efektem tego jest większa akceptacja integracji edukacyjnej osób z niepełnosprawnością wśród nauczycie-

li. Widać w tym aspekcie przejawy rozwijającej się świadomości demokratycznej Polaków. W.Dykcik odnosząc się do problemu integracji pisał: „dopiero zdemokratyzowane w pełni społeczeństwo obywatelskie stwarza sytuacje edukacyjnego sukcesu i sprzyjające warunki do wzajemnego zrozumienia, komunikatywności i etyczności zachowań ludzi we wszystkich obszarach społecznego funkcjonowania” (Dykcik 2002, s.44). Zebrany materiał wskazuje jednak na potrzebę zmian w praktycznych postawach nauczycieli.

Ostatnio Najwyższa Izba Kontroli sprawdziła warunki, w jakich kształcą się niepełnosprawni uczniowie i wykryła szkołom zaniedbania. Kontrola dotyczyła lat szkolnych: 2009/2010, 2010/2011 i 2011/2012 i objęła m.in. Ministerstwo Edukacji Narodowej, urzędy miast i starostwa powiatowe oraz 40 szkół publicznych, w tym 22 szkoły specjalne i 18 szkół ogólnodostępnych (cztery integracyjne i 14 z oddziałami integracyjnymi). Spośród 1,8 tys. nauczycieli badanych przez NIK 47% stwierdziło, że miejsce uczniów z niepełnosprawnościami jest w szkołach specjalnych, zaś edukację integracyjną poparło zaledwie 17% nauczycieli. Dyrektorzy szkół tłumaczyli, że nie zatrudniają nauczycieli z dodatkowymi kwalifikacjami dla niepełnosprawnych uczniów ponieważ m.in. brakuje etatów. Kontrola NIK pokazała, że z powodu braku specjalistycznej kadry w 18 szkołach publicznych z oddziałami integracyjnymi i 4 szkołach specjalnych nie prowadzono lub ograniczano zajęcia zalecone uczniom z niepełnosprawnościami przez publiczne poradnie psychologiczno-pedagogiczne. Kontrola NIK wykazała, że w 12 szkołach uczniowie z niepełnosprawnością ruchową nie mogli swobodnie poruszać się po budynku z powodu braku podjazdów czy wind przy schodach, a sale lekcyjne w 26 szkołach publicznych nie były w pełni przystosowane do prowadzenia zajęć np. z uczniami słabowidzącymi. (<http://oswiata.abc.com.pl/czytaj/-/artykul/nik-szkoly-zle-wydaja-pieniadze-na-uczniow-niepelnosprawnych>, dostęp 29.05.2013)

Na bariery edukacji integracyjnej zwracają uwagę sami nauczyciele, ale również psychologowie i inne osoby zajmujące się pedagogiką specjalną. Od dawna akcentowano, że w szkole specjalnej uczniowie z upośledzeniem intelektualnym posiadają korzystniejszy „obraz siebie” niż w klasach integracyjnych, gdzie dokonują porównań „w dół”. M.Rutkowski wskazuje, że w klasach integracyjnych zbyt często wytyka się uczniom niepełnosprawnym braki w zachowaniach i umiejętnościach. (Rutkowski, 2003/2004 s.9) Nauczyciele szkół podstawowych badani przez I.Stańczak w większości popierali ideę integracji (67,3%). Jednak 23,3% optowało za klasami specjalnym, kolejne 9,3% popierało szkoły specjalne. Co drugi nauczyciel wskazywał bariery w edukacji integracyjnej. Były to deficyty i upośledzenia psychiczne, fizyczne, agresja, odrażający wygląd uczniów niepełnosprawnych. Nauczyciele akcentowali także niechęć rodziców, brak bazy ma-

terialnej i brak specjalistów. (Stańczak, 2003/2004, s. 25)

J. Bogucka, D. Żyro podkreślają wady organizacyjne systemu kształcenia osób z niepełnosprawnościami. Wskazują na brak możliwości elastycznego przechodzenia z jednej formy do drugiej gdy zachodzi taka potrzeba. Np. ze szkoły specjalnej do klasy integracyjnej i odwrotnie. (Bogucka, Żyro, 2006 nr10, s.1) E. Materka twierdzi, że problemem kształcenia specjalnego może być już podjęcie decyzji o formie kształcenia. Nie ma wskazówek, jaki typ szkoły będzie dla dziecka najlepszy ze względu na jego deficyty. Największą odpowiedzialność spada często na nieprzygotowanych do tej decyzji rodziców. (Materka, 2005, s.37) E. Materka wskazuje na brak przygotowania i kwalifikacji specjalistów w szkołach integracyjnych. Nauczyciel wspomagający zwykle po pedagogice specjalnej posiada przygotowanie do pracy z jednym, dwoma rodzajami niepełnosprawności, zaś w klasie mogą zdarzyć się różne dysfunkcje i ograniczenia u uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. (Materka, 2005, s.40) Na ten sam aspekt zwraca uwagę w innym artykule J. Bogucka. Wskazuje potrzebę przygotowania nauczycieli-specjalistów do pracy w klasach integracyjnych. W obecnej sytuacji, dopóki specjaliści nie zostaną odpowiednio przygotowani, integracja przyczyni się do maksymalizacji skutków niepełnosprawności. (Bogucka, 2005, s.95)

