



Nadesłano: 17.03.2020
Zaakceptowano: 22.07.2020

Sugerowane cytowanie: Czyż A. (2020). Kadra pedagogiczna wobec edukacji inkluzyjnej – wybrane determinanty postaw, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, vol. 15, nr 3(57), s. 49-65. DOI: 10.35765/eetp.2020.1557.04

Anna Czyż

ORCID: 0000-0002-6145-8061

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej

Kadra pedagogiczna wobec edukacji inkluzyjnej – wybrane determinanty postaw

SŁOWA KLUCZE

inkluzja, edukacja
wspólna, postawy,
niepełnosprawność,
determinanty postaw

ABSTRAKT

Artykuł porusza niezwykle ważny dla osób niepełnosprawnych temat dotyczący wybranych uwarunkowań powodzenia procesu inkluzyjnej edukacyjnej. W badaniach utrzymanych w paradygmacie pozytywnym skupiono się na postawach nauczycieli i determinantach tychże postaw. Dla celów diagnostycznych użyto narzędzia badawczego „Skali do badania postaw nauczycieli wobec edukacji włączającej”. W badaniach wzięło udział 363 nauczycieli, pedagogów i psychologów szkolnych, reprezentujących szczeble edukacji od przedszkola, po włączone w strukturę obecnej szkoły podstawowej gimnazja. Reprezentowano placówki zarówno specjalne, jak i ogólnodostępne. Pod uwagę wzięto takie zmienne jak: wiek, typ placówki, poziom edukacji oraz zajmowane stanowisko. Wyniki badań pozwoliły na przyjęcie hipotez, iż zmienne: typ placówki, poziom edukacji oraz zajmowane stanowisko istotnie różnicują wyniki prób.

Wprowadzenie

„Fundamentalną zasadą współczesnych szkół jest to, że wszystkie dzieci powinny uczyć się razem. To realizacja konstytucyjnego prawa do edukacji, opieki i wychowania, bez narażania na deprywację osobowości” (Czyż 2014: 150). Badania naukowe dowodzą, że edukacja wspólna pozwala na lepszy rozwój dzieci zarówno pełno-, jak i niepełnosprawnych w każdej sferze funkcjonowania. Wzajemne wsparcie i pomoc uczą wrażliwości i wpływają na postęp w społecznym rozumieniu zjawiska normy i patologii. Wspólna nauka pozwala oswajać uczniów z odmiennością, ucząc akceptacji, tolerancji i solidarności (Firkowska-Mankiewicz 2004).

Idea inkluzji edukacyjnej wyrasta z naturalnych tendencji do wyrównywania szans rozwojowych wszystkich ludzi na świecie. Trendy łączeniowe i segregacyjne przeplatają się w historii wszystkich społeczeństw. Współcześnie dyskutowana idea inkluzji edukacyjnej korzeniami sięga XIX-wiecznej Ameryki, ale to dopiero XX wiek i migracje na terenach państw europejskich stworzyły podwaliny wszystkich systemów edukacyjnych, w których musiano znaleźć miejsce dla zróżnicowanej, wielonarodowościowej, wielokulturowej ludności (Osgood 2005). Łączenie w szkołach dzieci napływowej ludności z dziećmi miejscowymi nie tylko ułatwiało naturalizację, ale przede wszystkim zapobiegało pogłębianiu się rozwarstwieniu intelektualnemu społeczeństwa. Dostęp do edukacji dawał również stabilność ekonomiczną i socjalno-bytową państw (Leicester 2000). Rozumienie pojęcia inkluzji nie przechodziło zmiany jako takiej, ale coraz mocniej oddziałując na świadomość społeczną, stawało się naturalnym predyktorem jej dojrzałości. Współcześnie rozważając ideę inkluzji czy to na gruncie społecznym, ekonomicznym, czy edukacyjnym, odchodzi się od sformułowań ukazujących ją jako twór sztuczny, a jako coś, co dzieje się ewolucyjnie i wynika z naturalnych dążeń do wyrównywania szans rozwojowych i prawa obywateli do równości.

„Edukacja inkluzyjna tworzy warunki do odniesienia sukcesu dzieciom niepełnosprawnym, nieprzystosowanym społecznie, dzieciom zaniedbanym, o różnym pochodzeniu, przynależności rasowej, kulturowej czy religijnej. Jest drogą prowadzącą do transformacji systemów edukacyjnych (...)” (Czyż 2014: 150), znosi bariery fizyczne czy prawne, ale co ważniejsze – walczy z uprzedzeniami i negatywnymi nastawieniami społecznymi. Zwraca uwagę na przydatność każdej jednostki, co służy rozwojowi i utrzymaniu homeostazy społecznej (Zamkowska 2004).

By edukacja inkluzyjna mogła stać się faktem, w zmienionych w 2017 roku podstawach prawnych regulujących funkcjonowanie polskiego systemu edukacyjnego wyraźnie wskazano, gdzie dziecko o specjalnych potrzebach edukacyjnych powinno realizować obowiązek szkolny, w jakim zakresie powinno się dostosowywać środowisko edukacyjne do indywidualnych potrzeb oraz wskazano podmioty odpowiedzialne za udzielanie adekwatnego wsparcia. Rozporządzenie stawia na włączanie dzieci

o specjalnych potrzebach do szkół ogólnodostępnych, zakazuje organizowania np. nauczania w placówkach specjalnych czy organizowania oddziałów specjalnych w szkołach ogólnodostępnych dla dzieci z lekkim stopniem upośledzenia umysłowego, jak również nie pozwala na organizowanie takich oddziałów dla dzieci zagrożonych niedostosowaniem i niedostosowanych społecznie.

