

Maria Chodkowska

Institut Pedagogiki
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej
ORCID: 0000-0002-3931-3894

Zdzisław Kazanowski

Institut Pedagogiki
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej
ORCID: 0000-0002-2860-9817

Gotowość do akceptacji rówieśników z niepełnosprawnością intelektualną we wspólnej przestrzeni edukacyjnej

Summary

READINESS TO ACCEPT PEERS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN A COMMON LEARNING SPACE

The article presents the results of the analysis of the readiness of peers without disabilities to accept peers with intellectual disabilities in a common learning space. A total of 401 students, attending post-secondary schools, participated in the study. The Integration Readiness Scale was used to collect the research results. It was found that the level of readiness of youths from post-primary schools to function in a shared learning space with peers with reduced intellectual performance can be considered as satisfactory. At the same time, there was a significant variation in the results obtained which depended on the demographic characteristics selected, previous contacts with a person with disabilities at school, and the type of interaction distance to which the consent applied. Unfortunately, as the potential distance decreased so did the readiness to integrate learning with peers experiencing a reduced intellectual performance. In addition, a clearly greater readiness for both direct and indirect interactions (at further distances) was characteristic of girls when compared to boys. Furthermore, it has also turned out that students who had direct contact with peers with intellectual disabilities in their school education are characterised by a lower readiness to integrate, when compared to youths who did not have such contacts. The research results

justify the need to better prepare students without disabilities to work together with such peers in the school environment.

Key words: Integration readiness, inclusive education, intellectual disability

red. Paulina Marchlik

Wprowadzenie

Przez wiele dziesięcioleci, praktycznie od lat 20. ubiegłego wieku aż do czasu polskiej transformacji ustrojowej z przełomu ósmej i dziewiętej dekady, dzieci z niepełnosprawnością intelektualną mogły się uczyć niemal wyłącznie w warunkach specjalnej izolacji (szkolnictwa specjalnego). Jakkolwiek już sama możliwość ich edukacji była olbrzymim osiągnięciem humanistyczno-cywilizacyjnym, to jednak edukacja segregacyjna przyniosła również wiele ujemnych konsekwencji (Chodkowska, Kazanowski 2007: 40–41). Najważniejsze z nich mieszczą się w dwu obszarach:

- Pierwszy z nich to brak przygotowania do funkcjonowania w kręgach społecznych, zdominowanych przez osoby pełnosprawne: w środowiskach lokalnych, zawodowych, organizacjach, stowarzyszeniach, grupach inspirujących i rozwijających aktywność kulturalną;
- Drugi to stan świadomości społecznej kilku pokoleń Polaków, w której nie utrwały się wzory interakcji z osobami o obniżonym poziomie intelektualnym. Osoby takie zamknięte w murach instytucji bądź własnych mieszkań, nie funkcjonowały w ogóle w przestrzeni publicznych kontaktów i dyskusów, wskutek czego utrwały się stereotypy przypisujące im takie cechy jak niezdolność do działania i myślenia, zależność od innych, agresywność, niezdolność do kontrolowania własnych zachowań, aseksualność bądź niekontrolowaną nadpobudliwość seksualną (Chodkowska, Szabała 2012: 89–131). Zastępowanie wiedzy stereotypami, sprowadzanie emocji do lęku bądź niechęci i brak doświadczeń w kontaktach z osobami o obniżonej sprawności intelektualnej powodowały, że u znacznej części społeczeństwa nie kształtowały się pełne¹ postawy wobec nich, a wyniki uzyskiwane w badaniach sondażowych oznaczają wyłącznie deklaracje nie przekładające się na gotowość do współfunkcjonowania w określonych płaszczyznach:

¹ To znaczy takie, które ze względu na występujące braki oraz niski poziom rozwoju komponentów (poznawczego, emocjonalnego, behawioralnego) nie mogą być uznane za pełne.

przestrzennych, zadaniowych, działaniowych. Tymczasem to właśnie ta gotowość decyduje o szansach integracji osób z niepełnosprawnością intelektualną w płaszczyźnie edukacyjnej, zawodowej, rodzinnej, lokalnej. Jak zauważał Amadeusz Krauze (2004: 241–242), społeczeństwo polskie nie jest gotowe do integracji akceptującej i tolerancyjnej, nie przesadnej i nie kategoryzującej, opartej na szacunku dla odmienności osób z niepełnosprawnością intelektualną. Osoby te są i pozostaną inne, a tendencje pro-integracyjne będą przede wszystkim wyrażać się we wzroście szacunku i zrozumienia dla ich odmienności, w przyznawaniu im prawa do normalnego życia, nauki, pracy, a nie na upowszechnianiu się bliskich kontaktów. Zadawalający poziom akceptacji „tych Innych” autor nazywa „gotowością integracyjną”.

Tak rozumiana gotowość integracyjna jest przedmiotem tego opracowania, opartego na projekcie badawczym realizowanym przez nas w populacjach młodzieży – uczniów szkół ponadpodstawowych. Gotowość do integracji może wyrażać się akceptacją różnych obszarów współbywania społecznego, prezentowane analizy będą dotyczyć, zgodnie z tytułem opracowania – gotowości do akceptacji rówieśników z niepełnosprawnością intelektualną we wspólnej przestrzeni edukacyjnej. Taką wspólną przestrzeń w znaczeniu struktury formalnej można tworzyć poprzez działania administracyjno-organizacyjne realizujące wymogi ustawy o prawie do kształcenia integracyjnego (Dz.U. 2017, poz. 1578), jednak efekty tej integracji zależne są w największym stopniu od akceptującej gotowości integracyjnej młodzieży pełnosprawnej i z obniżoną sprawnością intelektualną.

