

**Karolina Mudło-Głagolska**

**Marta Lewandowska**

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

## Edukacja inkluzyjna w Polsce

Zauważa się, że dla skuteczności działań włączających niezbędne jest budowanie postaw proinkluzyjnych oraz poszerzanie wiedzy nauczycieli na temat różnorodnych potrzeb uczniów. Celem podjętych badań było poznanie i rozpatrzenie opinii nauczycieli szkół ogólnodostępnych na temat kształcenia uczniów z niepełnosprawnościami w klasach ogólnodostępnych i szkołach specjalnych, poczucia kwalifikacji i kompetencji do nauczania inkluzyjnego oraz gotowości do nauczania uczniów z niepełnosprawnościami w swojej klasie i podejmowania kursów doszkalających, oraz ukazanie związku pomiędzy miejscem pracy (przedszkole, szkoła podstawowa i gimnazjum oraz liceum), a także doświadczeniem w pracy z uczniami z niepełnosprawnościami a opiniami nauczycieli. Zastosowaną metodą badawczą był sondaż diagnostyczny, techniką – ankietą, natomiast narzędziem badawczym – kwestionariusz ankiety. Uzyskane wyniki prowadzą do wniosku, że opinie nauczycieli są na ogół pozytywne. Wyższy poziom kształcenia i kontakty ze starszą młodzieżą nie sprzyjają akceptacji inkluzyjnej edukacyjnej. Nauczyciele liceum wykazali najbardziej negatywny stosunek do badanych aspektów. Doświadczenie w pracy z uczniami z niepełnosprawnościami sprzyja akceptacji inkluzyjnej edukacyjnej.

**Słowa kluczowe:** edukacja inkluzyjna, edukacja uczniów z niepełnosprawnościami, opinia nauczycieli, szkoła ogólnodostępna, uczeń z niepełnosprawnościami.

Obecny system edukacyjny w Polsce zakłada różne formy kształcenia uczniów z niepełnosprawnościami. Wymienia się następujące typy edukacji: specjalną, integracyjną oraz włączającą. Edukacja specjalna zapewnia najlepsze warunki dla ucznia z niepełnosprawnościami, jednak ogranicza bądź nawet uniemożliwia późniejsze normalne funkcjonowanie w społeczeństwie. W szkole specjalnej uczeń z niepełnosprawnościami jest w stałym kontakcie z innymi uczniami z niepełnosprawnościami, co sprawia, że ma ograniczoną możliwość do współpracy, nawiązywania relacji z pełnosprawnymi rówieśnikami. W efekcie może to prowadzić do większej izolacji i pogłębienia segregacji. Rozwiązaniem tego problemu wydaje się być edukacja integracyjna. Zapewnia ona możliwość wspólnej nauki wszystkim uczniom, jednak poprzez reformowanie uczniów z niepełnosprawnościami w taki sposób, aby pasowali oni do systemu. Odpowiedzią na wymienione rodzaje edukacji wydaje się być

edukacja inkluzyjna, która z kolei zakłada, że każdy ma prawo przebywać z innymi bez względu na rodzaj niepełnosprawności. Edukacja włączająca dba o potrzeby wszystkich uczniów, nie pomijając nikogo, a zmiany obejmują wyłącznie system, a nie dziecko (Zacharuk, 2011, s. 3-4).

Włączenie edukacyjne można rozpatrywać jako strategię, która zapewnia uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) dostęp do rejonowych, lokalnych szkół ogólnodostępnych, oferując im środowisko edukacyjne sprzyjające ich indywidualnemu rozwojowi (Al-Khamisy, 2013, s. 28). Peter Mittler (2000, s. 177) proces włączania (inkluzyj) ujmuje jako „pewną podróż raczej niż punkt przeznaczenia [...] Jakkolwiek dobrze zarządzane i prowadzone włączenie dokonuje się, po pierwsze i ostatnie, w klasie”. Zatem jest to złożony proces, który powinien zapewnić uczniom z SPE realizację ich zadań rozwojowych, a także umożliwić funkcjonowanie w społeczności.

Danuta Al-Khamisy (2013, s. 27) pisze, że podążanie ku praktyce włączającej związane jest z pokonywaniem wieloletnich barier przed niepełnosprawnością. Akcentuje, że wiąże się to także z odpowiedzialnością nauczycieli za wszystkich uczniów, za ich odpowiednie wsparcie i umożliwienie prawidłowego rozwoju. Joanna Głodkowska (2010, s. 74) wskazuje, że proces włączenia uczniów z niepełnosprawnością będzie efektywny wyłącznie wtedy, gdy wszystkim uczniom zapewni się poczucie przynależności do społeczności szkolnej oraz wszechstronne wsparcie – psychospołeczne, metodyczne, organizacyjne, techniczne. Dodaje, że czynniki te pozwolą zarówno na zaspokojenie specjalnych potrzeb rozwojowych, jak i edukacyjnych wynikających z indywidualnego rozwoju.

Al-Khamisy (2013, s. 28) zaznacza, że proces edukacji włączającej stanowi szereg działań w wielu aspektach. Podaje, że działania te powinny dotyczyć sfery osobowościowej nauczycieli, rodziców, specjalistów, decydentów, jak i samych postaw nauczycieli wobec swojej pracy i wobec ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Tym samym wskazuje, że zachodzące zmiany powinny obejmować proces doskonalenia nauczycieli i ich szeroko rozumianych kompetencji. Jako istotny element kształtujący efektywność działań włączających wymienia także obszar doskonalenia regulacji prawnych.