Edukacja włączająca to nie tylko szanse, ale i wyzwania. To likwidowanie barier architektonicznych, często wymagające nie tylko gruntownych remontów pomieszczeń, wręcz całkowitej przebudowy budynków, ich wyposażanie w sprzęty wspomagające funkcjonowanie (od tych ogólnego pożytku, po indywidualne pomoce), dostosowanie wszystkich pomocy edukacyjnych do specyfiki funkcjonowania jednostki (udostępnienie podręczników, np. w signwritingu, brajlu, dostosowanie ich treści do możliwości intelektualnych podmiotów). To uwzględnienie w procesie nauczania i wychowania wielokulturowości, różnorodności systemów komunikacyjnych, w tym stosowanie alternatywnych i wspomagających form wymiany zasobów. To przede wszystkim stawianie odpowiednich celów edukacyjnych – indywidualnych dla każdego dziecka. Inkluzja to także kompleksowe przygotowanie kadr pedagogicznych, dostarczenie wiedzy, umiejętności i kompetencji pedagogom, uwzględniające także zmianę w procesie postrzegania samej idei. To traktowanie nowych sytuacji w kategoriach wyzwań uwalniających moce sprawcze, rozwijających, pogłębiających i poszerzających kompetencje, a nie w kategoriach przeszkód i ograniczeń¹.

Wcielanie idei inkluzji czy to szeroko rozumianej – społecznej, czy jedynie zawężonej do gruntu szkolnego, natrafia na wiele przeszkód, ale pomimo diagnozowanych wielu nieprawidłowości zauważa się ciągłe, choć bardzo powolne zmiany, ale zmiany biegnące w dobrym kierunku – zmierzające do stworzenia wspólnego świata (Szumski 2006).

Doniesienia z wybranych badań nad uwarunkowaniami inkluzji

Niepełnosprawność dotycząca człowieka jest jednym z predyktorów wykluczenia społecznego. Szczególnie narażone na represje w ramach procesu edukacyjnego są dzieci o złożonych i głębszych rodzajach niepełnosprawności, manifestujących się głównie w sferze funkcjonowania poznawczego, w tym komunikacyjnego (Gajdzica 2011). Edukacja włączająca stawia na zniesienie podziałów; zauważenie, iż

¹ Rozporządzenie MEN z 24 sierpnia 2017 r. w sprawie organizowania warunków kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, na podstawie art. 127 ust. 19 pkt 2 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz. U. z 2017 r. poz. 59 i 949).

różnorodność może rozwijać, ale przede wszystkim uwzględnić indywidualne potrzeby uczniów. Opiera się na społecznym modelu postrzegania niepełnosprawności, który uznaje, iż przyczynami niepełnosprawności są między innymi tworzone przez społeczeństwo bariery: społeczne, ekonomiczne, prawne, organizacyjne. Społeczeństwo jest odpowiedzialne za zmniejszenie skutków niepełnosprawności i włączenie tych osób do życia społecznego. Niepodważalnym determinantem powodzenia idei inkluzji są zatem postawy społeczne, a na gruncie edukacyjnym w szczególności postawy rówieśników i samego grona pedagogicznego (Sękowski 1994; Czyż 2017). Badania alarmują jednak, iż postawy uczniów nie tylko mają charakter negatywny, ale i tendencję do pogłębiania tego kierunku wraz z wiekiem (Dudek 2009). Nastawienie nauczycieli i pedagogów często jest pozornie pozytywne czy obojętne (Czyż 2018), przy czym odnajduje się przesłanki do formułowania hipotez, iż nastawienie do samej idei inkluzji nie koreluje z poziomem empatii nauczycieli (Barłóg 2018). Wśród predyktorów postaw nauczycieli, pedagogów odpowiedzialnych za proces nauczania i wychowania dzieci i młodzieży ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi wobec idei inkluzji można wymieniać nie tylko zmienne demograficzne takie jak płeć, wiek, staż pracy, poziom nauczania, przygotowanie nauczyciela (Barnes, Gaines 2015; 2017), ale także społeczne, jak indywidualne doświadczenia choroby i niepełnosprawności, wiedzę na temat powyższych (Brandy, Woolfson 2008), czy takie, które wiążą się z samym podmiotem objętym edukacją inkluzyjną (Hammond, Ingalls 2003). Badania Anny Czyż z 2015 roku dotyczyły rozumienia idei edukacji inkluzyjnej. Z podobnym dylematem skonfrontowała się Iwona Myśliwczyk w 2016 roku. Edukacja inkluzyjna często mylona jest z edukacją integracyjną, gdzie model integracyjny oparty jest *de facto* na segregacji, uczniowie przechodzą selekcję i są dopasowywani są do szkół/grup, a nie szkoła dopasowywana jest do ich potrzeb. Wymienność stosowania tych nazw, pomimo iż poddawana rozważaniom, nie powinna jednak mieć miejsca (Lechta 2010; Al-Khamisy 2013; Chrzanowska 2014). Nazwy korelują ściśle z modelami kształcenia i nie oznaczają tego samego. Aby zrozumieć różnice i ideę inkluzji, przede wszystkim należy odnaleźć otwartość w sobie i wyzbyć się sztywnych ram postępowania, wpasowujących ludzi w konstruowane schematy działań – standardy zachowań, postępowania, wyglądu, umiejętności i in. W badaniach naukowych zarówno polskich, jak i zagranicznych nie ma jednoznaczności.

Przyjmując jednak, iż edukacja włączająca służy rozwojowi podmiotów i dąży do zniesienia podziałów, należy odkrywać uwarunkowania, które sprzyjają jej powodzeniu.