Nie wzbudza żadnych wątpliwości zasada optymalizowania zakresu integracji dla każdego ucznia, co wiąże się z włączaniem znacznej ich części do szkół integracyjnych bądź ogólnodostępnych z klasami integracyjnymi. Natomiast bardzo duże problemy ujawniają się w praktyce szkolnej w zakresie budowania pozytywnych interakcji między osobami z niepełnosprawnością, zwłaszcza intelektualną i pełnosprawnymi. Aleksandra Maciarz (1999: 131–133) stwierdza, że samo połączenie dzieci niepełnosprawnych ze sprawnymi, bez planowych, systematycznych oddziaływań wychowawczo-integrujących nie przyniesie efektów pozytywnych we wzajemnych interakcjach. Władysław Dykik (za Mikrut 2004: 265) pisał, że bezpośrednie kontakty dzieci z niepełnosprawnością umysłową i pełnosprawnych nie przekładają się automatycznie na wzrost akceptacji dla tych pierwszych. Przeprowadzone badania potwierdziły, że wspólne przebywanie w jednej przestrzeni sprawia, że są oni postrzegani jako „inni”, „obcy”, co naraża ich nie tylko na brak akceptacji rówieśniczej, ale

również na przejawy agresji, takie jak kopnięcia, uderzenia bądź groźby zastosowania przemocy fizycznej. Jednocześnie uczniowie pełnosprawni nie będący agresorami, nie angażują się w udzielanie pomocy takim rówieśnikom, nie stają w ich obronie w sytuacji, kiedy doznają oni upokorzeń lub nawet są bici (Mikrut 2004: 265). Ponadto uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną są w większym stopniu narażeni w edukacji integracyjnej na nieakceptację, niż dzieci i młodzież z innymi niepełnosprawnościami. I tak np. testy socjometryczne przeprowadzone w klasach integracyjnych z dziećmi o ograniczeniach sprawności intelektualnej, ruchowej i sensorycznej wykazały, że poziom akceptacji dla tych pierwszych wynosił zaledwie 15%, podczas gdy uczniów z niepełnosprawnością motoryczną akceptowanych w swoich klasach było 40%, a uczniów z niepełnosprawnością sensoryczną – blisko 67%. Jednocześnie tylko ci pierwsi byli w swoich klasach zdecydowanie odrzucani (25%), taka sytuacja nie została zdiagnozowana w stosunku do żadnego spośród badanych uczniów z niepełnosprawnością motoryczną lub sensoryczną (Chodkowska 2004: 164). Podobnie Iwona Rudek (2005: 165) wykazała, że uczniowie z zaburzeniami w rozwoju umysłowym „zajmują zwykle pozycje niższe i funkcjonują z reguły na obrzeżach życia klasy, w pewnej izolacji”.

Gotowość do integracji edukacyjnej jako specjalny wymiar ogólnej gotowości życiowej – podstawy metodologiczne badań

Przedmiotem badań prezentowanych w tym opracowaniu jest gotowość młodzieży szkolnej do edukacji integracyjnej z rówieśnikami o obniżonej sprawności intelektualnej, a konkretnie gotowość do wspólnego przebywania w tej samej przestrzeni fizyczno-społecznej, tworzonej przez klasę szkolną, szkołę jako całość o strukturze instytucjonalnej, czy też ogół uczniów uczęszczających do różnych szkół. Tak rozumiana gotowość do edukacji integracyjnej mieści się w pojęciu gotowości życiowej, przy czym ze względu na konieczność uwzględniania specjalnych potrzeb uczniów z niepełnosprawnością intelektualną, została ona wyżej określona jako wymiar specjalny.

Gotowość życiowa człowieka bywa zamiennie określana jako gotowość ogólna. Może być ona analizowana w perspektywie funkcjonalnej bądź strukturalnej (Jędrzycki, za Duraj-Nowakowa 1989: 164). W ujęciu funkcjonalnym gotowość życiowa oznacza funkcję psychiczną niezbędną dla osiągnięcia wysokich efektów prowadzonej działalności. Natomiast w znaczeniu strukturalnym

gotowość życiowa rozpatrywana jest z punktu widzenia przesłanek osobowościowych zapewniających efektywność podejmowanym działaniom. Obydwa te wymiary ujmowane w kontekście systemowym pozwalają postrzegać gotowość człowieka jako złożony przejaw osobowości wpływający na dynamikę i poziom procesów psychicznych towarzyszących określonej aktywności (Duraj-Nowakowa 2011: 164).

W oparciu o analizę znaczeń słownikowych Krystyna Duraj-Nowakowa (1989: 18) pisze, że gotowość oznacza mobilizację systemów psychofizjologicznych człowieka do wypełniania określonych czynności.

Gotowość życiowa człowieka odnosi się do wszystkich form jego rzeczywistości i potencjalnej aktywności, stąd też można w jej ramach wyodrębnić np. gotowość szkolną, zawodową, gotowość do zabawy, do modlitwy itp. Jednym z możliwych wymiarów gotowości życiowej jest gotowość do integracji z „innymi”, w tym z osobami o obniżonej sprawności fizycznej czy umysłowej, w określonych kręgach życiowego funkcjonowania (szkolnym, zawodowym, rodzinnym, lokalnym, ogólnospołecznym). Celem naszych badań było zdiagnozowanie gotowości uczniów szkół ponadpodstawowych do akceptacji rówieśników z niepełnosprawnością intelektualną we wspólnej przestrzeni edukacyjnej. Przyjęte zostało założenie, że taka akceptacja stanowi podstawę dla dalszych kontaktów. W związku z tym sformułowano problem badawczy w postaci pytania o natężenie gotowości badanej młodzieży do akceptacji rówieśników z niepełnosprawnością intelektualną włączanych w nurt edukacji ogólnodostępnej.