Z kolei w publikowanym przez UNESCO dokumencie (2009, s. 8) wskazano, że edukacja inkluzyjna to proces polegający na wzmocnieniu wydolności systemu edukacji do tego stopnia, aby dało się nim objąć wszystkich uczniów. Celem tych działań powinno być umożliwienie kształcenia się wszystkich ludzi, niezależnie od rasy, płci, miejsca zamieszkania czy stopnia niepełnosprawności (s. 7-9).

Podstawę procesu edukacji inkluzyjnej stanowi ustawodawstwo edukacyjne. Przede wszystkim Konstytucja RP w art. 70 pkt. 1, 2 i 4 gwarantuje wszystkim prawo do bezpłatnej edukacji w szkołach publicznych. Zasadniczy kontekst prawny mający wpływ na rozwój edukacji inkluzyjnej został także zawarty we wcześniej już przywołanym dokumencie UNESCO. Wytyczne określające kierunek polityki włączającej w dziedzinie edukacji (2009). W Polsce idea integracji osób niepełnosprawnych i wyrównywania szans edukacyjnych posiada swoje ugruntowanie prawne w Ustawie o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 roku ze zmianami z dnia 2 grudnia 2016 roku. Ustawa ta nakłada na szkołę obowiązek zapewnienia każdemu uczniowi warunków niezbędnych do jego indywidualnego rozwoju zarówno w rodzinie, jak i w szeroko pojętym środowisku społecznym.

Innym dokumentem promującym edukację inkluzyjną w Polsce jest Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych. Z kolei dzięki ratyfikowaniu konwencji Organizacji Narodów Zjednoczonych w 2012 roku o prawach osób niepełnosprawnych, celem działań polityki oświatowej stało się wprowadzenie do szkół i przedszkoli modelu włączającego. Natomiast w Rozporządzeniu MEN z dnia 24 lipca 2015 roku w sprawie organizowania warunków kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym przedstawiono możliwości kształcenia uczniów z niepełnosprawnościami. Obok możliwości kształcenia specjalnego i integracyjnego, wskazano kształcenie w placówkach ogólnodostępnych, zgodne z koncepcją edukacji włączającej.

Jak widać, w systemie oświaty można zaobserwować zmiany i działania na rzecz edukacji włączającej. Skutki tych działań są zauważalne, gdyż coraz częściej uczniowie z niepełnosprawnościami trafiają do szkół ogólnodostępnych i coraz częściej mówi się o uczniach ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, poszerzając obszar działań edukacji inkluzyjnej (Jardzioch, 2017, s. 203). Jak piszą Anna Grabowska i Agata Janiszewska (2015, s. 9), zmiany te są punktem wyjścia do odejścia od modelu segregacyjnego, w którym bardzo duży odsetek uczniów z niepełnosprawnościami uczy się w szkołach specjalnych.

Konkludując, proces włączania stanowi szereg ważnych zadań dla wszystkich podmiotów edukacji. Punktem wyjścia efektywnych działań włączających są zmiany prawne. Zmiany te z kolei wydają się mieć istotny wpływ na pracę nauczyciela. Powodują, że nauczyciel staje wobec konieczności pracy z grupą o zróżnicowanych możliwościach, potrzebach czy kompetencjach. Nauczyciel odgrywa szczególną rolę, ponieważ od jego warsztatu pracy tudzież postaw wobec osób z niepełnosprawnością czy samej idei edukacji inkluzyjnej, w dużej mierze zależy to, jak uczniowie z niepełnosprawnością będą funkcjonować w szkole ogólnodostępnej.

## **Postawa nauczyciela wobec inkluzji edukacyjnej – przegląd stanu dotychczasowych badań**

Temat postaw nauczycieli wobec inkluzji edukacyjnej w ostatnich latach staje się coraz popularniejszy. W polskim piśmiennictwie najczęściej podejmowano próbę ich opisu oraz wskazania, jak postawy te oddziałują na efektywność edukacji włączającej uczniów z niepełnosprawnością oraz kształtowanie ich relacji z pełnosprawnymi rówieśnikami.

Badania Elżbiety Minczakiewicz (1996, s. 131-144) wskazują, że nauczyciele wyrażają niechęć do łączenia w edukacji uczniów z niepełnosprawnością i pełnosprawnych. Niechęć ta związana jest z przekonaniem o braku przygotowania do pracy z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną, a także o nieprzygotowaniu szkół do takiego przedsięwzięcia. Badania te pokazują, że najczęściej negatywne postawy wyrażają nauczycielki z dłuższym stażem pracy.

Celem badań Zenona Gajdzicy (2011, s. 60-61) było poznanie poglądów nauczycieli gimnazjów na temat edukacji włączającej uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną oraz ich opinii o swoich kom-

petencjach do pracy z tą grupą dzieci i młodzieży. Uzyskane wyniki wskazują, że badani w zdecydowanej większości deklarują swój sprzeciw wobec kształcenia uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną, choć uważają, że mają wystarczające i średnie przygotowanie pedagogiczne. Jednak przekonanie o przygotowaniu pedagogicznym nie przekuwa się na ich poczucie posiadania odpowiednich kompetencji do pracy z tą grupą uczniów.

W wielu badaniach docieka się możliwych przyczyn negatywnych postaw nauczycieli. Wyniki badań Urszuli Bartnikowskiej i Marty Wójcik (2004), wykazują, że nauczyciele, wyjaśniając powody swoich nieakceptujących postaw wobec procesu inkluzji, najczęściej odnoszą się do poczucia braku własnych kwalifikacji do pracy z osobą z niepełnosprawnością. Adekwatnym uzupełnieniem wydaje się być wniosek płynący z badań Iwony Dajnowskiej i Czesława Kosakowskiego (2003, s. 176). Badacze ci wskazują, że nauczycieli cechuje brak wiary w skuteczność działań edukacyjnych w stosunku do uczniów z niepełnosprawnością, co może być czynnikiem zagrażającym przyszłości idei edukacji inkluzyjnej. Z kolei wyniki badań Beaty Jachimczak (2012, s. 176) pokazują, że co drugi nauczyciel przedszkola deklaruje, że nie posiada umiejętności pracy z dzieckiem z zaburzeniami mowy i zaburzeniami emocjonalnymi.