Zdaniem E. Minczakiewicz kształcenie integracyjne powinno być dostosowane do rodzajów niepełnosprawności. Autorka badała uczniów niepełnosprawnych, absolwentów różnych typów szkół. Okazało się, że osoby z niepełnosprawnościami ruchowymi, sensorycznymi preferowały szkoły integracyjne, zaś uczniowie z niepełnosprawnościami intelektualnymi, sprzężonymi wybierali szkoły specjalne. (Minczakiewicz, 2003 nr 3, s.166).

Po wielu latach istnienia edukacji integracyjnej w Polsce wyniki niektórych badań pokazują wątpliwość dotyczące tego systemu. Zgodzić się jednak trzeba z faktem, że w budowaniu modelu społeczeństwa otwartego, nie można cofać się do izolacji społecznej, czy wężej, edukacyjnej osób z niepełnosprawnością. Istniejący system nadal wymaga jednak zmian i dostosowania do potrzeb uczniów niepełnosprawnych, uczniów sprawnych i nauczycieli pracujących w klasach integracyjnych.

Podsumowując wyniki badań można stwierdzić, że:

- Większość nauczycieli nie wiedziała czy chce pracować z uczniem niepełnosprawnym. Wielu nauczycieli gimnazjum chciałoby pracować z dziećmi niepełnosprawnymi. Tylko co trzeci badany nauczyciel zdecydowałby się na pracę w klasie integracyjnej.
- Zwolennicy pracy w klasie integracyjnej sugerowali się możliwością sprostania nowym wyzwaniom, osiągnięciem większej satysfakcji z pracy oraz specyficznymi warunkami organizacji klasy integracyjnej (mniejsza ilość dzieci,

nauczyciel wspomagający). Przeciwnicy pracy w klasie integracyjnej tłumaczyli się przede wszystkim zbytnią odpowiedzialnością i obciążeniami pracy o tym charakterze, zaś osoby niezdecydowane najczęściej twierdziły, że brakuje im odpowiednich kwalifikacji.

Do analizy powyższego problemu wykorzystano programy nauczania na kierunkach nauczycielskich. W programach kształcenia kierunków nauczycielskich (jez. rosyjski, jez. angielski) w PSW w Białej Podlaskiej znajdują się zajęcia z pedagogiki ogólnej, wczesnoszkolnej, psychologii (łącznie ponad 100 godzin). W jednym z kursów pedagogika posiadała elementy pedagogiki specjalnej. Jak można przypuszczać studenci nie uczestniczyli w odrębnych zajęciach z pedagogiki specjalnej. W takim systemie kształcenia nauczyciele nie bez powodu negatywnie oceniają swoją wiedzę i umiejętności pozwalające pracować im z dziećmi niepełnosprawnymi.

- W opinii badanych najważniejszymi cechami nauczyciela klasy integracyjnej są cierpliwość i opanowanie oraz zamiłowanie do wykonywanej pracy. Badani byli świadomi, że w pracy z uczniem z niepełnosprawnością w klasie integracyjnej powołanie stanowi podstawowy warunek wykonywania zawodu nauczycielskiego.

Kompetencje pedagoga specjalnego przedstawiała E. M. Minczakiewicz. Zgodnie z teorią M. Grzegorzewskiej podkreślała, że pedagog specjalny powinien umieć dostrzegać wartości tkwiące w uczniu niepełnosprawnym pomimo jego niepełnosprawności. Oczywiście wychowawca powinien posiadać umiejętności komunikacji, dialogu, a także rozwiązywania konfliktów „na poziomie aksjologicznym pomiędzy światem wartości ucznia, mającego swoje indywidualne potrzeby, możliwości oraz braki i nauczyciela wychowawcy” (Minczakiewicz 2004, s.235).

