

Joanna Skibska
Uniwersytet Śląski w Katowicach

Postawy (przekonania) nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej wobec edukacji inkluzyjnej – struktura badanego zjawiska

Artykuł został poświęcony postawom (przekonaniom) nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej wobec edukacji inkluzyjnej. Prezentuje wyniki badań dotyczące struktury edukacji inkluzyjnej, która wylania się z przekonań badanych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. W wyniku statystycznej analizy ładunków czynnikowych wskazano cztery obszary przekonań wyrażanych przez badanych nauczycieli: przekonanie o sensowności edukacji inkluzyjnej, przekonanie o braku barier do wdrażania edukacji inkluzyjnej, postawę izolacyjną wobec dzieci ze SPE oraz postawę prowłaczającą przejawianą wobec dzieci ze SPE. Analiza wyników badań wskazuje na pewne zależności zachodzące pomiędzy postawami (przekonaniami) badanych nauczycieli wobec edukacji inkluzyjnej i uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi a wiekiem, latami pracy z uczniem ze SPE oraz udziałem w kursach doskonalących badanych nauczycieli. Zaprezentowane badania wskazują kierunek dalszych empirycznych poszukiwań ukierunkowanych na rozpoznanie przyczyny, dlaczego nauczyciele uczestniczący w doskonaleniu zawodowym w zakresie pracy z uczniem ze SPE z jednej strony wyrażają przekonanie o sensowności edukacji inkluzyjnej, a z drugiej charakteryzują się postawą izolacyjną wobec uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Słowa kluczowe: edukacja włączająca, postawy nauczycieli, inkluzja, struktura edukacji inkluzyjnej

Attitudes (beliefs) of early school education teachers towards inclusive education – structure of the researched phenomenon

The article is devoted to attitudes (beliefs) of early school education teachers towards inclusive education. It presents the results of research on the structure of inclusive education that emerges from the beliefs of the early childhood education teachers surveyed. As a result of the statistical analysis of the factor loadings, four areas of beliefs expressed by the surveyed teachers were indicated: the belief that inclusive education makes sense, the belief that there are no barriers to the implementation of inclusive education, the isolationist attitude towards children with SEN, and the pro-inclusive attitude manifested towards children with SEN. The analysis of the results of the study indicates some correlations between the attitudes (beliefs) of the surveyed teachers towards inclusive education and students with special educational needs and the teachers' age, years of working with SEN students, and their participation in in-service training. The presented research points to the direction of further empirical investigations aimed at identifying the reason why teachers participating in in-service training in working with SEN pupils, on the one hand, express

the belief that inclusive education makes sense, and, on the other hand, are characterized by the isolationist attitude towards students with special educational needs.

Keywords: inclusive education, teachers' attitudes, inclusion, structure of inclusive education

Wprowadzenie

„Normalizacja” edukacji i życia społecznego osób z niepełnosprawnościami, w tym uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w dużej mierze wynika z postaw prołączających reprezentowanych przez osoby uznające prawo osób z niepełnosprawnością do edukacji oraz godnego życia i funkcjonowania społecznego. Postawy te w znacznym stopniu wynikają z upodmiotawiającego podejścia do osób z niepełnosprawnością, a co za tym idzie daniu im szansy i możliwości do kierowania własnym życiem oraz stopniowym uruchamianiu prointegracyjnych oraz inkluzyjnych działań [Janiszewska-Nieścioruk, Zaorska 2014; Janiszewska-Nieścioruk 2013].

Fundamentem edukacji inkluzyjnej jest społeczny model niepełnosprawności [Zacharuk 2011], co jest o tyle istotne, że włączanie uznaje indywidualne różnice między uczniami oraz podporządkowuje system edukacji potrzebom poszczególnych dzieci – zdrowych i ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – by mogły rozwijać się we własnym tempie z uznaniem ich indywidualnych możliwości poznawczych. Chodzi o to, aby możliwe było tworzenie grupy o zróżnicowanych i zindywidualizowanych potrzebach bez segregacyjnego podejścia do poszczególnych członków danej społeczności, którzy będą akceptować siebie i podejmować wspólne działania [Lechta 2010]. By członkowie grupy – danej społeczności akceptowali dostrzegalne różnice, które w żaden sposób nie powinny warunkować spostrzegania osoby z niepełnosprawnością jako „gorszego – innego” członka społeczności klasowej lub całego społeczeństwa [Skibska 2019].