Metodologia badań nad determinantami postaw kadr pedagogicznych wobec idei edukacji inkluzyjnej

Celem podjętych badań było określenie determinantów postaw wobec edukacji inkluzyjnej nauczycieli polskich szkół. Przeprowadzone zostały w paradygmacie pozytywistycznym (Creswell 2009). Badania oparto na teorii postaw Blumera (1936) oraz uzupełnieniu Zimbardo & Leippe'go z 2004 roku, bazując także na wytycznych dotyczących pomiaru postaw Oppenheima z 2004 roku. Podstawą prowadzenia badań nad związkiem pomiędzy postawą nauczyciela a sukcesem idei inkluzji były dotychczasowe badania Rakap i Kaczmarek z 2010; Ross-Hill z 2009, Ringlāben i Griffith z 2008, które potwierdziły, iż pozytywne nastawienie osób ze środowisk edukacyjno-wychowawczych, w tym nauczycieli i pedagogów, są głównym determinantem powodzenia idei inkluzji. Badaniami własnymi objęto próbę 363 nauczycieli, pedagogów i psychologów publicznych placówek edukacyjnych (tab. 1). Do określenia kierunku postawy posłużono się narzędziem: Skalą do Badania Postaw Wobec Edukacji Włączającej. Narzędzie zostało skonstruowane na potrzeby niniejszych badań, oparte na 5-punktowej skali Likertowskiej pozwalającej na ustosunkowanie się do poddanej pod rozważę kwestii na kontinuum od akceptacji po odrzucenie. Był to złożony miernik, gdzie każdy estymowany item zawierał komponent poznawczy, emocjonalny i behawioralny. Narzędzie zostało poddane wstępnej standaryzacji. *Alpha*-Cronbacha dla narzędzia wyniosła 0,85. W 20 pytaniach zastosowano punktację odwróconą. Średnia (*M*) punktów dla każdego pytania została użyta jako waga i uwzględniona w analizach różnic międzygrupowych, jak również przy konstrukcji klucza do oceny kierunku i natężenia postaw w pierwszym etapie analiz. Do ostatecznej wersji narzędzia weszło 43 z 48 itemów, a eliminacji pozycji dokonano metodą aproksymacji w oparciu o analizę mocy.

Podstaw merytorycznych do konstrukcji narzędzia dostarczyły wytyczne European Agency for Development in Special Needs Education, powstałe przy wsparciu General Directorate for Education and Culture of the European Commission. Ponadto kierowano się wytycznymi zawartymi w ustawach i rozporządzeniach ministra edukacji narodowej dotyczące organizacji systemu edukacji oraz przygotowania nauczycieli do pracy w zawodzie w Polsce².

² Rozporządzenie MEN z 24 sierpnia 2017 r. w sprawie organizowania warunków kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, na podstawie art. 127 ust. 19 pkt 2 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz. U. z 2017 r. poz. 59 i 949); Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Dz. U. z 2017 r. poz. 1575).

Tabela 1. Charakterystyka próby

Charakterystyka zmiennej	N ważnych
Próba ogółem	363
Wiek – po losowej redukcji przypadków	
25–30	51
31–35	64
36–40	64
41–45	65
≥46	64
Typ placówki – po losowej redukcji przypadków	
Specjalna	127
Ogólnodostępna	129
Poziom edukacji – po losowej redukcji przypadków	
Przedszkole	52
Szkoła podstawowa	52
Gimnazjum	47
Zajmowane stanowisko – po losowej redukcji przypadków	
Nauczyciel	49
Pedagog szkolny	49
Psycholog szkolny	49

IW pierwszym etapie badań nad postawami wobec inkluzji w polskich szkołach określony został kierunek i natężenie zjawiska oraz poddano wstępnej analizie uzyskane wyniki pod kątem związku ze zmienną: typ reprezentowanej placówki. Wyniki z 2018 roku dostarczyły informacji, iż znakomita większość badanych prezentuje postawę neutralną, a typ reprezentowanej placówki (specjalna, ogólnodostępna) ujawnia trend do prezentowania bardziej pozytywnych postaw wobec edukacji inkluzyjnej nauczycieli szkół ogólnodostępnych (Czyż 2018). Ważnym zatem było określenie

determinantów tychże postaw w badaniach własnych. W prezentowanych niniejszym analizach uwzględniono następujące zmienne: wiek respondentów, typ placówki, poziom edukacji, zajmowane stanowisko. Badania miały charakter eksploracyjny, ilościowy. Do oceny związków posłużono się statystykami parametrycznymi; jednoczynnikową analizą wariancji – ANOVA, oraz testem t-Studenta dla dwóch zmiennych niezależnych. Do analiz *post-hoc* użyto testu HSD Tukeya dla N różnych oraz HSD Testu Tukeya dla równych N. W celu czynienia porównań zastosowano program komputerowy do losowej redukcji przypadków dla wyrównania liczebności podgrup. Normalność rozkładu wyników zbadano za pomocą testu Kołmogorowa–Smirnowa (K–S d) z poprawką Lillieforsa, a analizy homogeniczności wariancji dokonano za pomocą testu Levene’a. Badana próba spełniła wszystkie wymogi dla prowadzenia statystyk parametrycznych. Dla prowadzonych analiz przyjęto następujące progi istotności statystycznej: * $p \leq 0,05$ istotność statystyczna wystarczająca, ** $p \leq 0,01$ istotność statystyczna wysoka, *** $p \leq 0,001$ istotność statystyczna bardzo wysoka. Biorąc pod uwagę wymogi dla zastosowanych testów parametrycznych, postawiono następujące hipotezy (główną i alternatywną):

$H_0: F_1 = F_2$ próby pochodzą z jednej populacji

$H_1: F_1 \neq F_2$ próby pochodzą z różnych populacji.