Postawy nauczycieli wobec inkluzji edukacyjnej są związane z doświadczeniem w nauczaniu dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (Wishart, 2001, s. 47-51). Nauczyciele, którzy pracowali z dziećmi z SPE w szkołach ogólnodostępnych mają tendencję do bardziej pozytywnego nastawienia wobec włączenia niż nauczyciele bez doświadczenia (Avramidis, Bayliss i Burden, 2000, s. 193). Jednak nie wszyscy nauczyciele z doświadczeniem w nauczaniu dzieci z SPE mają równie pozytywne nastawienie do integracji, co związane jest z różnym stopniem doświadczenia w nauczaniu, który z kolei – związany jest z ich wiekiem (Stoiber, Goettinger i Goetz, 1998, s. 108). Starsi nauczyciele z wieloletnim doświadczeniem w nauczaniu często charakteryzują się brakiem entuzjazmu, zmęczeniem i konserwatyzmem w swoich poglądach na temat nauczania dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (Center i Ward, 1987, s. 41). Badania pokazują, że miejsce zatrudnienia nauczycieli również odgrywa rolę w kształtowaniu postawy wobec inkluzji edukacyjnej. Nauczyciele szkół specjalnych i inni specjaliści pracujący w sektorze specjalnym uważają się na ogół za ekspertów i boją się utraty własnej pozycji.

Badania wskazują, że postawy nauczycieli są także związane z rodzajem niepełnosprawności. Andrzej Pielecki i Zdzisław Kazanowski (2004, s. 207-214) podają, że najmniejsze szanse na akceptację w procesie inkluzji mają osoby z niepełnosprawnością intelektualną i ruchową, największe – z zaburzeniami sensorycznymi.

Rola nauczyciela i jego postawy są podstawowym warunkiem integracji w środowisku szkolnym (Lipkowski, 1976, s. 6). Pozytywne postawy nauczycieli i ich wiedza o zaburzeniach i trudnościach dziecka, a także o jego specyficznych potrzebach, stymulują rozwój pozytywnych postaw dzieci sprawnych wobec niepełnosprawnych rówieśników (Kościelska, 1976). Jednak jak wskazują badania Marii Chodkowskiej (2004, s. 92), nauczyciele nie czują się kompetentni w kontrolowaniu i regulowaniu relacji rówieśniczych.

Podsumowując wątek możliwych przyczyn kształtowania się negatywnych postaw u nauczycieli, można stwierdzić, że jedną z kluczowych kwestii jest ich poczucie braku kompetencji i kwalifikacji do pracy z uczniami

z niepełnosprawnością. Badania wskazują także, że samo przekonanie o wystarczającym przygotowaniu pedagogicznym nie przekłada się na przekonanie o kompetencjach i kwalifikacjach. Ponadto istotną rolę odgrywa rodzaj niepełnosprawności, staż pracy nauczyciela, miejsce pracy czy też wcześniejsze doświadczenie w pracy z uczniami z niepełnosprawnością. Należy podkreślić, że postawy nauczycieli nie oddziałują wyłącznie na efektywność inkluzji w obszarze edukacji, a mają również istotny wpływ na funkcjonowanie społeczne zarówno uczniów pełnosprawnych, jak i z niepełnosprawnością.

Popularność tematu edukacji włączającej oraz zmiany prawne powodują, że bardziej znaczące wydaje się wprowadzenie zmian w postawach nauczycieli (Jardzioch, 2017, s. 194). Gajdzica (2011, s. 57) zwraca uwagę na konieczność reformy jakościowej w polskim systemie oświaty. Jego zdaniem zmiany prawne nie są wystarczające, by edukacja włączająca zagościła w polskich szkołach. Wskazuje, że istotne jest stworzenie powszechnego nurtu inkluzji w oparciu o zmiany warunków kształcenia uczniów niepełnosprawnych w szkołach ogólnodostępnych ze szczególnym uwzględnieniem roli nauczycieli. Konieczność podejmowania takich działań jest uzasadniona wynikami dotychczasowych badań. Podsumowując, można powołać się na słowa Anny Czyż (2013, s. 37), która pisze, że „podstawą do stworzenia nowoczesnej szkoły na miarę XXI wieku i indywidualnych potrzeb wychowanków jest otwartość, empatia i akceptacja ze strony pedagoga”, co potwierdza wcześniej przedstawione tezy.

## Charakterystyka badań

Celem podjętego w niniejszej pracy badania jest poznanie i rozpatrzenie opinii nauczycieli szkół ogólnodostępnych wobec nauczania inkluzyjnego uczniów z niepełnosprawnością bez uwzględnienia kategorii niepełnosprawności. Mimo wiedzy o tym, że grupa uczniów z niepełnosprawnością jest niejednorodna i od rodzaju niepełnosprawności zależy dystans ujawniany w kontaktach społecznych (Ostrowska, 1997, s. 76), postanowiono nie rozróżniać kategorii niepełnosprawności. Uzasadnieniem tej decyzji jest fakt, że inkluzyjny model kształcenia zakłada wspólne nauczanie dzieci o zróżnicowanych możliwościach i potrzebach edukacyjnych. Dodatkowo jesteśmy przekonane, że podkreślanie typu niepełnosprawności przyczynia się do umacniania stereotypów społecznych. Co więcej, przypinając uczniom z niepełnosprawnościami etykietkę, na przykład słabości, eliminuje się ich z wielu dziedzin życia społecznego (Czykwin, 2008, s. 32).