Wyniki badań wskazują, że wciąż istnieje potrzeba poszukiwania nowych rozwiązań edukacji integracyjnej akceptowanej przez większość nauczycieli w celu budowania modelu otwartego i tolerancyjnego społeczeństwa, gdzie ma prawo mieszkać i czuć się akceptowaną osoba niepełnosprawna. O wiele łatwiej bowiem zmienić krzywdzące przepisy niż kształtować integracyjne postawy społeczne. Można dodać, że istnieje potrzeba zintensyfikowania szkolenia w zakresie pedagogiki specjalnej kandydatów do zawodu nauczycielskiego. Wielu nauczycieli ma obawy przed kontaktem z uczniem niepełnosprawnym. Sami nauczyciele dość często nie są zdecydowani, czy podjęliby się pracy w klasie integracyjnej. Wydaje się, że powszechny system szkolenia nauczycieli z zakresu pedagogiki specjalnej zmieniłby ich stanowisko. Najczęściej bowiem deklarują brak doświadczenia i kwalifikacji jako podstawę swoich decyzji. W związku z tym, że duża część respondentów to nauczyciele młodzi, warto programować ogólnie dostępne szkolenia w celu

zmiany postaw tych nauczycieli. Niektórzy z nich w przyszłości staną przed uczniem niepełnosprawnym w klasie integracyjnej. Uczniem, który oczekuje na spotkanie w szkole z „mistrzem nauczania” i „mistrzem życia”. Takim może być jedynie życzliwy i pozytywnie nastawiony do pracy w klasie integracyjnej nauczyciel.

Autor zdaje sobie sprawę, że potrzebne są szersze badania w zakresie postaw nauczycieli i kształ-

cenia integracyjnego w Polsce. Niniejszy sondaż miał na celu wykrycie problemu i wskazanie kierunku dalszych badań. Wydaje się, że to właśnie nauczyciele kreują kręgosłup moralny i osobowość naszych dzieci, a przyszłych decydentów w różnych sektorach życia społecznego. Warto, aby w tym zawodzie pracowali ludzie, którym możemy zaufać i powierzyć proces szeroko pojętej edukacji jutra.

#### Literatura:

1. Bogucka J. (2005). Szkoła dla każdego. „Psychologia w Szkole”, nr1, s.93-105.
2. Bogucka J., Żyro D.(2006). Integracja dzieci niepełnosprawnych w polskiej szkole. „Remedium”, nr10, s.1-3.
3. Dawid W.(1962). *O duszy nauczyciela*. PWN, Warszawa.
4. Kabat-Szymań M.(2001). *Twórcza, refleksyjna aktywność nauczyciela*. Wyd. Naukowe PTP. Poznań.
5. Materka E. (2005). Kształcenie integracyjne – perspektywa nauczyciela. „Nowa Szkoła”, nr 11, s.37-42.
6. Minczakiewicz E.M. (2004). *Nauczyciel i jego rola w integracyjnym systemie wychowania*, w: red. Dryżałowska G., Integracja społeczna osób niepełnosprawnych, Żak, Warszawa, s.230-240.
7. Minczakiewicz E. (2003). Niepełnosprawni wobec szans na normalizację. „Szkoła Specjalna”, nr 3, s.158-167.
8. Pańczyk J.(2004). *Segregacyjność w systemie edukacyjnym uczniów ze specjalnymi potrzebami*, w: red. Dryżałowska G., Integracja społeczna osób niepełnosprawnych, Żak, Warszawa, s.208-212.
9. Dykcik W.(2002). *Wstęp*, w: red. Dykcik W., *Pedagogika specjalna*, UAM, Poznań, s.3-6.
10. Chodkowska M.(1998). *Pedagogika specjalna wobec potrzeb teraźniejszości i wyzwań przyszłości*. wyd. UMCS, Lublin.
11. Plutecka K.(2005). *Obraz pedagoga specjalnego w aspekcie nowoczesnych paradygmatów pedeutologicznych*. „Szkoła Specjalna” nr 2, s.113-118.
12. Rutkowski M. (2003/2004). Idea integracji edukacyjnej dzieci niepełnosprawnych we współczesnej polskiej szkole podstawowej. „Nauczanie Początkowe”, nr1, s.7-16.
13. Stańczak I. (2003/2004), Kształcenie integracyjne w opinii nauczycieli nauczania wczesnoszkolnego. „Nauczanie Początkowe”, nr1, s.17-29.

## OPINIONS OF THE GYMNASIUM TEACHERS IN BIAŁA PODLASKA ON AN INTEGRATED CLASS WORK

Social Dissertations, Issue 1 (VII), 2013

**Dorota Tomczyszyn**

Pope John Paul II State School of Higher Education in Biała Podlaska

Tomczyszyn D. (2013), *Opinions of the gymnasium teachers in Biała Podlaska on an integrated class work*. Social Dissertations, 1 (VII), p. 103-108

**Summary:** The article presents the opinions of the teachers from the Gymnasium number 1 and 4 in Biała Podlaska on the motivation of taking up work in an integrated class. A diagnostic survey and the author's questionnaire were used to support the research. It transpires from the analysis that every third respondent would choose to work in the integrated class. According to the respondents' opinion, the most important features of the integrated class teacher are patience, composure and passion for the job.