Analizy statystycznie prowadzono przy użyciu oprogramowania Statistica v 13.1.

Wyniki badań własnych

Pierwszym weryfikacjom poddano związek pomiędzy wiekiem grona pedagogicznego a postawami wobec edukacji włączającej (tab. 2, wyk. 1). Użyto testu ANOVA, gdzie odnotowano istotność statystyczną pomiędzy postawą a zmienną wiek na poziomie $p = 0,05$. Stosując do analiz *post-hoc* test Tukeya nie odkryto jednak żadnych istotnych statystycznie różnic międzygrupowych. Hipoteza H_1 , mówiąca, iż zmienna wiek poróżnia próby została zatem odrzucona, ale nie przyjęto także hipotezy głównej H_0 mówiącej, iż nie istnieje związek pomiędzy zmienną wiek, a kierunkiem postawy. Należy prowadzić dalsze badania w celu wyjaśnienia innych zmiennych moderujących ewentualny związek.

Wykres 1. Wyniki badań testem ANOVA (wiek – postawa)

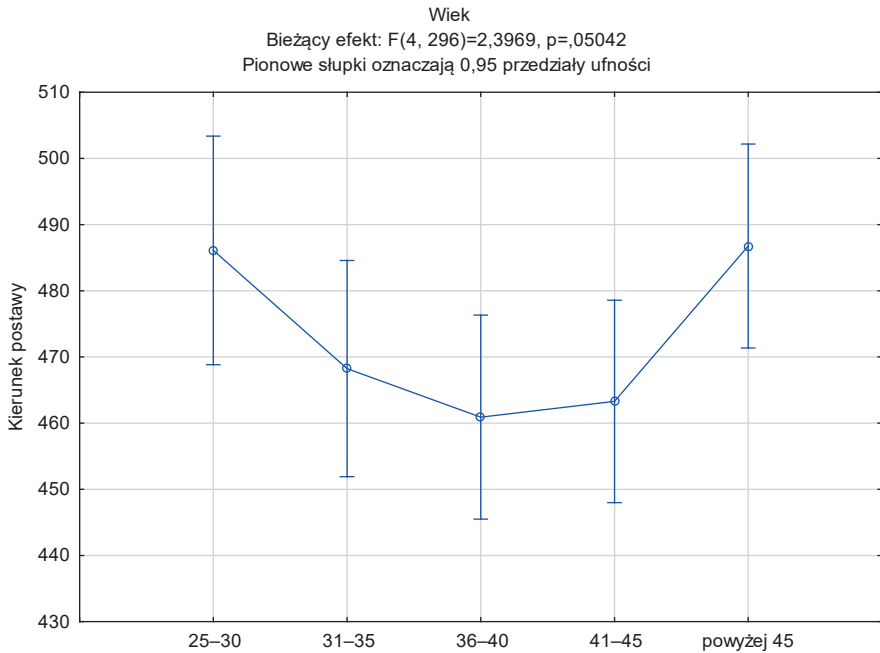


Tabela 2. Wyniki analiz testem HSD Tukeya dla różnych N (wiek – postawa)

Test HSD; Przybliżone prawdopodobieństwa dla testów <i>post-hoc</i> Błąd: MS międzygrupowe = 3925,2, df = 296,00					
Zmienna: wiek	{1} 486.11	{2} 468.24	{3} 460.91	{4} 463.29	{5} 486.77
25-30		0.602	0.251	0.351	1.000
31-35	0.602		0.971	0.993	0.511
36-40	0.251	0.971		1.000	0.134
41-45	0.351	0.993	1.000		0.211
powyżej 45	1.000	0.511	0.134	0.211	

Kolejną badaną zmienną był typ reprezentowanej placówki. Do analiz użyto testu t-Studenta dla dwóch zmiennych niezależnych. Wyniki badania ukazują istnienie wysoce istotnego statystycznie związku pomiędzy badanymi zmiennymi. Biorąc pod uwagę wynik testu t oraz średnie grup, stwierdza się, iż przedstawiciele szkół specjalnych prezentują istotnie bardziej negatywną postawę wobec idei edukacji inkluzywej niż reprezentanci szkół ogólnodostępnych (tab. 3., wyk 2.). W rezultacie prowadzonych analiz przyjęto hipotezę alternatywną $H1$ – typ reprezentowanej placówki istotnie różnicuje wyniki prób.

Wykres 2. Wyniki analiz testem t-Studenta dla dwóch zmiennych niezależnych (typ placówki – postawa)