Edukacja włączająca jest więc ściśle określoną strategią opartą na szeregu działań, ale również złożonym procesem dokonującym się w klasie, nastawionym na dbanie o potrzeby wszystkich uczniów poprzez realizację zadań rozwojowych, by docelowo przygotować ucznia do funkcjonowania w przestrzeni społecznej [Mudło-Głagolska, Lewandowska 2018; Al-Khamisy 2013; Zacharuk 2011; Mittler 2000). W szerszej perspektywie postrzegana jest systemowo jako dostosowanie wymagań edukacyjnych do potrzeb i możliwości każdego ucznia jako pełnoprawnego uczestnika edukacji w warunkach przedszkola czy szkoły [Jachimczak 2018].

Stan badań nad zagadnieniem postaw nauczycieli wobec edukacji uczniów z niepełnosprawnością

Wyniki badań przeprowadzone przez B. Skotnicką [2019] zwracają uwagę na to, że pojęcie edukacji włączającej wciąż jest zagadnieniem wymagającym doprecyzowania i propagowania wśród nauczycieli, bowiem nadal nie do końca zrozumiana jest jego idea, co znacznie utrudnia realizację tego modelu nauczania w warunkach szkoły ogólnodostępnej. Jak wskazuje Z. Gajdzica [2011, 2014] to, co równie istotne w jakościowym i skutecznym podejściu nauczycieli do edukacji inkluzyjnej, to ich postawy wobec tej formy kształcenia, przejawiające się w dostrzeganiu przez nauczycieli zasadności stosowania edukacji włączającej w praktyce oraz indywidualne postrzeganie potrzeb ucznia z niepełnosprawnością, stawianie wysokich, jednocześnie realnych celów nauczania. Z. Gajdzica [2011] badając opinie nauczycieli szkół ogólnodostępnych na temat edukacji włączającej uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, stwierdził, że większość badanych (85%) deklarowała sprzeciw wobec kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w szkole ogólnodostępnej. W nurt powyższych badań wpisują się także wcześniejsze wyniki badań dotyczące postaw nauczycieli wobec integracji szkolnej uczniów z niepełnosprawnością przeprowadzone przez M. Chodkowską i Z. Kazanowskiego [2007], w wyniku których stwierdzono, że jedna trzecia badanych charakteryzuje się pozytywnymi postawami wobec tej formy kształcenia. Jednak ponad połowa (69,7%) badanych nie akceptuje integracji szkolnej uczniów pełno- i niepełnosprawnych (42,8% przeciętne nasilenie postaw, 26,9% najniższe nasilenie postawy).

Nieco inny obraz wyłania się z badań przeprowadzonych przez K. Ćwirynkało i A. Żytę [2015]. Autorki zwróciły uwagę na duże różnice w wynikach badań uzyskanych poprzez porównanie postaw nauczycieli poszczególnych typów szkół (specjalnej, ogólnodostępnej i integracyjnej) w odniesieniu do rodzajów niepełnosprawności (osoby słabosłyszące, niewidome, słabowidzące, niesłyszące, niepełnosprawne fizycznie, z niepełnosprawnością intelektualną). Wyniki wskazują na znaczną otwartość nauczycieli na integrację uczniów pełno- i niepełnosprawnych na gruncie szkoły integracyjnej i stosunkowo mniejszą wśród nauczycieli szkół specjalnych i ogólnodostępnych (przy czym częściej zdarzało się, że najmniej przechylnie do integracji nastawieni byli nauczyciele szkół specjalnych). Warto więc zwrócić uwagę na to, że wielu nauczycieli uzależnia swoją ocenę możliwości wspólnego kształcenia danej grupy uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi od konkretnego przypadku – indywidualnego ucznia. Z kolei K. Mudło-Głagolska i M. Lewandowska [2018] potwierdziły wystąpienie istotnych różnic w podejściu do edukacji inkluzyjnej pomiędzy nauczycielami z doświadczeniem a nauczycielami bez niego w pracy z uczniem z niepełnosprawnością.

Na podstawie uzyskanych wyników autorki stwierdziły, że kontakt z uczniami z niepełnosprawnością sprzyja kształtowaniu się pozytywnych postaw wobec inkluzji edukacyjnej. Zarówno nauczyciele z doświadczeniem jak i bez niego wskazują, że uczniowie pełnosprawni i z niepełnosprawnością mają prawo do wspólnej nauki w szkole ogólnodostępnej. Wyniki analizy nie wskazują istotnych różnic pomiędzy nauczycielami z doświadczeniem i bez niego w przypadku stosunku do nauczania specjalnego. Natomiast nauczyciele z doświadczeniem istotnie częściej niż nauczyciele bez doświadczenia wykazują wyższą gotowość do nauczania uczniów z niepełnosprawnością oraz do uczestniczenia w kursach, które pozwoliłyby lepiej radzić sobie z potrzebami uczniów pełno- i niepełnosprawnych w klasie.