Dla rozwiązania przedstawionego problemu przyjęto postępowanie mieszczące się w paradygmacie pozytywistycznym. Zastosowano dobór losowy, respondentami byli uczniowie szkół ponadgimnazjalnych w Lublinie i miejscowościach województwa lubelskiego. Szkoły do badań wytypowano losowo, następnie również losowo wyznaczono klasy w poszczególnych szkołach. Uczniów tych klas poinformowano o prowadzonych badaniach, ich celu, a także o tym, że są one anonimowe a udział jest dobrowolny. Ogółem osób, które wyraziły zgodę na udział w badaniach i wypełniły poprawnie kwestionariusz było 401. Reprezentowali zróżnicowane kategorie wieku, płci i typu społeczności zamieszkiwanych, co szczegółowo zostanie zaprezentowane w kolejnych częściach artykułu dotyczących tych zmiennych.

W badaniach jako narzędzie badawcze zastosowano Skalę Gotowości do Integracji Szkolnej (GIS) własnego autorstwa. Skala składa się z czterech diagnozujących części, które obejmują łącznie 38 itemów. W badaniach, których wyniki zaprezentujemy w tym artykule, wykorzystana została skala cząstkowa

diagnozująca gotowość uczniów do akceptacji rówieśników z niepełnosprawnością intelektualną we wspólnej przestrzeni szkoły/klasie szkolnej.

Gotowość do szkolnej integracji fizyczno-przestrzennej

Integracja fizyczno-przestrzenna w płaszczyźnie edukacyjnej oznacza umieszczenie w tej samej przestrzeni klasy szkolnej uczniów pełnosprawnych i z niepełnosprawnością, na podstawie decyzji administracyjnej. Z dotychczasowych badań wynika, że nie zawsze takie decyzje są równoznaczne z akceptacją, co oznacza, że nie przekładają się one na pozytywne interakcje. Brak współpracy, współdziałania wyraża się dystansem interakcyjnym, który Piotr Sztompka definiuje jako „oczekiwaną odległość przestrzenną partnerów w toku interakcji, zależna od ich ról społecznych, kontekstu sytuacyjnego, a także kultury, do której należą” (Sztompka 2005: 85). Kryteria wyróżnione przez autora dotyczą różnic, które mogą być znaczące dla budowania interakcji z „innymi”. W odniesieniu do edukacji integracyjnej najważniejsze będzie kryterium stanu biologiczno-medycznego, pozwalające na wyodrębnienie większościowej grupy uczniów charakteryzujących się dobrym poziomem tego stanu oraz grupy mniejszościowej, cechującej się poważnymi zaburzeniami narządów i funkcji. Do tych ostatnich należą osoby z niepełnosprawnością intelektualną.

W diagnozowaniu gotowości uczniów do integracji fizyczno-przestrzennej we wspólnej edukacji z rówieśnikami o obniżonej sprawności intelektualnej wykorzystano 11 itemów odnoszących się do różnych dystansów społecznych: od bardzo bliskich, związanych z przebywaniem w tej samej klasie i wchodzeniem w interakcje bezpośrednie, do dalszych – dopuszczających obecność rówieśnika z taką niepełnosprawnością w tej samej szkole, co ogranicza interakcje do kontaktów przelotnych, nietrwałych, takich jak np. udział w uroczystościach szkolnych, aż do dystansów odległych, pozbawionych relacji bezpośrednich, wyrażanych np. przez przyznawanie uczniom z niepełnosprawnością prawa do edukacji, do dodatkowej pomocy w nauce, czy przekonanie, że mogą oni odnosić sukcesy edukacyjne.

Badani określali swoją gotowość do integracji fizyczno-przestrzennej z rówieśnikami o obniżonej sprawności intelektualnej poprzez zaznaczenie jednej z pięciu kafeterii przypisanych do każdego z jedenastu stwierdzeń. Wybory były punktowane w taki sposób, że pełna gotowość pozwalałaby na uzyskanie

5 punktów, natomiast zupełny brak takiej gotowości wyrażałaby wartość 1. Uzyskane wyniki prezentuje tabela 1.

Tabela 1. Gotowość badanych uczniów do szkolnej integracji fizyczno-przestrzennej

Zmienna	M	SD	1-2		3		4-5	
			N	%	N	%	N	%
Zaakceptowałabym/zaakceptowałbym obecność ucznia z niepełnosprawnością w mojej klasie	4,33	0,88	19	4,74	32	7,98	350	87,28
Uczeń z niepełnosprawnością ma takie samo prawo do edukacji jak ja	4,65	0,80	15	3,74	16	3,99	369	92,02
Zaakceptowałabym/zaakceptowałbym udział ucznia z niepełnosprawnością na uroczystości szkolnej	4,45	0,87	18	4,49	27	6,73	356	88,78
W sytuacji zagrożenia stanęłabym/stanąłbym w obronie ucznia z niepełnosprawnością	4,17	0,96	20	4,99	62	15,46	318	79,30
Rozumiem trudności w funkcjonowaniu ucznia z niepełnosprawnością	4,00	1,12	50	12,47	39	9,73	310	77,31
Uczeń z niepełnosprawnością powinien mieć zapewnioną dodatkową pomoc podczas zajęć lekcyjnych	3,79	0,93	34	8,48	109	27,18	258	64,34
Uczniowie z niepełnosprawnością mogą dzielić swoje pasje z rówieśnikami	4,23	0,90	22	5,49	45	11,22	334	83,29
Przyjaźń z uczniem z niepełnosprawnością jest możliwa.	4,30	0,98	26	6,48	46	11,47	329	82,04
Chciałabym/chciałbym umieć prawidłowo zachowywać się w obecności ucznia z niepełnosprawnością	4,26	0,95	23	5,74	47	11,72	330	82,29
Unikałabym/unikałbym kontaktu z uczniem z niepełnosprawnością w mojej klasie	1,97	1,05	300	74,81	61	15,21	39	9,73
Uczeń z niepełnosprawnością może odnosić sukcesy	4,38	0,87	14	3,49	52	12,97	335	83,54