Zbadano stosunek nauczycieli szkół ogólnodostępnych do kształcenia dzieci z niepełnosprawnościami w klasach ogólnodostępnych, a także do uczenia uczniów z niepełnosprawnością do szkoły specjalnej. Zbadano również, jak nauczyciele subiektywnie oceniają swoje przygotowanie do jednoczesnego nauczania uczniów pełnosprawnych i z niepełnosprawnością w klasach ogólnodostępnych, a także czy są gotowi do podjęcia działań umożliwiających podniesienie kwalifikacji i kompetencji pomocnych w inkluzyjnym nauczaniu.

Próbowano także ustalić, czy opinie nauczycieli są uzależnione od rodzaju instytucji edukacyjnej, w której pracują (przedszkole, szkoła podstawowa, liceum) oraz doświadczenia (bądź nie) w pracy z uczniami z niepełnosprawnością.

Zastosowaną metodą badawczą jest sondaż diagnostyczny, techniką – ankieta, natomiast narzędziem badawczym – kwestionariusz ankiety. W wykorzystanym kwestionariuszu przedstawiono przyjętą przez autorów definicję inkluzji edukacyjnej: „Edukacja włączająca określane także mianem edukacji inkluzyjnej, a w ostatnim czasie nazywana pedagogiką inkluzyjną, jest koncepcją kształcenia dzieci niezależnie od ich stanu zdrowia, sprawności, możliwości intelektualnych itp. w szkole najbliższej ich miejsca zamieszkania – szkole ogólnodostępnej” (Jardzioch, 2017), po czym poproszono o ustosunkowanie się do podanych twierdzeń. Respondenci na pięciostopniowej skali zaznaczali, w jakim stopniu zgadzają się z podanym twierdzeniem. W przypadku twierdzeń odnoszących się do prawa uczniów z niepełnosprawnością do nauki w zwykłej szkole, gotowości do nauczania uczniów z niepełnosprawnością w swojej klasie i podejmowania kursów umożliwiających skuteczniejsze nauczanie wszystkich uczniów – im wyższy wynik, tym bardziej pozytywna opinia. Za pozytywną opinię uznaje się odpowiedzi – raczej się zgadzam, zdecydowanie się zgadzam. W przypadku pozostałych twierdzeń – im niższy wynik, tym bardziej pozytywna opinia. Tutaj z kolei za pozytywną opinię uznaje się odpowiedzi – raczej nie zgadzam się, zdecydowanie się nie zgadzam. Badanie zostało przeprowadzone online w grudniu 2017 roku. Link z formularzem umieszczony był na portalach skupiających nauczycieli różnych etapów kształcenia, różnych przedmiotów, a także dotyczących pracy z uczniami z niepełnosprawnością.

Dobór badanej próby jest celowy. Badaniami objęto nauczycieli pracujących w szkołach ogólnodostępnych. Pierwszą grupę (próba I) stanowi 113 nauczycieli. Przebadano nauczycieli pracujących w przedszkolu ( $n = 38$ ), szkole podstawowej i gimnazjum ( $n = 32$ ) i liceum ( $n = 43$ ). Znaczną większość osób badanych stanowią kobiety (96,46%). Wiek respondentów waha się od 24 do 64 lat ( $M = 37,31$ ,  $SD = 10,56$ ). Drugą grupę (próba II) stanowią nauczyciele posiadający doświadczenie w pracy z uczniami z niepełnosprawnością ( $n = 44$ ) i dobrana do nich grupa kontrolna – nauczycieli bez doświadczenia w pracy z uczniami z niepełnosprawnością ( $n = 44$ ). Grupa kontrolna została dobrana pod względem płci i wieku. Badanymi są same kobiety. Wiek respondentów waha się od 24 do 64 lat ( $M = 38,06$ ,  $SD = 11,36$ ). Wśród badanych jest 28 nauczycieli pracujących w przedszkolu, 30 nauczycieli pracujących w szkole podstawowej i gimnazjum oraz 26 nauczycieli pracujących w liceum.

Odpowiedzi nauczycieli (próba I) są przedstawione i omówione w oparciu o wyniki procentowe. Natomiast różnice w odpowiedziach nauczycieli różnych szczebli są opisane na podstawie analizy wariacji dla poszczególnych twierdzeń uwzględnionych w ankiecie (próba I, II).

## Analiza i interpretacja wyników badań

Pierwszym badanym aspektem jest stosunek nauczycieli do kształcenia dzieci z niepełnosprawnościami w klasach ogólnodostępnych („Uczniowie z niepełnosprawnością mają prawo uczęszczać do tej samej klasy, co uczniowie pełnosprawni”), nauczania uczniów z niepełnosprawnością w szkołach specjalnych („Uczniowie z niepełnosprawnością powinni uczęszczać do szkoły specjalnej”), poczucia kompetencji („Sądzę, że nie mam wystarczających kompetencji, aby nauczać jednocześnie uczniów pełnosprawnych i z niepełnosprawnością”)

i kwalifikacji („Jestem niewystarczająco wykwalifikowany/a, aby poradzić sobie jednocześnie z potrzebami uczniów pełnosprawnych i z niepełnosprawnością”) oraz gotowości do nauczania uczniów z niepełnosprawnością w swojej klasie („Jako nauczyciel chciałbym/abym, aby w mojej klasie byli uczniowie z niepełnosprawnością”) oraz podejmowania działań umożliwiających efektywniejsze nauczanie uczniów pełnosprawnych i z niepełnosprawnością („Jako nauczyciel chciałbym/abym uczestniczyć w kursach, aby lepiej radzić sobie z potrzebami uczniów pełnosprawnych i z niepełnosprawnością w mojej klasie”). Do analizy wykorzystano wyniki pochodzące z badania próby I.