Z kolei E. Paradowska [2020] zwróciła uwagę, że w grupie czynników warunkujących postawy nauczycieli przedszkoli ogólnodostępnych wobec edukacji włączającej znalazła się zależność pomiędzy ogólną oceną poparcia idei tej formy edukacji uczniów z niepełnosprawnością a poczuciem przygotowania do wypełniania określonych zadań związanych z ich kształceniem. Z kolei K. Barłóg [2018] podkreśla rolę i znaczenie empatii w pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Na podstawie przeprowadzonych badań stwierdza, że nauczyciele realizujący edukację inkluzyjną, mający powyżej czterdzieści lat, charakteryzują się wyższym poziomem empatii niż nauczyciele szkół specjalnych, jednocześnie upatrując przyczyn takiej sytuacji w wypaleniu zawodowym nauczycieli pracujących z całą klasą uczniów z niepełnosprawnością intelektualną. Natomiast zmienną decydującą o wysokim stopniu wrażliwości empatycznej wśród badanych grup nauczycieli edukacji włączającej oraz specjalnej okazało się pozytywne nastawienie do uczniów z niepełnosprawnością. Badania J. Skibskiej [2016] ukazują dwubiegunowość podejścia badanych nauczycieli do edukacji włączającej poprzez reprezentowanie przez nich postaw: „specjalnego” i „równego” traktowania. Gdzie postawa „specjalnego” traktowania jest znacznie powszechniejsza i reprezentują ją nauczyciele uznający indywidualizowanie pracy z dzieckiem, propagowanie tolerancji oraz zniesienie barier mentalnych i walkę ze stereotypami. Natomiast postawa „równego” traktowania, dotyczyła tylko jednej czwartej badanych i odnosiła się do nietworzenia dodatkowych podziałów. W nurt ten wpisywało się stanowisko, że „inność” nie równa się „byciu gorszym” i że nie należy tworzyć dodatkowych podziałów przez odmienne traktowanie dzieci ze specjalnymi potrzebami. Z kolei I. Chrzanowska [2010] wskazała, że wśród barier dotyczących realizacji edukacji włączającej należy wymienić m.in. brak przygotowania nauczycieli do współpracy z uczniem z niepełnosprawnością oraz brak postawy akceptacji społecznej wobec niepełnosprawności.

Metoda

Celem badań¹ była strukturyzacja ze względu na „ładunki czynnikowe”² opinii nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej na temat edukacji inkluzyjnej oraz rozpoznanie i wyodrębnienie postaw (przekonań) badanych nauczycieli wobec edukacji inkluzyjnej oraz uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) bez uwzględniania kategorii niepełnosprawności. Badania skupiły się na poszukiwaniu odpowiedzi na sformułowane problemy badawcze:

1. Jaka jest struktura badanego zjawiska – edukacji inkluzyjnej oraz jakie postawy (przekonania) przejawiają nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej wobec edukacji inkluzyjnej i uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE)?
2. Czy i w jakim zakresie postawy (przekonania) nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej wobec edukacji inkluzyjnej i uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) są warunkowane wiekiem, latami pracy z dzieckiem ze SPE oraz doszkadzaniem realizowanym w trakcie pracy zawodowej?

Kwestionariusz ankiety składał się z metryczki oraz dwóch części – pierwszej zawierającej pytania otwarte oraz drugiej opartej na skali Likerta, która umożliwiła zmierzenie postaw (przekonań) nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej wobec edukacji inkluzyjnej oraz uczniów ze SPE poprzez określenie stopnia akceptacji lub odrzucenia danego stwierdzenia odnoszącego się do inkluzji w pięciostopniowej skali (1 – zdecydowanie się nie zgadzam, 2 – nie zgadzam się, 3 – nie mam zdania, 4 – zgadzam się, 5 zdecydowanie się zgadzam). Badanie przeprowadzono w grupie 277 nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej pracujących w szkołach ogólnodostępnych, w których uczą się dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Badani nauczyciele stanowili grupę osób w wieku 20–29 lat – 23,5%, 30–39 lat to 30% badanych, pozostały odsetek 26,7% stanowili nauczyciele w wieku 40–49 oraz 19,9% nauczyciele w wieku 50 lat i więcej. Ponad jedna czwarta nauczycieli (25,6%) zadeklarowała, że w swoim zawodzie pracuje 0–5 lat. Pracę w zawodzie nauczyciela powyżej 26 lat zadeklarowało 22,4% badanych. Pozostałe odsetki nauczycieli deklarowały, że swój zawód wykonują od 6 do 10 lat (15,9%), od 11 do 15 lat (15,9%), od 16 do 20 lat (7,9%) oraz od 21 do 25 lat (12,3%). Okres pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami od 1 do 3 lat zadeklarowało 34,2% nauczycieli, powyżej 5 lat pracę z uczniami ze specjalnymi potrzebami podjęło 25,8% nauczycieli, od 4 do 5 lat – 9,5%, okres pracy poniżej roku zadeklarowało 13,5% nauczycieli i nigdy niepracujący z uczniem ze SPE – 17,1%. Udział w kursach doszkadzających w zakresie pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyj-