Gotowość do funkcjonowania we wspólnej przestrzeni środowiska szkolnego z uczniem z niepełnosprawnością	4,05	1,17	541	12,28	536	12,17	3328	75,55
---	------	------	-----	-------	-----	-------	------	-------

Badani uczniowie akceptują obecność rówieśników z niepełnosprawnością intelektualną we wspólnej przestrzeni edukacyjnej. Średnia obliczona dla deklarowanej gotowości do wspólnego funkcjonowania w tej przestrzeni to 4,05, przy czym najwyższą średnią ($M = 4,65$) uzyskano w odniesieniu do akceptacji dystansu publicznego, nie wiążącego się z kontaktami bezpośrednimi. Badani uczniowie niemal powszechnie (92,02%) wyrazili opinię, że osoby pełnosprawne i z niepełnosprawnością intelektualną powinny mieć równe prawa do dostępności edukacji. Jednak w odniesieniu do interakcji mieszczącej się w zakresie dystansu osobistego uzyskane wskaźniki są wyraźnie niższe. Średnia dla akceptacji rówieśnika z niepełnosprawnością intelektualną w swojej klasie wyniosła 4,33, a jeszcze mniej korzystne wyniki uzyskano dla gotowości do rzeczywistych kontaktów koleżeńskich, tj. blisko 25% badanych unikałoby bezpośrednich kontaktów, a prawie 20% nie stanęłoby w obronie takiego rówieśnika. W pewnym stopniu można zdiagnozowaną sytuację tłumaczyć brakiem wiedzy na temat problemów edukacyjnego funkcjonowania młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną, na co wskazują odpowiedzi dotyczące stwierdzenia gotowości akceptacji dla dodatkowej pomocy w nauce takiemu uczniowi. Za te wyniki badani uzyskali najniższą średnią ($M = 3,79$), ponieważ tylko 64,34% spośród nich akceptuje specjalną pomoc dydaktyczną, która w edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży z taką niepełnosprawnością jest warunkiem koniecznym i jednocześnie przywilejem gwarantowanym prawnie. Badani zresztą sami dość często przyznają się do braku rozumienia problemów rówieśników z niepełnosprawnością intelektualną (blisko 23%), co zadecydowało o stosunkowo niskiej średniej uzyskanej także za wybory dotyczące tego stwierdzenia ($M = 4,0$) oraz deklarują chęć nabywania umiejętności lepszego współdziałania z nimi (82,29%). Natomiast niemal powszechna (blisko 89%) jest akceptacja dla włączania takich uczniów do przestrzeni wspólnej szkoły i związanych z tym okazjonalnych kontaktów, np. podczas szkolnych uroczystości. Stosunkowo często badani wyrażają przekonanie, że uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną mogą przyjaźnić się z pełnosprawnymi rówieśnikami (82,04%), są zdolni do odnoszenia sukcesów (83,54%), oraz mogą posiadać wspólne pasje z pełnosprawnymi kolegami (83,29%).

Płeć a gotowość badanych uczniów do szkolnej integracji fizyczno-przestrzennej

W badaniach uczestniczyła młodzież zróżnicowana, między innymi ze względu na płeć, tj. 262 kobiety (65,34%) i 139 mężczyzn (34,66%). W realizowanym projekcie przyjęto założenie, że płeć może mieć znaczenie dla poziomu gotowości młodzieży do integracji fizyczno-przestrzennej, co potwierdzają wyniki zawarte w tabeli 2.

Tabela 2. Płeć a gotowość badanych uczniów do szkolnej integracji fizyczno-przestrzennej

Zmienna	Kobiety		Mężczyźni		$M_k - M_m$	p
	M_k	SD_k	M_m	SD_m		
Zaakceptowałabym/zaakceptowałbym obecność ucznia z niepełnosprawnością w mojej klasie	4,43	0,80	4,14	0,98	0,29	0,003
Uczeń z niepełnosprawnością ma takie samo prawo do edukacji jak ja	4,79	0,58	4,38	1,05	0,41	0,000
Zaakceptowałabym/zaakceptowałbym udział ucznia z niepełnosprawnością na uroczystości szkolnej	4,56	0,79	4,24	0,97	0,31	0,001
W sytuacji zagrożenia stanęłabym/stanęłbym w obronie ucznia z niepełnosprawnością	4,24	0,83	4,03	1,15	0,22	0,052
Rozumiem trudności w funkcjonowaniu ucznia z niepełnosprawnością	4,21	0,94	3,60	1,31	0,61	0,000
Uczeń z niepełnosprawnością powinien mieć zapewnioną dodatkową pomoc podczas zajęć lekcyjnych	3,87	0,90	3,64	0,97	0,23	0,018
Uczniowie z niepełnosprawnością mogą dzielić swoje pasje z rówieśnikami	4,37	0,82	3,96	0,97	0,41	0,000
Przyjaźń z uczniem z niepełnosprawnością jest możliwa	4,39	0,94	4,14	1,04	0,25	0,017
Chciałabym/chciałbym umieć prawidłowo zachowywać się w obecności ucznia z niepełnosprawnością	4,40	0,87	4,00	1,04	0,40	0,000
Unikałabym/unikałbym kontaktu z uczniem z niepełnosprawnością w mojej klasie	1,81	0,97	2,25	1,12	-0,44	0,000

Uczeń z niepełnosprawnością może odnosić sukcesy	4,48	0,80	4,17	0,97	0,31	0,001
Gotowość do funkcjonowania we wspólnej przestrzeni środowiska szkolnego z uczniem z niepełnosprawnością	4,14	1,14	3,86	1,19	0,28	0,000