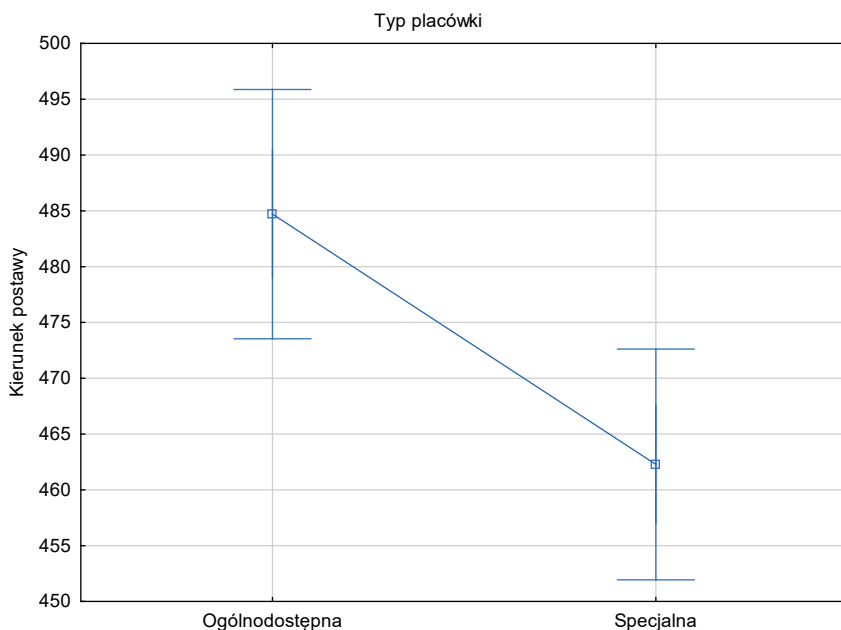


Tabela 3. Wyniki analiz testem t-Studenta dla dwóch zmiennych niezależnych (typ placówki – postawa)

Test t; Zmienna: typ placówki								
<i>M.</i> ogólno- dostępna	<i>M.</i> specjalna	t	df	<i>p</i>	SD Ogólno- dostępna	SD Specjalna	iloraz F Wariancje	<i>p</i> Wariancje
484.71	462.28	2.89	254	0.004**	64.73	59.45	1.19	0.34

Kolejny związek poddawany analizie to reprezentowany poziom edukacji a kierunek postawy. Do grup włączeni byli jedynie nauczyciele. Utrzymano stary podział na szkołę podstawową i gimnazjum, by oddzielić wyższy szczebel edukacji – w dzisiejszym systemie byłiby to reprezentanci klas 7 i 8 szkoły podstawowej oraz pierwszej poziomu ponadpodstawowego. W skład zaś próby nauczycieli szkół podstawowych weszli reprezentanci dzisiejszych klas 1–6. Wyniki badań ukazały istnienie wysoce istotnego związku pomiędzy zmiennymi poziom edukacji a kierunek postawy (ANOVA wyk. 3), zaś analizy *post-hoc* testem Tukeya ukazały, iż istnieje istotny statystycznie związek pomiędzy wynikami próby reprezentantów przedszkoli i szkół podstawowych. Biorąc pod uwagę wynik testu HSD oraz wartość średnich (tab. 4. wyk. 3), przedstawiciele szczebla podstawowego wykazują istotnie bardziej negatywną postawę wobec inkluzji niż przedstawiciele szczebla przedszkolnego. Ponadto ujawniono drugi, wysoce istotny statystycznie związek. Nauczyciele szkół podstawowych przejawiają istotnie bardziej negatywne postawy niż reprezentanci gimnazjów. Biorąc pod uwagę powyższe wyniki (test ANOVA oraz HSD Tukeya), przyjęto hipotezę alternatywną $H1$ – zmienna poziom edukacji istotnie poróżnia wyniki prób.

Wykres 3. Wyniki badań testem ANOVA (poziom edukacji – postawa)