Spośród całej próby 80,53% osób badanych wskazuje, że uczniowie z niepełnosprawnością mają prawo do nauki w zwykłej szkole, wyrażając tym samym pozytywne nastawienie do wspólnego nauczania uczniów z niepełnosprawnością w szkołach ogólnodostępnych (raczej się zgadzam, zdecydowanie zgadzam się). Niespełna 9% osób badanych spośród całej próby wskazuje, że uczniowie z niepełnosprawnością powinni uczęszczać do szkoły specjalnej. Prawie jedna czwarta osób badanych (23,01%) odpowiada, że nie ma kompetencji do nauczania inkluzyjnego. Niespełna 22% nauczycieli wyraża przekonanie, że jest niewystarczająco wykwalifikowana, aby móc jednocześnie nauczać uczniów pełnosprawnych i z niepełnosprawnością. Ponad 66% respondentów wyraża gotowość do nauczania uczniów z niepełnosprawnością w swojej klasie. Niespełna 64% osób badanych wyraża chęć uczestniczenia w kursach, aby lepiej radzić sobie z potrzebami uczniów pełnosprawnych i z niepełnosprawnością w swojej klasie.

Na podstawie uzyskanych wyników można stwierdzić, że stosunek nauczycieli do inkluzji edukacyjnej jest pozytywny. Należy mieć na uwadze, że uzyskane dane zarówno w tej analizie, jak i następnych pokazują głównie deklaratywne postawy badanych wobec nauczania ucznia z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej. Do pozytywnych wyników badania należy fakt, że uczniowie z niepełnosprawnością postrzegani są jako uczestnicy procesu edukacyjnego, którzy mają prawo do korzystania z kształcenia w ogólnodostępnej szkole. Badani uznają prawo uczniów z niepełnosprawnością do otwartej edukacji, wyrażając przy tym sprzeciw wobec nauczania specjalnego. Niepokój może budzić ostrożność nauczycieli odpowiadających na pytanie o przyjęcie ucznia z niepełnosprawnością do ich klasy (wielu nauczycieli wcześniej deklarujących swoje poparcie dla uczniów w klasach ogólnodostępnych, nie wypowiada się pozytywnie na temat tego rozwiązania, jeżeli to oni mieliby nauczać uczniów z niepełnosprawnością w swojej klasie). Możliwe, że obronna postawa jest wynikiem niepewności nauczyciela co do własnych możliwości.

Następnie porównano grupy nauczycieli w zależności od miejsca zatrudnienia. Do analizy wykorzystano wyniki badań próby I. Szczegółowe wyniki analizy zaprezentowano w tabeli 1.

Tabela 1

*Miejsce zatrudnienia nauczycieli a ich opinie na temat inkluzji edukacyjnej uczniów z niepełnosprawnością*

Rodzaj szkoły/ stwierdzenie	Przedszkole		Szkoła podstawowa		Liceum		Analiza wariancji		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Różnice
Uczniowie z niepełnosprawnością mają prawo uczęszczać do tej samej klasy, co uczniowie pełnosprawni.	4,58	0,76	4,31	1,06	3,91	0,81	6,10	0,003	1/3 $p = 0,003$
Uczniowie z niepełnosprawnością powinni uczęszczać do szkoły specjalnej.	2,09	0,68	2	0,88	2,21	0,78	0,65	0,523	–
Sądzę, że nie mam wystarczających kompetencji, aby nauczać jednocześnie uczniów pełnosprawnych i z niepełnosprawnością.	2,07	1,08	2,47	1,11	2,69	1,55	2,44	0,092	–
Jestem niewystarczająco wykwalifikowany/a, aby jednocześnie nauczać uczniów pełnosprawnych i z niepełnosprawnością.	1,84	1,04	1,84	1,10	2,94	1,37	10,22	< 0,001	1/3 $p < 0,001$
Jako nauczyciel chciałbym/abym, aby w mojej klasie byli uczniowie z niepełnosprawnością.	4,37	0,67	3,31	1,18	3,67	0,89	12,14	< 0,001	1/2 $p < 0,001$ ; 1/3 $p = 0,004$
Jako nauczyciel chciałbym/abym uczestniczyć w kursach, aby lepiej radzić sobie z potrzebami uczniów pełnosprawnych i z niepełnosprawnością w mojej klasie.	4,79	0,53	4,50	0,51	3,3	0,89	3,36	0,038	1/3 $p = 0,03$

Nauczyciele pracujący w przedszkolu i nauczyciele pracujący w liceum różnią się istotnie w przypadku udzielonej odpowiedzi na twierdzenie dotyczące prawa uczniów z niepełnosprawnością do nauki w zwykłej szkole. Analiza wyników badań nie wykazuje występowania istotnych różnic w przypadku twierdzenia badającego stosunek do nauczania specjalnego i poczucia kompetencji do jednoczesnego nauczania inkluzywnego. W przypadku twierdzenia badającego poczucie kwalifikacji występują istotne różnice w odpowiedziach nauczycieli przedszkola i liceum. Nauczyciele liceum najczęściej wyrażają przekonanie o nieposiadaniu takich kwalifikacji, z kolei najrzadziej – nauczyciele przedszkola. Nauczyciele przedszkola istotnie częściej niż

nauczyciele szkoły podstawowej i liceum wyrażają gotowość do nauczania uczniów z niepełnosprawnością w swojej klasie. Nauczyciele przedszkola i nauczyciele liceum różnią się istotnie pod względem gotowości do uczestniczenia w kursach podnoszących kwalifikacje do nauczania inkluzyjnego.