Wynik globalny dotyczący poziomu gotowości do szkolnej integracji fizyczno-przestrzennej obliczony dla kategorii płci wskazuje, że dziewczęta taką gotowość wyrażają znacznie częściej w porównaniu z chłopcami. Średni wynik dziewcząt przekroczył wartość 4,0 ($M = 4,14$), natomiast wynik chłopców nie zbliżył się nawet do takiego poziomu ($M = 3,86$). Różnica między porównywanymi grupami osiąga wysoki poziom istotności statystycznej ($p < 0,000$). Dziewczęta znacznie częściej niż chłopcy są gotowe do bliskości przestrzennej z uczniami o obniżonej sprawności intelektualnej w zakresie dystansu osobistego, tzn. zaakceptowałyby włączenie takich uczniów do swojej klasy i nie unikałyby kontaktów z nimi, przy czym różnice dotyczące wyborów przy obydwu stwierdzeniach są istotne statystycznie ($p < 0,003$ dla gotowości do włączania ucznia z taką niepełnosprawnością do swojej klasy oraz $p < 0,000$ dla wyborów dotyczących unikania bezpośrednich interakcji). Przyjaźń z rówieśnikami obciążonymi taką niepełnosprawnością jest dla nich częściej możliwa niż dla chłopców ($p < 0,017$), a ponadto częściej niż badani chłopcy byłoby gotowe stanąć w ich obronie, jeśli byliby zagrożeni ($p < 0,052$). Wyraźna różnica pomiędzy grupami płci ujawnia się także przy zwiększaniu dystansu, z obszaru klasy do obszaru szkoły. W uwzględnionej egzemplifikacji dotyczącej wspólnego uczestnictwa w uroczystościach szkolnych różnica ta osiągnęła wartość 0,31, co spełnia wymogi istotności statystycznej ($p < 0,001$), przy czym wyższy poziom gotowości do integracji wyrażającej się interakcjami okazjonalnymi odnotowano u dziewcząt ($M = 4,56$) w porównaniu z chłopcami ($M = 4,24$).

Przy dystansie publicznym zakładającym brak konieczności interakcji bezpośrednich różnice między badanymi grupami płci także są duże, ale wyraźnie zróżnicowane przy poszczególnych stwierdzeniach. Najmniejsza różnica (0,23) ujawniła się przy akceptacji dla przyznawania uczniowi z niepełnosprawnością intelektualną prawa do dodatkowej pomocy podczas zajęć lekcyjnych, przy czym zwraca uwagę fakt, że akceptacja dla takiej pomocy kształtuje się na niskim poziomie także w grupie dziewcząt (poniżej wartości 4,0). Jest to jedyny taki wynik w tej kategorii płci, natomiast dla chłopców podobne wyniki uzyskano w odniesieniu do stwierdzenia zakładającego rozumienie trudności uczniów

z niepełnosprawnością intelektualną ($M = 3,60$), a wynik poniżej 4,0 także w odniesieniu do stwierdzenia dopuszczającego integrowanie się rówieśników w normie i z niepełnosprawnością intelektualną wokół wspólnych pasji ($M = 3,96$).

Typ społeczności zamieszkiwanej a gotowość badanych uczniów do szkolnej integracji fizyczno-przestrzennej

Badania gotowości do edukacji integracyjnej przeprowadzono w szkołach miejskich (dużego i małego miasta) oraz wiejskich. Ogółem badaniami objęto 171 uczniów szkół wiejskich (42,64%), 74 (18,45%) uczących się w małym mieście oraz 156 (38,90%) młodzieży ze szkół wielkomiejskich. W projekcie przyjęto założenie, że mogą wystąpić różnice między deklaracjami uczniów w zależności od poziomu urbanizacyjnego środowiska, w jakim przebywają, przy czym charakter tych różnic był trudny do określenia, nawet na poziomie stawiania hipotez roboczych. Z jednej strony uczęszczanie do szkoły miejskiej, zwłaszcza w dużym mieście, stwarza więcej możliwości bezpośredniego kontaktu z osobami niepełnosprawnymi intelektualnie, przy czym kontakty te mogą tworzyć doświadczenia nie tylko pozytywne. Z drugiej strony współczesna młodzież buduje swoje postawy głównie w oparciu o interakcje zapośredniczone, co oznacza, że zarówno wiedza o określonych kwestiach, jak i emocje wobec nich tworzą się w oparciu o przekazy telewizyjne i internetowe, w związku z czym nie należałoby oczekiwać dużych różnic gotowości do integracji edukacyjnej między uczniami szkół wiejskich i miejskich. Rozstrzygnięcia dotyczące tych wątpliwości zawierają dane tabeli 4.

Tabela 4. Typ społeczności zamieszkiwanej a gotowość badanych uczniów do szkolnej integracji fizyczno-przestrzennej

Zmienna	Wieś (1)		Małe miasto (2)		Duże miasto (3)		M1–M2	M1–M3	M2–M3	Istotność różnic
	M ₁	SD ₁	M ₂	SD ₂	M ₃	SD ₃				
Zaakceptowałabym/zaakceptowałbym obecność ucznia z niepełnosprawnością w mojej klasie	4,47	0,69	4,42	0,74	4,14	1,08	0,05	0,33	0,28	1/3**, 2/3*