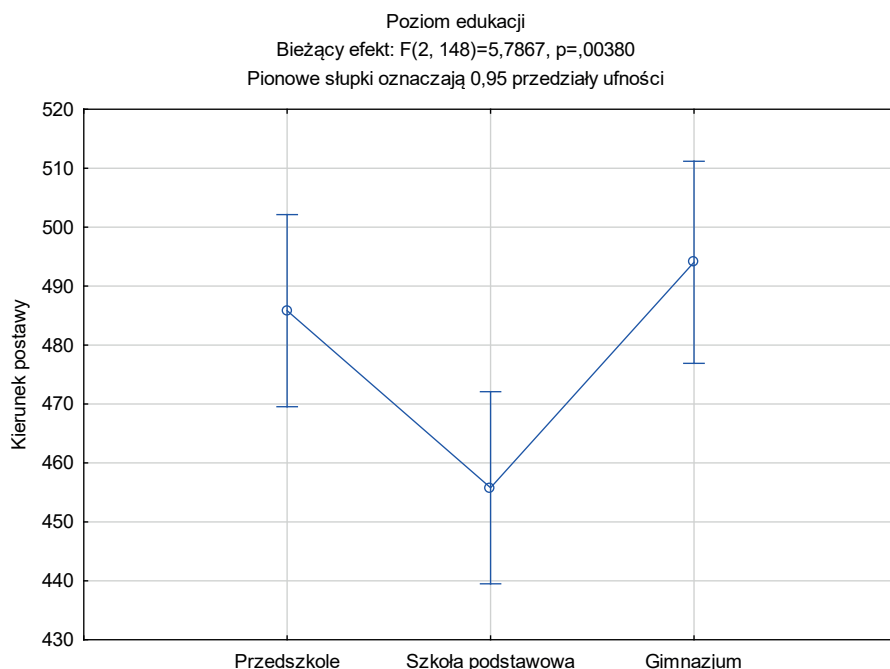


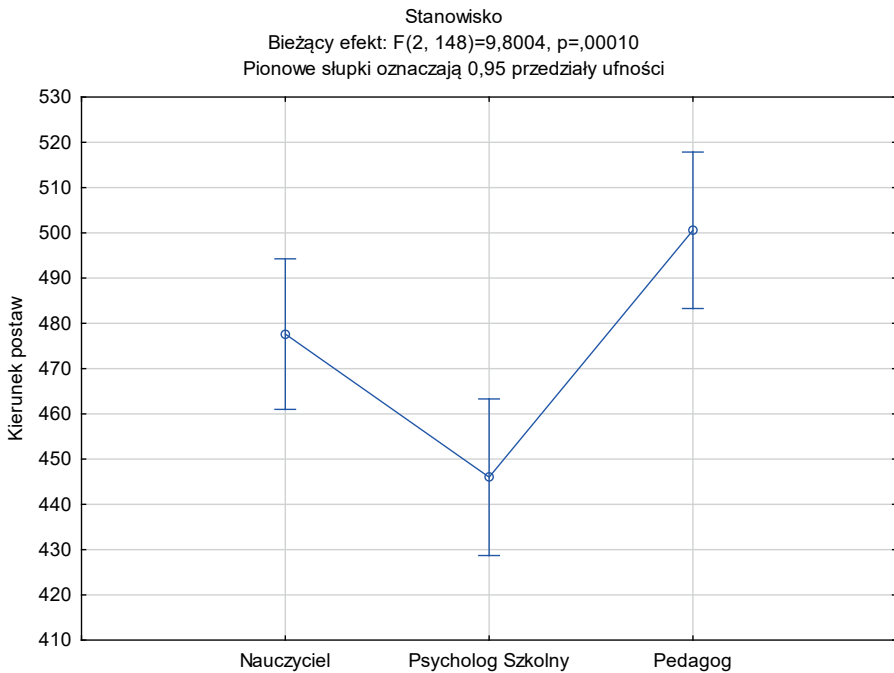
Tabela 4. Wyniki analiz testem HSD Tukeya (poziom edukacji – postawa)

Test HSD Tukeya; Przybliżone prawdopodobieństwa dla testów <i>post-hoc</i> . Błąd: MS międzygrupowe = 3538,3, $df = 148,00$			
Zmienna: poziom edukacji	{1} 485.84	{2} 455.79	{3} 494.05
Przedszkole		0.027*	0.772
Szkoła podstawowa	0.027*		0.004**
Gimnazjum	0.772	0.004**	

Ostatnią analizowaną zmienną było zajmowane stanowisko. Dane pochodziły od nauczycieli, pedagogów i psychologów. Ujawniono bardzo silny związek pomiędzy zmienną zajmowane stanowisko a kierunkiem postawy (wyk.4.). Analizy *post-hoc* testem HSD Tukeya (tab. 5.) ujawniły dwie różnice międzygrupowe. Biorąc pod

uwagę wartości średnich oraz istotność statystyczną związków, stwierdza się, iż istnieje wystarczająco silny związek pomiędzy wariantami zmiennej zajmowane stanowisko – nauczyciele – psychologowie, przy czym nauczyciele przejawiają bardziej pozytywne postawy wobec idei inkluzji niż psychologowie oraz stwierdza się bardzo silny statystycznie związek – istotną różnicę pomiędzy grupą pedagogów a psychologów; pedagodzy przejawiają zdecydowanie bardziej pozytywne postawy wobec idei inkluzji niż psychologowie. Biorąc pod uwagę powyższe wyniki (test ANOVA oraz HSD Tukeya), przyjęto hipotezę alternatywną $H1$ – zmienna zajmowane stanowisko istotnie poróżnia wyniki prób.

Wykres 4. Wyniki badań testem ANOVA (zajmowane stanowisko – postawa)



Tab. 5. Wyniki analiz testem HSD Tukeya (zajmowane stanowisko – postawa)

Test HSD Tukeya; Przybliżone prawdopodobieństwa dla testów post hoc Błąd: MS międzygrupowe = 3754,3, df = 148,00			
Zmienna: zajmowane stanowisko	{1} 477.64	{2} 446.01	{3} 500.57
nauczyciel		0.025*	0.142
psycholog szkolny	0.025*		0.000***
pedagog	0.142	0.000***	

Podsumowanie wyników badań

- Wyniki badań pozwoliły na przyjęcie hipotez, iż zmienne: typ placówki, poziom edukacji oraz zajmowane stanowisko istotnie różnicują wyniki prób;
- W przypadku zmiennej wiek, pomimo istotności statystycznej związku, nie przyjęto hipotezy mówiącej, iż zmienna poróżnia wyniki prób. W analizach *post-hoc* nie wykryto żadnej różnicy międzygrupowej;
- Badani reprezentujący placówki ogólnodostępne prezentowali istotnie bardziej pozytywną postawę niż badani reprezentujący szkoły specjalne;
- Badani reprezentujący szkoły podstawowe prezentowali istotnie bardziej negatywną postawę niż badani reprezentujący przedszkola oraz gimnazja;
- Psychologowie prezentowali istotnie bardziej negatywną postawę niż nauczyciele i pedagodzy.

Dyskusja wyników

Prowadzone badania dostarczyły wiedzy na temat wybranych determinantów postaw najbliższych dziecku na gruncie edukacyjnym osób, odpowiedzialnych za jego funkcjonowanie, jakość wychowania i nauczania oraz samopoczucie w grupie rówieśniczej. Mając na uwadze analizy czynione z końcem 2018 roku i ujawnienie wyników wskazujących, że znakomita większość badanych nauczycieli/ pedagogów przejawia postawy naturalne, poszukiwano tych czynników, które mogą przyczyniać się do ukierunkowywania postaw w stronę bardziej pozytywną i tych, które mogą przyczyniać się do ukierunkowywania postaw w stronę negatywnej. Analizom poddano cztery zmienne: wiek, typ reprezentowanej placówki, poziom edukacji oraz stanowisko zajmowane przez badanych. W przypadku trzech z nich (typ placówki, poziom edukacji oraz stanowisko zajmowane) przyjęto hipotezę, iż zmienne istotnie