**Key words:** disabled person, integration, education, teacher

### Preface

J.A. Komeński claimed that "school should include all the children. Since the same school is attended by children who have rich or poor parents, boys and girls, older and younger, it can be also attended by more and less gifted ones. More time, effort and care should be devoted to the children who are weak and limited." (Chodkowska 1994, p.26).

The number of disabled people is still growing, which, according to W. Dykcik, constitutes a certain paradox in the development of the civilization and the progress of the modern times (Dykcik 2002, p.9). It is hereby significant to familiarize with the issues of special education and to show its evolution. In the school year 2001/2002 in Poland, the segregation percentage of the pupils with special educational needs was running at 50%, in 2002/2003 the number of disabled pupils in the integrated education system diminished by 2 thousand (from 42 400 pupils to 39 870). (Pańczyk 2001, p.93) To this day, the number of children educated in the integrated system has not significantly grown.

The success of every pupil, also a disabled one, is largely dependent on the attitude of a teacher who works with them. In pedeutological literature a standpoint that most of the teachers identify themselves with their profession is known. However, what also appears in this profession is a phenomenon of negative selection of the candidates to work in school (for the time being I have no other options, so I'll become a teacher). Do the teachers, who fulfill their educational and didactic duties, treat their profession like a mission? When they cooperate with their pupils,

are they following the principle of "soul affection" and the improvement tendency, recommended by the pedagogical authority W. Dawid? W. Dawid wrote: "I'm depicting neither figments of imagination nor unrealistic presumptions. Such type does exist. Type of a teacher who loves human souls - the souls of his or her pupils. That love of souls is a source of enthusiasm, faith in your vocation and strength at work. It is also the primary mystery of success, the explanation of a fact that a certain one teacher may be one person's moment or chance to evoke decision that would affect his or her life" (Dawid 1962, p.47). According to M.Kabat-Szymaś, teacher should have two types of competence. The first of them have a practical-moral nature, these are interpretive competence (teacher skills), moral and communicative competence. The second group are technical competence. It consists of methodical and postulate competence (Kabat-Szymaś 2001, p.93).

The problem of teachers' commitment to work is essential especially when one of them, having no prior experience within the scope of special education, has got a disabled pupil in his or her class. The image of a special teacher in the scope of modern pedeutological paradigms was presented by K.Plutecka (Plutecka 2005, p.113-118). *The Paradigm of humanity* constitutes a basis for the teacher's activities, consistent with his identity and nature. *The Paradigm of liberating authority* comprises matters related to the process of shaping the personality of a teacher in a way that enables him or her to become a real authority for pupils with special educational needs. *The Paradigm of supporting the supporter* implies not only the interpersonal skills of the teacher, but also his or her skill of supporting others. *The Paradigm of self-actualization* is an impulse for the self-creative actions of the special teacher for self-fulfillment purposes. In teacher's creation the author

**Address for correspondence:** Dorota Tomczyszyn, Pope John Paul II State School of Higher Education in Biała Podlaska, 21-500 Biała Podlaska, e-mail: tomczyszyn@o2.pl

emphasizes the ability to use knowledge critically, to modify already acquired abilities and to break the routine. The supporting teacher in the integrated class, usually a special teacher, is a person trained to work with a disabled child. The acceptance process of this particular professional activity was initiated in the moment of making decision to study within the scope of special pedagogy. The relation of a teacher who conducts classes in the integrated class, to work with a pupil with special educational needs, has got a different dimension. Most of them have not completed their specialist preparations within the scope of special education, often have not had any contact with disabled pupil at work, perhaps, they never even assumed the possibility of such pupils' existence in their class. It appears that the idea of educational integration in the teachers' environment is a familiar phenomenon but is it accepted? Do the teachers accept the presence of disabled children in their classes? Let the conclusions from the analysis of the true teachers' opinions on the possibility of working in an integrated class be the part of promoting the idea of educational integration.

This article is devoted to such issue.

### Research method and research group profile

The aim of the research was the cognition of the opinions from the teachers working in gymnasium on taking up work in the integrated class. Following research problems were distinguished:

1. Would the teachers working in gymnasium take up work in the integrated class?
2. What are the motives of the teachers working in gymnasium approval or disapproval to work in the integrated class?
3. What features, according to the opinions of the responding gymnasium teachers, should the integrated class teacher have?