Uczeń z niepełnosprawnością ma takie samo prawo do edukacji jak ja	4,69	0,79	4,72	0,59	4,59	0,85	-0,03	0,10	0,13	n.s.
Zaakceptowałabym/zaakceptowałbym udział ucznia z niepełnosprawnością na uroczystości szkolnej	4,44	0,88	4,57	0,68	4,40	0,95	-0,13	0,03	0,16	n.s.
W sytuacji zagrożenia stanęłabym/stanęłbym w obronie ucznia z niepełnosprawnością	4,23	0,81	4,14	0,93	4,10	1,15	0,09	0,13	0,04	n.s.
Rozumiem trudności w funkcjonowaniu ucznia z niepełnosprawnością	4,08	0,99	4,15	1,00	3,85	1,30	-0,07	0,23	0,30	2/3~
Uczeń z niepełnosprawnością powinien mieć zapewnioną dodatkową pomoc podczas zajęć lekcyjnych	3,84	0,88	3,92	0,95	3,63	1,00	-0,08	0,21	0,29	1/3*, 2/3*
Uczniowie z niepełnosprawnością mogą dzielić swoje pasje z rówieśnikami	4,29	0,84	4,32	0,88	4,12	0,92	-0,04	0,16	0,20	n.s.
Przyjaźń z uczniem z niepełnosprawnością jest możliwa	4,40	0,92	4,28	1,04	4,15	1,03	0,11	0,24	0,13	1/3*
Chciałabym/chciałbym umieć prawidłowo zachowywać się w obecności ucznia z niepełnosprawnością	4,38	0,86	4,34	0,88	4,04	1,09	0,04	0,34	0,29	1/3**, 2/3*
Unikałabym/unikałbym kontaktu z uczniem z niepełnosprawnością w mojej klasie	1,92	1,04	2,11	1,14	1,99	1,03	-0,19	-0,08	0,11	n.s.

Uczeń z niepełnosprawnością może odnosić sukcesy	4,50	0,80	4,36	0,80	4,28	0,95	0,13	0,22	0,08	1/3*
Gotowość do funkcjonowania we wspólnej przestrzeni środowiska szkolnego z uczniem z niepełnosprawnością	4,11	1,13	4,12	1,11	3,94	1,23	-0,01	0,17	0,18	1/3***, 2/3***

* – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$; *** – $p < 0,001$

Dane w tabeli nie rozstrzygają pytania o zależność między typem społeczności, w jakiej zlokalizowana jest szkoła badanych a ich gotowością do edukacji integracyjnej, ale umożliwiają sformułowanie kilku wniosków dotyczących tej kwestii. Przede wszystkim gotowość ta została zadeklarowana w najmniejszym stopniu przez uczniów szkół wielkomiejskich ($M = 3,49$), a różnice między wynikami uzyskanymi przez nich i ich rówieśników, zarówno uczących się w szkołach wiejskich, jak i funkcjonujących w małym mieście, są statystycznie istotne. Z kolei różnica między wynikami uzyskanymi przez uczniów szkół wiejskich i uczących się w małym mieście jest nie tylko nieistotna statystycznie, ale prawie niedostrzegalna (odpowiednio $M = 4,11$ i $M = 4,12$). Oznacza to, że większa różnorodność populacji tworzących ludność dużego miasta, nie przekłada się na większą gotowość młodzieży do edukacji integracyjnej z osobami o obniżonej niepełnosprawności intelektualnej.

Nie wszystkie różnice między grupami dotyczące 11 itemów tworzących zastosowaną skalę okazały się statystycznie istotne. Warunku tego nie spełniają odpowiedzi dotyczące gotowości do kontaktów okazjonalnych z uczniem o obniżonej sprawności intelektualnej, deklarowanie zaangażowania się w jego obronę, unikania wchodzenia w interakcje, przekonania, że uczniów niepełnosprawnych z pełnosprawnymi mogą łączyć wspólne pasje oraz przyznawania im równych praw do korzystania z oferty edukacyjnej. Jednak w odniesieniu do większości tych kwestii (poza deklarowaniem unikania kontaktu) średnie uzyskiwane przez uczniów szkół wielkomiejskich wskazywały niższy poziom ich gotowości do edukacji integracyjnej z rówieśnikami niepełnosprawnymi intelektualnie, w porównaniu ze średnimi obliczonymi dla dwóch pozostałych grup, tj. młodzieży uczęszczającej do ponadpodstawowych szkół zlokalizowanych na wsi i w małych miastach.

Wcześniejsze kontakty z rówieśnikiem o obniżonej sprawności intelektualnej a gotowość badanych uczniów do szkolnej integracji fizyczno-przestrzennej

Przebywanie w tej samej przestrzeni stwarza możliwość nawiązywania i pogłębiania relacji, zarówno pozytywnych, jak i negatywnych, przy czym te pierwsze są bardziej typowe dla stosunku wobec „swoich”, a drugie – wobec postrzeganych jako „inni”, „obcy”. Istotą edukacji integracyjnej jest włączanie rówieśników „innych” do grupy większościowej odrębnej pod względem cech fizycznych, umysłowych, etnicznych czy religijnych, a jej celem – zmiana percepcji w kierunku postrzegania ich jako „swoich”. W praktyce jest to bardzo trudne, bowiem wymaga zastępowania wiedzą stereotypów a uprzedzeń, lęków i niechęci – gotowością do współrozumienia i współdziałania. Bezpośrednie kontakty mogą dostarczać różnych doświadczeń, przy czym w warunkach edukacyjnych duży wpływ na te doświadczenia wywierają oddziaływania wychowawcze dorosłych znaczących, przede wszystkim nauczycieli, ale także i rodziców.

Wśród badanych uczniów większość (248 = 61,85%) nie miała kontaktów szkolnych z rówieśnikami o obniżonej sprawności intelektualnej, pozostali (153 osoby = 38,15%) mieli takiego kolegę (kolegów) w swojej klasie lub szkole. Niestety, jak wynika z danych w tabeli 5, wcześniejsze przebywanie z rówieśnikami o obniżonej sprawności intelektualnej w tej samej przestrzeni szkolnej nie przełożyło się na wyższy poziom gotowości do edukacji integracyjnej.