Analiza wyników badania wskazuje, że w przypadku większości twierdzeń najbardziej negatywny stosunek wobec inkluzji edukacyjnej wyrażają nauczyciele liceum. Można domniemywać, że jest to związane z faktem, że aktualnie inkluzja na poziomie liceum dotyczy niewielkiej liczby uczniów z niepełnosprawnością w porównaniu z przedszkolem czy szkołą podstawową. W związku z tym nauczyciele liceum nie mają motywacji do podejmowania szkoleń, które pozwoliłyby poznać specyfikę pracy z uczniem z niepełnosprawnością czy zdobyć specjalistyczną wiedzę z zakresu psychologii i pedagogiki młodzieży z niepełnosprawnością. Brak takiej wiedzy sprawia, że nauczyciele ci postrzegają kształcenie inkluzyjne jako trudne w realizacji i nie dostrzegają korzyści, które mogłyby przynieść. Nauczyciele liceum mogą być przyzwyczajeni do dużych oczekiwań pod względem ich zasobu wiedzy. W związku z tym mogli domniemywać, że w przypadku nauczania inkluzyjnego wymagania wobec nich wzrosną. Dodatkowo nie mają przekonania, że są w stanie im sprostać. Tutaj nasuwa się wniosek, że istotną rolę w kształtowaniu negatywnych postaw nauczycieli starszych klas może odgrywać poczucie braku kwalifikacji do nauczania inkluzyjnego. Poczucie własnej skuteczności wpływa na wybór sytuacji – jej odrzucenie lub zaakceptowanie. Równocześnie przypisywanie sobie kompetencji czy kwalifikacji wyznacza siłę zaangażowania się w dane działanie. Potwierdzeniem słuszności zaprezentowanego wniosku, stanowią badania Eliny Kuitinen (2017, s. 54). Wyniki tych badań wskazują, że nauczyciele o wyższym poczuciu własnej skuteczności mają bardziej pozytywne nastawienie wobec inkluzji edukacyjnej.

Dotychczas przeprowadzone badania wskazują, że doświadczenie w pracy i kontaktach z uczniami z niepełnosprawnością wpływa na postawy wobec inkluzji edukacyjnej uczniów z niepełnosprawnością (Avramidis i in., 2000). W związku z tym postanowiono sprawdzić, czy istnieją istotne różnice pomiędzy nauczycielami, którzy mają doświadczenie w pracy z uczniami z niepełnosprawnością a nauczycielami bez takiego doświadczenia. Do analizy wykorzystano wyniki badań próby II.

Zarówno nauczyciele z doświadczeniem ( $M = 4,38$ ,  $SD = 0,79$ ), jak i nauczyciele bez doświadczenia ( $M = 4,19$ ,  $SD = 1,06$ ) wskazują, że uczniowie pełnosprawni i z niepełnosprawnością mają prawo do nauki w szkole ogólnodostępnej ( $t = 0,92$ ,  $p = 0,35$ ). Wyniki analizy nie wskazują na występowanie istotnych różnic pomiędzy nauczycielami z doświadczeniem ( $M = 2,02$ ,  $SD = 0,68$ ) i nauczycielami bez doświadczenia ( $M = 2,19$ ,  $SD = 0,86$ ) w przypadku twierdzenia badającego stosunek do nauczania specjalnego ( $t = 0,98$ ,  $p = 0,328$ ). Nauczyciele bez doświadczenia ( $M = 3,09$ ,  $SD = 1,39$ ) istotnie częściej niż nauczyciele z doświadczeniem ( $M = 1,90$ ,  $SD = 0,91$ ) wykazują poczucie braku kompetencji ( $t = 4,64$ ,  $p < 0,001$ ). Nauczyciele bez doświadczenia ( $M = 2,90$ ,  $SD = 1,21$ ) istotnie częściej niż nauczyciele z doświadczeniem ( $M = 1,64$ ,  $SD = 1,03$ ) wyrażają przekonanie o braku kwalifikacji do nauczania inkluzyjnego ( $t = 5,15$ ,  $p < 0,001$ ). Nauczyciele z doświadczeniem ( $M = 4,35$ ,  $SD = 0,73$ ) istotnie częściej niż nauczyciele bez doświadczenia ( $M = 3,04$ ,  $SD = 0,96$ ) wykazują gotowość do nauczania uczniów z niepełnosprawnością ( $t = -7,04$ ,  $p < 0,001$ ). Nauczyciele z doświadczeniem różnią się istotnie od nauczycieli bez doświadczenia pod względem gotowości do uczestniczenia w kursach, które pozwoliłyby lepiej radzić sobie z potrzebami

uczniów pełnosprawnych i z niepełnosprawnością w klasie ( $t = -2,29$ ,  $p < 0,025$ ). Nauczyciele z doświadczeniem ( $M = 4,71$ ,  $SD = 0,45$ ) istotnie częściej niż nauczyciele bez doświadczenia ( $M = 4,42$ ,  $SD = 0,67$ ) wyrażają gotowość do poszerzania swoich umiejętności.