różnicują wyniki prób; w przypadku jednej, jakim był wiek badanych, sugeruje się w kolejnych analizach odszukania dodatkowego czynnika, który łącząc się ze zmienną wiek, poróżnia wyniki prób. Biorąc pod uwagę wyniki pozyskanej dla zmiennej poziom edukacji, w kolejnych analizach należy sprawdzić, czy w próbie uzyskującej najłabsze wyniki (nauczyciele szkół podstawowych, poziom klas 1–6) nie uzyska się poróżnionych wyników, czyniąc dodatkowe podgrupy badawcze – rozdzielając grupę na nauczycieli reprezentujących poziom klas 1–3 (nauczanie wczesnoszkolne) i nauczycieli klas 4–6 (nauczanie przedmiotowe). Istnieje bowiem przypuszczenie, że czynnikiem ukierunkowującym postawy w stronę negatywnych może być przejście dziecka z nauczania wczesnoszkolnego, do przedmiotowego, podnoszący się poziom wymagań edukacyjnych, odejście od edukacji ukierunkowanej rozwój kompetencji bazowych w stronę pozyskania przez dziecko specjalistycznej wiedzy przedmiotowej. Biorąc także pod uwagę, iż nauczyciele przedszkoli przejawiają najbardziej pozytywną postawę ze wszystkich badanych, można podejrzewać, iż sam czynnik, jakim jest wiek ucznia, może korespondować z przyjmowaną postawą. Wyższe wyniki próby z poziomu gimnazjalnego można natomiast próbować tłumaczyć (niestety) selekcją uczniów dostających się do gimnazjów. Wyniki tak interpretowane mogą stanowić dowód na brak przygotowania placówek edukacyjnych na wdrażanie idei edukacji inkluzyjnej.

Niezwykłe zaskakujące wyniki uzyskano dla zmiennej typ placówki – szkoła specjalna i szkoła ogólnodostępna. Badani ze szkół specjalnych prezentowali bardziej negatywną postawę niż ci ze szkół ogólnodostępnych. Nie można tu rozstrzygnąć, czy takie postawy łączą się z nastawieniem określonym jako „dla dobra dziecka” (by nie narażać na odczuwanie inności, wyszydzenie, konfrontację z niedostosowanym systemem nauczania i in.), czy z trwaniem w sztywnym systemie o głębokich tradycjach segregacyjnych, a może z podmiotowymi uwarunkowaniami związanymi z samym nauczycielem, jego osobowością, czy też celowością działań dla wypełnienia własnych potrzeb takich jak utrzymanie pozycji zawodowej czy samodzielności stanowiska. W kolejnych badaniach warto również przyjrzeć się ocenie własnych kompetencji pedagogów specjalnych w konfrontacji z oceną kompetencji nauczycieli/ pedagogów szkół ogólnodostępnych przez nich czynioną. Istnieje bowiem przypuszczenie, iż wysoka ocena własnego przygotowania do wykonywania zawodu przy niskiej ocenie kompetencji kolegów ze szkół ogólnodostępnych może sprzyjać negatywnym postawom wobec idei inkluzyjnej.

Ostatnie dane z badań ujawniają, iż najmniej pozytywną postawę spośród respondentów przy uwzględnieniu zajmowanego stanowiska pracy przejawiają psychologowie szkolni. Faktem jest, iż spośród wszystkich członków gremium pedagogicznego mają najłabszy kontakt z dzieckiem, a większość zaś z tych kontaktów poświęconych jest na diagnozę. Nie są także *stricto* i na co dzień odpowiedzialni za nauczanie i wychowanie

dziecka. Biorąc jednak pod uwagę, iż są bardzo ważnymi osobami w kontekście wcielania idei inkluzji, warto głębiej przyjrzeć się determinantom postaw w tej grupie badawczej.

Zakończenie

Niniejsza praca pozwala jedynie na odkrycie minimalnego wycinka rzeczywistości. Zwraca uwagę na potrzebę prowadzenia przede wszystkim badań na dużych próbach z uwzględnieniem wielu zamiennych. Odkryto w niej zaledwie kilka związków i ukazano trzy determinanty postaw wobec idei inkluzji w gronie pedagogicznym. Zaskoczeniem dla mnie jako badacza było przede wszystkim ujawnienie bardziej negatywnych postaw wobec idei inkluzji przedstawicieli szkół specjalnych w porównaniu do reprezentantów szkół ogólnodostępnych, oraz słabszych niż wśród nauczycieli i pedagogów wyników uzyskanych przez psychologów. W dyskusji podjęto próbę wyjaśnienia przyczyn takiego zjawiska i zwrócono uwagę na potrzebę dalszych poszukiwań i analiz. Jak pokazały wyniki, nie zawsze to, co wydaje się oczywiste i prawdziwe, takie jest w rzeczywistości.