Tabela 5. Wcześniejsze kontakty z rówieśnikiem o obniżonej sprawności intelektualnej a gotowość badanych uczniów do szkolnej integracji fizyczno-przestrzennej

Zmienna	Uczniowie, którzy mieli kontakt z osobą z niep. w szkole		Uczniowie, którzy nie mieli kontaktu z osobą z niep. w szkole		$M_t - M_n$	p
	M_t	SD_t	M_n	SD_n		
Zaakceptowałabym/ zaakceptowałbym obecność ucznia z niepełnosprawnością w mojej klasie	4,12	1,02	4,43	0,79	-0,31	0,001
Uczeń z niepełnosprawnością ma takie samo prawo do edukacji jak ja	4,61	0,84	4,61	0,85	0,00	0,986

Zaakceptowałabym/zaakceptowałbym udział ucznia z niepełnosprawnością na uroczystości szkolnej	4,20	1,13	4,51	0,74	-0,31	0,003
W sytuacji zagrożenia stanęłabym/stanąłbym w obronie ucznia z niepełnosprawnością	4,15	0,96	4,09	0,94	0,06	0,526
Rozumiem trudności w funkcjonowaniu ucznia z niepełnosprawnością	3,98	1,11	4,01	1,11	-0,03	0,808
Uczeń z niepełnosprawnością powinien mieć zapewnioną dodatkową pomoc podczas zajęć lekcyjnych	3,80	0,99	3,75	0,95	0,05	0,633
Uczniowie z niepełnosprawnością mogą dzielić swoje pasje z rówieśnikami	4,08	0,99	4,25	0,88	-0,17	0,076
Przyjaźń z uczniem z niepełnosprawnością jest możliwa	4,16	1,15	4,31	0,97	-0,15	0,182
Chciałabym/chciałbym umieć prawidłowo zachowywać się w obecności ucznia z niepełnosprawnością	4,04	1,20	4,31	0,85	-0,28	0,014
Unikałabym/ unikałbym kontaktu z uczniem z niepełnosprawnością w mojej klasie	2,01	1,09	2,01	1,08	0,00	0,989
Uczeń z niepełnosprawnością może odnosić sukcesy	4,25	1,03	4,40	0,85	-0,15	0,136
Gotowość do funkcjonowania we wspólnej przestrzeni środowiska szkolnego z uczniem z niepełnosprawnością	3,95	1,23	4,06	1,15	-0,12	0,002

Respondenci, którzy w swoich szkołach/klasach uczyli się wspólnie z uczniem (uczniami) o obniżonej sprawności intelektualnej uzyskali niższą średnią odzwierciedlającą gotowość do edukacji integracyjnej ($M = 3,95$) w porównaniu z badanymi, którzy takich doświadczeń nie posiadali ($M = 4,06$) a różnica między porównywanymi grupami osiągnęła poziom istotności statystycznej ($p < 0,002$). Uczniowie, którzy mieli kontakt z niepełnosprawnym intelektualnie rówieśnikiem na terenie swojej szkoły/klasy wykazali się niższym poziomem gotowości do integracji edukacyjnej. Rzadziej wyrażali akceptację dla uczęszczania do jednej klasy z osobą o obniżonej sprawności intelektualnej, przy czym

różnica między porównywanymi grupami jest w tym zakresie istotna statystycznie ($p < 0,001$), podobnie jak różnica dotycząca stosunku do wspólnych uroczystości szkolnych ($p < 0,003$) oraz chęci nabywania umiejętności współfunkcjonowania z rówieśnikami o takiej niepełnosprawności ($p < 0,014$). Niższe wyniki procentowe, ale przy braku istotności statystycznej dla obliczonych różnic, badani posiadający doświadczenia integracyjne uzyskali ponadto w deklarowaniu zrozumienia dla odmienności osób z niepełnosprawnością intelektualną oraz przekonania, że oni także są zdolni do odnoszenia sukcesów. W pozostałych zakresach wyniki uzyskane w obydwu grupach były identyczne (przyznawanie uczniom z niepełnosprawnością intelektualną praw do edukacji oraz dla unikania kontaktu z takimi uczniami) bądź też różniły się tylko nieznacznie.

Zakończenie i wnioski

Integracja jest procesem długim i trudnym dla każdego człowieka, który adaptuje się do warunków kolejnych środowisk swojego życia. Jeśli zespalające interakcje dotyczą partnerów definiowanych jako „swoi”, integracja jest szybsza i łatwiejsza niż w odniesieniu do „innych”, „obcych”, postrzeganych poprzez stereotypy a nierzadko i uprzedzenia. Tak właśnie może być w przypadku osób z niepełnosprawnością intelektualną (Dykcik 2010: 267), przy czym wcześniejsze rozpoczynanie socjalizacji integracyjnej, a więc wydłużanie okresu czasu wspólnego uczestnictwa w środowisku społecznym, może znacząco zwiększać szanse jej skuteczności. Stąd tak duże znaczenie pedagogzy specjaliści przypisują włączaniu tych osób w nurt edukacji ogólnej, przedszkolnej i szkolnej. Włączanie to umożliwia budowanie wzajemnych interakcji, a tym samym wpływa na kształtowanie się gotowości do integracji także w późniejszych okresach życia, w różnych kręgach społecznego uczestnictwa.

Badania prezentowane w tym opracowaniu wykazały, że poziom gotowości młodzieży szkół ponadpodstawowych do funkcjonowania we wspólnej przestrzeni edukacyjnej z rówieśnikami o obniżonej sprawności intelektualnej jest zadowolający, a konkretnie lokalizuje się między stosunkiem raczej przyzwalającym a przyzwalającym zdecydowanie. Jednocześnie odnotowano spore zróżnicowanie uzyskanych wyników w zależności od wybranych cech demograficznych, wcześniejszych kontaktów szkolnych z osobą niepełnosprawną, a także od rodzaju dystansu, jakiego przyzwolenie dotyczy. Niestety wraz ze zmniejszaniem się potencjalnego dystansu, zmniejsza się gotowość do edukacji