With the aim of answering these questions, research was done in Gymnasium number 1 and 4 in Biała Podlaska. 40 teachers took part in it. A diagnostic survey method was used. An anonymous survey was designed by the author of the research. It consisted of 12 questions. Closed-end, semi-opened, one and multiple choice questions were the major part of the survey. There were also two opened questions.

The prevailing group consisted of young teachers (45%). Large group consisted of respondents between 31-40 years old. Only 9 people were over 40 years old.

As the diagram below illustrates, the feminization of the teacher's profession is visible in the teachers' research group.

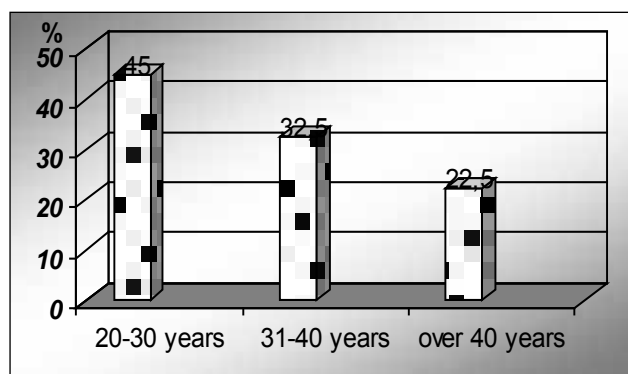


Figure 1. Age of the respondents

Source: own study

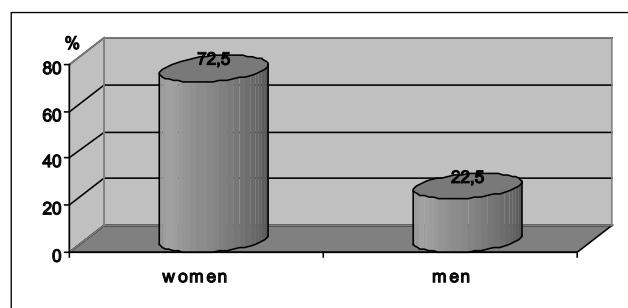


Figure 2. Gender of the respondents

Source: own study

72,5% of the research group consisted of women, while men comprised remaining 22,5%. People working in gymnasium also lived in the same city. Among the research group, 37 responding teachers lived in Biała Podlaska (which constituted 92,5% of the respondents), two teachers were commuting to work from the nearby city, while remaining one lived in the countryside.

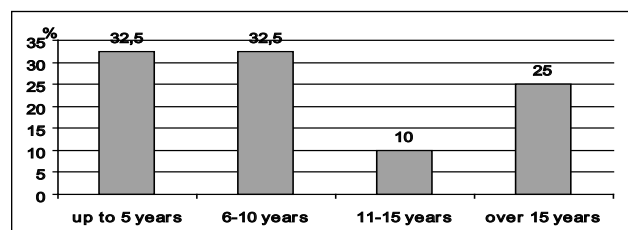


Figure 3. The respondents' seniority of teaching

Source: own study

The research group was dominated by units who have recently started their professional careers, and teachers who had less than 10 years of experience in their profession. Every fourth responding teacher had got more than 15 years of experience in their profession. Only four teachers declared their seniority between 11 and 15 years.

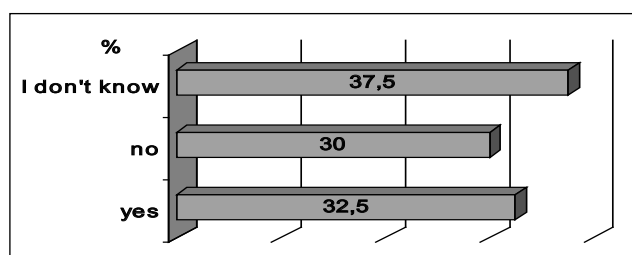
The major part of the research group consisted of young people, mostly women with 10 years of professional experience, who were living in the city.



It may be assumed that those people were aware of the specificity of their profession.

### Research analysis

Among many points of view on the issue of disabled pupil's functioning, three levels might be distinguished. One of them is biological level which considers limitation or dysfunction of the organism in relation to the level of damage of the organism itself, or its system. The disabled child's activity limitation is considered at the individual level. The social perspective indicates the participation of a disabled person in the existence of a local community. Not only does the social level highly depend on the disabled pupil, but also on the presented attitude of teachers towards disability. Upbringing and education in the integration system must take into account all these three levels. It creates additional difficulties in teachers' work. It is not a surprise that the respondent gymnasium teachers had got various opinions on working in the integrated class.