Bibliografia

- Al-Khamisy D. (2013). *Edukacja włączająca edukacją dialogu. W poszukiwaniu modelu edukacji dla ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Warszawa: Wydawnictwo Akademia Pedagogiki Specjalnej.
- Barłóg K. (2018). *Edukacja i zmiana – nastawienia empatyczne nauczycieli i uczniów w edukacji inkluzyjnej*, „Edukacja–Technika–Informatyka”, nr 1/23, s. 211–217.
- Barnes M.C., Gaines T. (2015). *Teachers’ Attitudes and Perceptions of Inclusion in Relation to Grade Level and Years of Experience*, „Electronic Journal for Inclusive Education”, nr 3.
- Barnes M.C., Gaines T. (2017). *Perceptions and Attitudes about Inclusion: Findings Across all Grade Levels and Years of Teaching Experience*, „Cogent Education”, t. 4/1, DOI: 10.1080/2331186X.2017.1313561.
- Blumer H. (1936). *Social Attitudes and Nonsymbolic Interaction*, „Journal of Educational Sociology”, vol. 9, s. 515–523.
- Brady K. & Woolfson L. (2008). *What teacher factors influence their attributions for children’s difficulties in learning?* „British Journal of Educational Psychology”, nr 78, s. 527–544, DOI: 10.1348/000709907X268570.
- Chrzanowska I. (2014). *Nauczanie inkluzyjne w doświadczeniach polskich – podstawy prawne i społeczne uwarunkowania*, „Studia Edukacyjne”, nr 30, s. 109–117.
- Czyż A. (2013). *Idea edukacji włączającej w opinii pedagogów*, [w:] B. Grochmal-Bach, A. Czyż, A. Skoczek (red.), *Segregacja–integracja–inkluzja*, Kraków: Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM, s. 35–57.

- Czyż A. (2014). *Od segregacji po inkluzję – refleksje*, [w:] S. Kurzeja, M. Penczka (red.), *W drodze ku dorosłości – wyzwania i szanse dla procesu edukacji i rehabilitacji osób z niepełnosprawnością*, Katowice: Wydawnictwo Gnome, s. 142–159.
- Czyż A. (2015). *Inkluzja edukacyjna osób z uszkodzonym narządem słuchu – potrzeby i rzeczywistość*, [w:] I. Ocetkiewicz, J. Wnęk-Gozdek, N. Wrzeszcz (red.), *Szkola: współczesne konteksty interpretacyjne*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, s. 144–158.
- Czyż A. (2017). *Miejsce osób tożsamościowo Głuchych w modelu otwartej edukacji XXI wieku*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, t. 12, nr 2, s. 13–24, DOI: 10.14632/eetp.2017.12.44.13.
- Czyż A. (2018). *An Analysis of Polish Teachers Attitudes Towards Inclusive Education*, „Future Human Image”, t. 10, s. 4–19.
- Dudek M. (2009). *Postawy młodzieży gimnazjalnej wobec osób niepełnosprawnych*, [w:] M. Dycht, L. Marszałek (red.), *Inkluzja i ekskluzja społeczna osób z niepełną sprawnością*, Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie, s. 133–145.
- Firkowska-Mankiewicz A. (2004). *Edukacja włączająca – wyzwaniem dla polskiej szkoły*, „Szkola Specjalna”, nr 1, s. 19–26.
- Gajdzica Z. (2011). *Opinie nauczycieli szkół ogólnodostępnych na temat edukacji włączającej uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym w kontekście toczącej się reformy kształcenia specjalnego*, [w:] Z. Gajdzica (red.), *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej*, Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza Humanitas WSH, s. 56–79.
- Hammond H., Ingalls L. (2003). *Teachers' attitudes toward inclusion: Survey results from elementary school teachers in three southwestern rural school districts*, „Rural Special Education Quarterly”, nr 22(2), s. 24–30.
- Lechta V. (2010). *Pedagogika inkluzyjna*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, t. 4, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, s. 324–326.
- Leicester M. (2000). *Integrowanie nierówności*, [w:] G. Fairbairn, S. Fairbairn (red.), *Integracja dzieci o specjalnych potrzebach. Wybrane zagadnienia etyczne*, Warszawa: Wydawnictwo Centrum Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, s. 123–141.
- Myśliwczyk I. (2016). *Inkluzja edukacyjna na etapie przedszkola w rozumieniu rodziców dzieci niepełnosprawnych*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 2/33, s. 166–180. DOI: 10.5604/01.3001.0009.4833.
- Oppenheim A. (2004). *Kwestionariusze, Wywiady, Pomiary Postaw*, Poznań: Zysk i S-ka.
- Osgood R.L. (2005). *The History of Inclusion in the United States*. Washington: Gallaudet University Press.
- Rakap S., Kaczmarek L. (2010). *Teachers Attitudes Towards Inclusion in Turkey*, „European Journal of Special Needs Education”, 25, 1, s. 59–75. DOI: 10.1080/08856250903450848.
- Ringlaben R.P., Griffith K. (2008). *The impact of attitudes on individuals with Developmental Disabilities*, [w:] H.P. Parette, G. Peterson-Karlan (red.), *Research-Based Practices in Developmental Disabilities*, Austin TX: ProEd., s. 453–477.

- Ross-Hill R. (2009). *Teacher attitudes towards inclusion practices and special needs students*, „Journal of Research in Special Education Needs”, nr 9, s. 188–198. DOI: 10.1111/j.1471-3802.2009.01135.x.
- Sękowski A. (1994). *Psychospołeczne determinanty postaw wobec inwalidów*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Szumski G. (2006). *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych. Sens i granice zmiany edukacyjnej*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Zamkowska A. (2004). *Systemy kształcenia integracyjnego w wybranych krajach Unii Europejskiej*, Radom: Wydawnictwo Politechnika Radomska.
- Zimbardo P., Leippe M. (2004). *Psychologia zmiany postaw i wpływu społecznego*, Poznań: Zysk i S-ka.

Akty prawne

- Prawo oświatowe (Dz. U. z 2017 r. poz. 59 i 949).
- Rozporządzenie MEN z 24 sierpnia 2017 roku w sprawie organizowania warunków kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, na podstawie art. 127 ust. 19 pkt 2 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r.

ADRES DO KORESPONDENCJI

Anna Czyż
Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej
anna.czyz@up.krakow.pl