integracyjnej z rówieśnikami o obniżonej sprawności intelektualnej. W odniesieniu do dystansu dalekiego badani uczniowie wykazywali bardziej pozytywne nastawienia, czyli np. częściej byli gotowi przyznawać swoim rówieśnikom z niepełnosprawnością intelektualną prawa do edukacji z pełnosprawnymi lub dostrzegać ich potencjalne możliwości do osiągnięcia sukcesów. Deklarowana gotowość do akceptacji obniża się wraz ze zmniejszaniem się dystansu, tzn. respondenci okazali się mniej chętni, by uczyć się z osobami o takiej niepełnosprawności w jednej klasie, nawiązywać z nimi bezpośrednie relacje czy nawet akceptować ich przywileje w postaci dodatkowej pomocy dydaktycznej. Ponadto wyraźnie większa gotowość zarówno do interakcji bezpośrednich, jak i pośrednich (przy dalszych dystansach) cechuje dziewczęta, w porównaniu z chłopcami. To zróżnicowanie można i należałoby wykorzystywać w projektach opracowywanych dla konkretnych grup młodzieży szkolnej, powierzając np. dziewczętom określone funkcje, czy lokalizując je we wspólnych grupach zadaniowych z rówieśnikami o obniżonej sprawności intelektualnej. Takie programy, oparte na doświadczeniach edukacji inkluzyjnej, tak w Polsce, jak i w innych krajach, są konieczne dla poprawy efektów podejmowanych działań. Wyniki naszych badań wskazują, że dostępność kontaktów z osobami o obniżonej sprawności intelektualnej nie przekłada się na większe zainteresowanie integracją. Uczniowie, którzy w swojej edukacji szkolnej mieli bezpośrednie kontakty z rówieśnikami niepełnosprawnymi intelektualnie charakteryzują się niższą gotowością do integracji, w porównaniu z młodzieżą, która takich kontaktów nie miała. Jednocześnie badani są w zdecydowanej większości gotowi do uczenia się interakcji z niepełnosprawnymi intelektualnie, chcieliby umieć właściwie zachowywać się w ich obecności. Można stąd wyprowadzić wniosek, że edukacja integracyjna często nie jest właściwie zaprojektowana, organizowana i nadzorowana przez osoby odpowiedzialne za jej efekty, nie tylko dydaktyczne, ale również społeczne.

Oceniając gotowość badanych uczniów do edukacji integracyjnej, tak na podstawie wyniku globalnego, jak i rezultatów osiąganych w wyodrębnionych grupach należy pamiętać, że są to wyłącznie deklaracje, które niekoniecznie przełożyłyby się na realne interakcje szkolne, zwłaszcza systematyczne i wymagające od uczniów pewnego zaangażowania emocjonalnego i wysiłku. Zwraca przy tym uwagę fakt, że znaczna część spośród nich posiada świadomość braku przygotowania do rozumienia odmienności generowanych niepełnosprawnością intelektualną oraz wyraża gotowość do nabywania tego rodzaju kompetencji decydujących o sukcesie integracyjnym. Takie deklaracje wskazują na

duże szanse edukacji integracyjnej osób z niepełnosprawnością intelektualną, zwłaszcza z niepełnosprawnością stopnia lekkiego. Przebywanie we wspólnej przestrzeni szkolnej może być korzystne dla budowania interakcji z uczniami o obniżonej sprawności intelektualnej, ale może też, jak wykazały wyniki badań dotyczące znaczenia wcześniejszych doświadczeń, osłabiać motywację do kontaktów z takimi osobami. Stąd bardzo ważne są mądrze przygotowane i wdrażane programy przygotowujące do współfunkcjonowania z takimi osobami w szkole, na osiedlu, w organizacjach i stowarzyszeniach. Tylko programy przybliżające odrębności osób z niepełnosprawnością intelektualną, które wyjaśniają źródła i konsekwencje tych odmienności, mogą umożliwić powstanie interakcji, bazujących na wiedzy, a nie na stereotypach, uprzedzeniach, lękach. Programy te należy tworzyć na podstawie wyników dotychczas prowadzonych badań, jak również projektować badania dalsze, diagnozujące gotowość integracyjną obydwu grup, nie tylko pełnosprawnych, ale także osób z niepełnosprawnością intelektualną.

Bibliografia

- Chodkowska M. 2004. *Socjopedagogiczne problemy edukacji integracyjnej dzieci z obciążeniami biologicznymi i środowiskowymi*, Wydawnictwo WSP TWP, Warszawa.
- Chodkowska M., Kazanowski Z. 2007. *Socjopedagogiczne konteksty postaw nauczycieli wobec edukacji integracyjnej*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Chodkowska M., Szabała B. 2012. *Osoby z upośledzeniem umysłowym w stereotypowym postrzeganiu społecznym*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Duraj-Nowakowa K. 2011. *Kształtowanie profesjonalnej gotowości pedagogów*, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Duraj-Nowakowa K. 1989. *Kształtowanie gotowości zawodowej studentów*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków.
- Dykcik W. 2010. *Tendencje rozwoju pedagogiki specjalnej. Osiągnięcia naukowe i praktyka*, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego Oddział w Poznaniu, Poznań.
- Krauze A. 2004. *Człowiek niepełnosprawny wobec przeobrażeń społecznych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Maciarz A. 1999. *Konstatacje wynikające z przedstawionych badań*, [w:] *Z teorii i badań społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych*, red. A. Maciarz, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, s. 131–133.
- Mikrut A. 2004. *Uczniowie z upośledzeniem umysłowym jako ofiary międzyrówieśniczej przemocy i agresji w szkole ogólnodostępnej – wstępne rozeznanie problemu*, [w:] *Wątki zaniedbane, zaniechane, nieobecne w procesie edukacji i wsparcia społecznego osób niepełnosprawnych*, red. Z. Gajdzica, A. Klinik, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 255–266.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 9.10.2017, w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. 2017, poz. 1578).

Rudek I. 2005. *Tolerancja dzieci wobec niepełnosprawnych rówieśników*, „Auxilium Sociale – Wsparcie Społeczne”, nr 1 (33), s. 145–167.

Sztompka P. 2002. *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Kraków.