**Figure 4.** Declarations of the respondents to work in the integrated class

Source: own study

Only 32,5% of the research group would decide to work in the integrated class. The largest group of teachers did not have definite opinion on that matter (37,5%). 30% of the respondents were against working with disabled children in the integrated class. It indicates that the teachers, on one hand, were aware of the difficulties while working with disabled pupil.

Therefore, the respondents were asked to justify their decisions on the possibility of working in the integrated class. An open survey question was applied. The received answers were classified into three categories. The first consisted of the teachers who would agree to work in the integrated class. The second consisted of the answers against personal involvement on working in the integrated class. The last one constituted of the statements that were not definite on this matter.

Among the ones who would agree to work in the integrated class dominated the following justifications: new professional experience (10%), satisfaction, and willingness to acquaint with the specificity of work in such team, work in a smaller team and the presence of a special pedagogue, curiosity what does the work and cooperation of the pupils looks like.

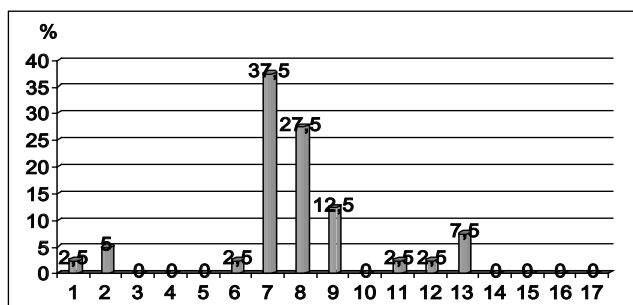
One of the teachers justified her decision in the following way: "when a teacher works with such pupil, he or she becomes more sensitive to the pupils' needs and has a chance to apply various methods of teaching, adequate to the pupil's abilities". Other person claimed: "that's the way I would like to influence the improvement of the child's functioning in the society, for instance school society, through building up his self-esteem and appreciating his abilities – intellectual potential. For, it is essential in education of such person to rely on his strenghts."

Teachers who did not see each other at work in the integrated class, justified their decisions in the following way: lack of preparation, qualifications (15%), a very emotional and difficult work, too many obligations (5%), considering large responsibility at work in such class (5%). Here are the examples of teachers' answers: "Lack of preparation, qualifications", "I've tried it. The work is very difficult and emotional", "More obligations", "Additional duties and effort, considering large responsibility at work in such class", "I won't handle it", "I have no idea how to work in such classes, I haven't been prepared to work in such classes, I don't know what the lessons look like". Young teacher wrote: "I don't feel it's my true vocation to work in such way. I would like to put my hearth into my work, which should result in being effective. Otherwise, such job does not make any sense. I will leave it to people who have passion and are good in it".

People who were hesitant, were often motivating their opinions similarly to the teachers who did not want to work in the integrated class.

The most common statements that appeared were on lack of adequate qualifications and experience to work in the integrated class, (17,5% of the respondents) or the respondents had not been reflecting on it (7,5%). Individual persons claimed that such work is hard and they won't handle the requirements of working with a disabled pupil and other pupils' reactions to his disability, for instance: "I don't know whether I would have enough patience and self-control to handle work with handicapped pupils", or: It would depend on whether I had enough preparation, for instance training courses in order not to work through trial and error."

More agreement of the respondents was found in the assessment of predispositions that teacher should possess, in the integrated class.



1. fairness in assessment
2. kindness
3. honesty
4. truthfulness
5. optimism and sense of humour
6. courage
7. patience and self-control
8. passion for the job
9. respect for human dignity
10. harmony between concept, speech and action
11. tolerance
12. propriety
13. ingenuity
14. empathy
15. openness
16. ability to listen
17. others (which?)

**Figure 5.** Teacher's features in the integrated class according to the respondents

Source: own study

Three distinctive features of the integrated class teacher were distinguished. The largest part of the respondents claimed that the fundamental features of the integrated class teacher should be patience and self-control. 37,5% of the responding teachers shared this opinion. The second group consisted of the teachers who claimed that working with disabled children is sort of a vocation, mission.. Therefore, 27,5% of the respondents claimed that the most important teacher's feature should be passion for the job. The third, less numerous group (12,5%) consisted of respondents who were convinced that such teacher should have respect for human dignity and treat every human in accordance with the principle of personalism. Individual persons declared following features of the integrated class teacher: kindness (5%), fairness in assessment, propriety and tolerance. 7,5% of the respondents had an interesting opinion on this matter (three persons). They claimed that the most important feature of the teacher should be ingenuity.

### Summary and conclusions

The school education system for disabled children undertakes increasingly successful attempts to integrate them with their peers. Polish integrated classes hold a long-standing tradition. The result of it is a greater approval of the disabled people' educational integration among the teachers. This

issue serves as an evidence for visible development of the democratic awareness of Polish people. W. Dykcik, relating to the integration problem, wrote: "only fully democratized civil society creates the opportunities for educational success and favorable conditions for mutual comprehension, communicativeness and ethicality of human behavior in every range of social function" (Dykcik 2002, p.44). However, the gathered material indicates necessity for changes in the teachers' practical attitudes.