Przypuszczenia dotyczące występowania istotnych różnic pomiędzy nauczycielami z doświadczeniem a nauczycielami bez doświadczenia w większości twierdzeń zostały potwierdzone. Na podstawie uzyskanych wyników można wysnuć wniosek, że kontakt z uczniami z niepełnosprawnością sprzyja kształtowaniu się pozytywnych postaw wobec inkluzji edukacyjnej. Wyniki wskazują, że zarówno nauczyciele, którzy pracowali z uczniami z niepełnosprawnością, jak i ci, którzy nie mają tego doświadczenia, wyrażają przekonanie, że nauczanie inkluzyjne jest dobrym rozwiązaniem w przeciwieństwie do nauczania specjalnego. Odnosząc się do kwestii poczucia kompetencji i kwalifikacji do nauczania inkluzyjnego, nauczyciele, którzy pracowali z uczniami z niepełnosprawnością mieli okazję sprawdzić, jak radzą sobie w relacji z uczniami z niepełnosprawnością. Dodatkowo mogli przekonać się, czy kompetencje i kwalifikacje, które posiadają, są wystarczające, aby poradzić sobie z potrzebami uczniów z niepełnosprawnością. W związku z tym częściej wyrażają gotowość do nauczania uczniów z niepełnosprawnością w swoich klasach. Częściej widzą sens doszkalania się, gdyż na podstawie swoich doświadczeń wiedzą, jakie korzyści przynosi na przykład stosowanie nowych metod czy technik nauczania.

## Zakończenie

Podsumowanie przeprowadzonych w tym miejscu rozważań mogą stanowić słowa Jerzego Semków (2013, s. 81):

nie ma ucieczki od edukacji pomyślanej jako wielopłaszczyznowe oddziaływanie zarówno instytucjonalne, jak i pozainstytucjonalne podejmowane nie tylko w formie zewnętrznej, z reguły wymuszającej, represyjnej... ale przede wszystkim oddziaływanie, dla którego impulsem jest wewnętrzna potrzeba rozwoju odczuwana przez jednostkę. Potrzeba ta skłaniająca człowieka do ciągłego rewidowania stanu swojej wiedzy o świecie i uzupełniania jej, bywa często siłą napędową samokształcenia, bardziej współcześnie nazywanego autoedukacją.

Aktualni, jak i przyszli pedagodzy powinni dbać o autorefleksję i samorozwój w odniesieniu do siebie samych, jak i wychowanków, gdyż ich zaangażowanie i przygotowanie merytoryczne przekłada się na funkcjonowanie uczniów w grupie, ich relacje czy sukcesy szkolne.

W Polsce zainteresowanie edukacją inkluzyjną wzrasta. W związku z tym szczególnie ważne jest dokonywanie dalszych zmian w systemie oświaty, zwiększenie kompetencji i kwalifikacji nauczycieli do nauczania inkluzyjnego oraz promowanie przychylnych postaw także wśród rodziców zarówno dzieci pełnosprawnych, jak i z niepełnosprawnością.

Skupiając się na ograniczeniach zaprezentowanego badania, należy zauważyć, że zostało ono przeprowadzone metodą on-line. Gdyby narzędzie badawcze zostało uzupełnione o jakościowe elementy – wyja-

śnienie, uzasadnienie swojego wyboru, uzyskane wyniki badań mogłyby dokładniej tłumaczyć dokonywane wybory. Taki wniosek może stanowić punkt wyjścia do dalszych badań. Ponadto przyszłe badania mogłyby skupić się na procesach psychologicznych, które mają wpływ na kształtowanie się postaw nauczycieli.

## Bibliografia

- Al-Khamisy D. (2013). *Edukacja włączająca edukacją dialogu. W poszukiwaniu modelu edukacji ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Avramidis E., Bayliss P., Burden R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one Local Educational Authority. *Educational Psychology*, 20(2), 193-213. Zaczepnięte 12 marca 2018. Strona internetowa [https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/43427519/A\\_Survey\\_into\\_Mainstream\\_Teachers\\_Attit20160306-9610-ubgamb.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1520855081&Signature=UGmyfcSjgMG92ECikaxMbjSr%2Ff0%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DA\\_Survey\\_into\\_Mainstream\\_Teachers\\_Attitu.pdf](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/43427519/A_Survey_into_Mainstream_Teachers_Attit20160306-9610-ubgamb.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1520855081&Signature=UGmyfcSjgMG92ECikaxMbjSr%2Ff0%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DA_Survey_into_Mainstream_Teachers_Attitu.pdf)
- Bartnikowska U., Wójcik M. (2004). Zaniedbania w aspekcie triady: szkoła – rodzice – dziecko w kształceniu integracyjnym i masowym dzieci z wadą słuchu. W: Z. Gajdzica, A. Klinik (red.), *Wątki zaniedbane, zaniechane, nieobecne w procesie edukacji i wsparcia społecznego osób niepełnosprawnych* (s. 287-295). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Center Y., Ward J. (1987). Teachers' attitudes towards the integration of disabled children into regular schools. *Exceptional Child*, 34, 41-56.
- Chodkowska M. (2004). Socjopedagogiczne aspekty edukacji integracyjnej – nadzieje i realia w warunkach reformy systemu oświaty. W: Z. Palak (red.), *Pedagogika specjalna w reformowanym ustroju edukacyjnym* (s. 92). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Chrzanowska I. (2014). Nauczanie inkluzyjne w doświadczeniach polskich – podstawy prawne i społeczne uwarunkowania. *Studia Edukacyjne*, 30.
- Czyż A. (2013). Idea edukacji włączającej w opinii pedagogów. W: B. Grochmal-Bach, A. Czyż, A. Skoczek (red.), *Segregacja, integracja, inkluzja*, 37. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Czykwin E. (2008). *Stygmat społeczny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Davidson K.P., Pennebaker J.W., Dickerson S.S. (2000). Who Talks? The Social Psychology of Illness Support Groups. *American Psychologist*, 55, 2, 205-217. Zaczepnięte 12 marca 2018. Strona internetowa [https://www.researchgate.net/profile/Sally\\_Dickerson/publication/12597855\\_Who\\_talks\\_The\\_social\\_psychology\\_of\\_illness\\_support\\_groups/links/53ecccef0cf2981ada10eafe/Who-talks-The-social-psychology-of-illness-support-groups.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Sally_Dickerson/publication/12597855_Who_talks_The_social_psychology_of_illness_support_groups/links/53ecccef0cf2981ada10eafe/Who-talks-The-social-psychology-of-illness-support-groups.pdf)
- 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* (s. 56-79). Sosnowiec: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanitas.