Recently, The Supreme Audit Office checked the conditions which the disabled pupils were educated in. The negligence was pointed out to the schools. The inspection concerned school years: 2009/2010, 2010/2011 i 2011/2012 and covered inter alia Ministry of National Education, municipal offices, district administrations and 40 state schools - 22 specialized schools and 18 open-access schools (four integrated and 14 with integrated branches). Among 1,8 thousand of teachers responding to the Supreme Audit Office's inspection, 47% claimed that disabled pupils should be placed in specialized schools. Only 17% of teachers supported the integrated education. The schools' principals explained that due to lack of vacancies they do not employ teachers with special qualifications to teach disabled pupils. The Supreme Audit Office's inspection revealed that due to lack of specialized staff in 18 state schools with the integrated branches and 4 specialized schools, classes recommended for disabled pupils were canceled or limited by public psychological and pedagogical counseling centre. The Supreme Audit Office's inspection also revealed that in 12 schools, students with mobility impairments could not freely move around the building due to lack of wheelchair ramps or elevators near the stairs, while classrooms in 26 state schools were not fully adapted for conducting classes with, for instance, shortsighted students. (<http://oswiata.abc.com.pl/czytaj/-/artykul/nik-szkoly-zle-wydaja-pieniadze-na-uczniow-niepelnospprawnych>, dostęp 29.05.2013)

Not only do the teachers pay attention to the natural obstacles of integrated education, but also psychologists and other people that deal with special education. It has been emphasized for a long time that in specialized school, intellectually handicapped pupils have more favourable "self-image" than in the integrated classes, where the comparisons for them are rather disadvantageous. M.Rutkowski points out that in the integrated classes disabled pupils' deficiency in behavior and skills are stressed too often.(Rutkowski, 2003/2004 p.9) The elementary school teachers examined by I.Stańczak supported the idea of integration in great majority (67,3%). However, 23,3% opted for specialized classes, while 9,3% supported specialised schools. Every second teacher pointed out the obstacles of the integrated education. Those were mental, physical impairments and deficiencies, aggression and repulsive appearance of the disabled students. The teachers emphasized the reluctance of parents, lack

of material base and experts. (Stańczak, 2003/2004, p. 25)

J. Bogucka, D. Żyro emphasizes the organizational disadvantages of the education system for disabled people. They point out lack of capacity to come from one form to another when necessary. For instance from a specialised school to the integrated class and vice versa. (Bogucka, Żyro, 2006 nr10, p.1) E. Materka claims that choosing the method of education might already be a problem of specialised education. Considering child's deficiencies, there is no answer to which type of school is going to be the best for it. Often, the greatest responsibility falls down on the parents' shoulders, unprepared for such decision. (Materka, 2005, s.37) E. Materka points out the lack of preparation and qualifications of the specialists in the integrated schools. The supporting teacher, usually a special education graduate, is usually prepared to work with one or two types of disability, while in the classroom he may find various disfunctions and handicaps among the students with special educational needs. (Materka, 2005, s.40) J. Bogucka emphasises the same aspect in her article. She points out the necessity to prepare specialist teachers to work in the integrated classes. Currently, until the specialists are going to be properly trained, the integration is going to contribute to the maximalization of disability effects. (Bogucka, 2005, p.95)

According to E. Minczakiewicz, integrated education should be adapted to the types of disability. She examined disabled students, graduates from different types of schools. It appeared that people with movement and sensory disorders preferred integrated schools, while pupils with intellectual or multiple disabilities chose specialized ones. (Minczakiewicz, 2003 nr 3, p.166).

After many years of existence of the integrated education in Poland, the results of some research raise significant doubts. However, it has to be accepted that while building a model of open society, one cannot reverse to social or, even further – educational isolation of the disabled people. The existing system requires changes and adjustments to the needs of the disabled or healthy pupils and teachers working in the integrated classes.

To summarize the results of the research one can find that:

1. Most of the teachers did not know whether they want to work with a disabled student. Few gymnasium teachers would like to work with disabled children. Only every third responding teacher would choose to work in the integrated class.
2. The followers of this idea (to work in the integrated class), were influenced by the opportunity of coping with new challenges, achieving greater satisfaction at work and by the specific organizational conditions of the integrated class (lesser number of children, supporting teacher). Those who were against working in the integrated class justified their opinion, saying

that it is connected with too great responsibility and burdening. People who were hesitant, most often claimed they lacked proper qualifications.

To analyze this problem, educational programmes from the academic teaching fields were used. In the teaching educational programmes (Russian and English language), in Pope John Paul II State School of Higher Education in Biała Podlaska, one can find classes on general pedagogy, pre-school pedagogy and psychology (over 100 hours in total). In one of these courses, pedagogy included elements of special education. As one may assume, students were not attending separate classes on special education. It is justifiable why teachers in such educational system negatively assess their knowledge and abilities that support them to work with disabled children.

3. According to the respondents' opinion, the most important features of the integrated class teacher are patience, composure and passion for the job. The respondents were aware that true vocation in teaching profession is essentially fundamental while working with disabled student in the integrated class.

E. M. Minczakiewicz presented the competence of specialized pedagogue. According to m. Grzegorzewska's theory, Minczakiewicz emphasized that despite disabled pupil's handicap, special pedagogue should be capable of noticing his values. Naturally, teacher should possess communicative and dialogue skills, as well as ability to solve conflicts "at axiological level, between the student's value system, who has his own, individual needs, opportunities and drawbacks, and educating teacher" (Minczakiewicz 2004, p.235).

The research results indicate that it is still necessary to search for new solutions in the integrated education, accepted by the majority of teachers, to build a model of open and tolerant society, where disabled person feels accepted and rightful to live. For it is much easier to change harmful principles than to shape integrated social attitudes. One can add that it is necessary to intensify training courses within the scope of special education for teaching profession candidates. Many teachers fear of contact with disabled student. The teachers themselves are fairly often hesitant if they would decide to work in the integrated class. It seems that general teaching education system for teachers within the scope of special education would change their standpoint. For they most commonly declare lack of experience as a foundation of their decisions. Considering the fact that large group of the respondents consisted of young teachers, it is worthwhile to schedule widely available training courses in order to change their attitudes. In the future, some of them are going to face a disabled pupil in the integrated class. Pupil who expect to meet at school a "master of teaching" and a "master of living". Only a kind teacher with

a positive attitude to teaching in the integrated class can be such person.

The author realizes that wider research within the scope of teachers' attitudes and integrated education in Poland is necessary. The following survey aimed to detect the problem and to indicate the

direction for further research. It seems that teachers are the ones who shape a moral fibre and personality of our children and future decision-makers in various sectors of social life. It is worth to employ professionals whom we can entrust the process of broadly understood future education.

#### References:

1. Bogucka J. (2005). Szkoła dla każdego. „Psychologia w Szkole”, nr1, s.93-105.
2. Bogucka J., Żyro D.(2006). Integracja dzieci niepełnosprawnych w polskiej szkole. „Remedium”, nr10, s.1-3.
3. Dawid W.(1962). *O duszy nauczyciela*. PWN, Warszawa.
4. Kabat-Szymań M.(2001). *Twórcza, refleksyjna aktywność nauczyciela*. Wyd. Naukowe PTP. Poznań.
5. Materka E. (2005). Kształcenie integracyjne – perspektywa nauczyciela. „Nowa Szkoła”, nr 11, s.37-42.
6. Minczakiewicz E.M. (2004). *Nauczyciel i jego rola w integracyjnym systemie wychowania*, w: red. Dryżałowska G., Integracja społeczna osób niepełnosprawnych, Żak, Warszawa, s.230-240.
7. Minczakiewicz E. (2003). Niepełnosprawni wobec szans na normalizację. „Szkoła Specjalna”, nr 3, s.158-167.
8. Pańczyk J.(2004). *Segregacyjność w systemie edukacyjnym uczniów ze specjalnymi potrzebami*, w: red. Dryżałowska G., Integracja społeczna osób niepełnosprawnych, Żak, Warszawa, s.208-212.
9. Dykcik W.(2002). *Wstęp*, w: red. Dykcik W., *Pedagogika specjalna*, UAM, Poznań, s.3-6.
10. Chodkowska M.(1998). *Pedagogika specjalna wobec potrzeb teraźniejszości i wyzwań przyszłości*. wyd. UMCS, Lublin.
11. Plutecka K.(2005). *Obraz pedagoga specjalnego w aspekcie nowoczesnych paradygmatów pedagogicznych*. „Szkoła Specjalna” nr 2, s.113-118.
12. Rutkowski M. (2003/2004). Idea integracji edukacyjnej dzieci niepełnosprawnych we współczesnej polskiej szkole podstawowej. „Nauczanie Początkowe”, nr1, s.7-16.
13. Stańczak I. (2003/2004), Kształcenie integracyjne w opinii nauczycieli nauczania wczesnoszkolnego. „Nauczanie Początkowe”, nr1, s.17-29.