- Głodkowska J. (2010). Model kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – różnice nie mogą dzielić. W: *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Materiały szkoleniowe. cz. I. Warszawa: MEN.
- Grabowska A., Janiszewska A. (2015). Dlaczego edukacja włączająca. W: A. Grabowska (red.), *Dziecko z niepełnosprawnością w przedszkolu i szkole ogólnodostępnej – wyzwania dla JST*, s. 9-12. Warszawa: Wydawnictwo ORE.
- Jachimczak B. (2012). Przygotowanie nauczycieli wychowania przedszkolnego do realizacji wybranych zadań z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej. *Studia Edukacyjne*, 20, 163-176.
- Jardzioch A.B. (2017). Edukacja włączająca w Polsce. *Polska Myśl Pedagogiczna*, 3, 193-205.
- Kosakowski Cz. (2003). *Węzłowe problemy pedagogiki specjalnej*. Toruń: Wydawnictwo Akapit.
- Kuittinen E. (2017). *Inclusive education from teachers' perspective: Exploring Chilean teachers' attitudes and self-efficacy*. Master's Thesis in Special Education. University of Jyväskylä. Department of Education and Psychology. Zaczepnięte 12 marca 2018. Strona internetowa <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/56467/URN%3ANBN%3Afi%3Aju-201712204823.pdf?sequence=1>
- Kościelska M. (1976). *Psychologiczne problemy padaczki u dzieci*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kruk-Lasocka J. (2012). *Dostrzec dziecko z perspektywy edukacji włączającej*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- LeRoy B., Simpson C. (1996). Improving student outcomes through inclusive education. *Support for Learning*, 11(1), 32-36.
- Lipkowski O. (1976). Problem integracji. *Szkoła Specjalna*, 1, 6-12.
- Minczakiewicz E. (1996). Perspektywy życiowe w wyobrazeniach dorastającej młodzieży pełno- i niepełnosprawnej umysłowo. *Roczniki Pedagogiki Specjalnej*, 7, 295-307.
- Mittler P. (2000). *Working Towards Inclusive Education*. London: Fulton.
- Ossowski R. (1994). Problemy nauczania specjalnego zintegrowanego. W: M. Chodkowska (red.), *Człowiek niepełnosprawny*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Pielecki A., Kazanowski Z. (2001). Przygotowanie nauczycieli do realizacji założeń integracji szkolnej dzieci niepełnosprawnych. W: Z. Palak (red.), *Pedagogika specjalna w reformowanym ustroju edukacyjnym* (s. 207-214). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Rozporządzenie MEN z dn. 17 listopada 2010 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych (Dz.U. 2010, nr 228, poz. 1490).
- Rozporządzenie MEN z dn. 24 lipca 2015 roku w sprawie organizowania warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U., poz. 1113).
- Rozporządzenie MEN z dn. 30 kwietnia 2013 roku w sprawie zasad udzielania i organizowania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U., poz. 532).

- Semków J. (2013). Całozyciowe uczenie się z perspektywy wielokulturowych problemów. W: E. Solarczyk-Ambrozik (red.), *Całozyciowe uczenie się jako wyzwanie dla teorii i praktyki edukacyjnej* (s. 81). Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
- Stoiber K. C., Gettinger M., Goetz D. (1998). Exploring factors influencing parents' and early childhood practitioners' beliefs about inclusion. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 107-124.
- UNESCO (2009). *Wytyczne określające kierunek polityki włączającej w dziedzinie edukacji*. Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami.
- Ustawa o systemie oświaty z dn. 7 września 1991 roku ze zmianami z dn. 2 grudnia 2016 roku (Dz.U. z 2016).
- Wishart J. (2001). Motivation and learning styles in young children with Down syndrome. *Down Syndrome Research and Practice*, 7(2), 47-51. Zaczepnięte 12 marca 2018. Strona internetowa <https://library.down-syndrome.org/en-us/research-practice/07/2/motivation-learning-styles-young-down-syndrome/>
- Zacharuk T. (2008). Włączająca edukacja. W: J. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. VII. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Zacharuk T. (2011). Edukacja włączająca szansą dla wszystkich uczniów. *Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny „Meritum”*, 1(20).

## Summary

### Teacher opinions on inclusive education

It is noted that for the effectiveness of inclusive activities it is necessary to build pro-diligent attitudes and to broaden teachers' knowledge about the diverse needs of students. The aim of research was to get to know and consider the opinions of teachers from public schools about the education of students with disabilities in mainstream and special schools, the sense of qualifications and competence for inclusive teaching and readiness to teach students with disabilities in their class and taking refresher courses, and showing the relationship between the workplace (kindergarten, primary school and high school), as well as experience in working with students with disabilities and teacher opinions. The applied research method was a diagnostic survey, a technique – a survey, while a research tool – a questionnaire. Teachers' opinions are generally positive. Higher education and contacts with older youth are not conducive to the acceptance of educational inclusion. High school teachers showed the most negative attitude to the aspects studied. The experience in working with students with disabilities favors the acceptance of educational inclusion.

**Keywords:** education of students with disabilities, inclusive education, teachers' opinions, public school, student with disability.