¹ Prezentowane wyniki stanowią fragment badań *Edukacja spersonalizowana i inkluzyjna w percepcji nauczycieli i przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*.

² Metoda statystyczna redukcji danych.

nymi zadeklarowało 71,1% nauczycieli. Pozostały odsetek osób (28,9%) nie uczestniczył w tego typu formach kształcenia.

Wyniki

W ramach analizy podjęto próbę pogrupowania wyników (badania oparte na skali Likerta), tzn. ustalenia czynników, w jakie łączą się odpowiedzi udzielone przez badanych nauczycieli, co pozwoliło na określenie struktury badanego zjawiska – edukacji inkluzyjnej.

Analizę czynnikową posłużono się w celu sprawdzenia, czy postawy wobec uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) tworzą pewnego rodzaju ukrytą strukturę, możliwą do identyfikacji, a tym samym wskazują postawy, jakimi charakteryzuje się dana osoba wobec edukacji inkluzyjnej (wskazywane przez respondentów jako pożądane w zawodzie nauczyciela) oraz czy układają się one w szersze struktury, które można zidentyfikować. W tym celu posłużono się analizą osi głównych z rotacją skośną OBLIMIN pozwalającą na wyodrębnienie ładunków czynnikowych. Poprawną ilość czynników zidentyfikowano za pomocą metody głównych składowych (tabela 1).

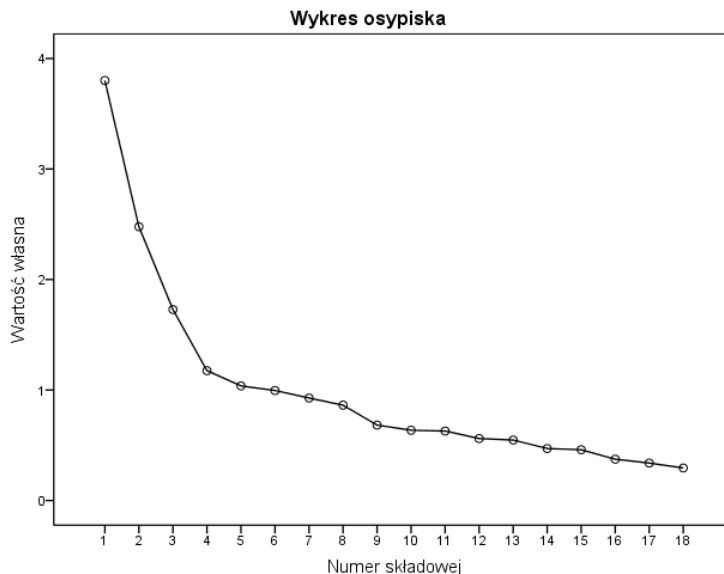
Tabela 1. Analiza czynnikowa – głównych składowych

Całkowita wyjaśniona wariancja						
Składowa	początkowe wartości własne			sumy kwadratów ładunków po wyodrębnieniu		
	ogółem	% wariancji	% skumulowany	ogółem	% wariancji	% skumulowany
1	3,801	21,114	21,114	3,801	21,114	21,114
2	2,478	13,766	34,880	2,478	13,766	34,880
3	1,728	9,603	44,483	1,728	9,603	44,483
4	1,175	6,529	51,012	1,175	6,529	51,012

Źródło: badania własne.

Wyłonione zostały cztery czynniki (sfery) są grupami sposobów definiowania specjalnych potrzeb edukacyjnych (SPE) oraz postaw przejawianych przez nauczycieli wobec nich, które wyjaśniają 51,01% całkowitej zmienności odpowiedzi na poszczególne pytania.

Potwierdzeniem poprawnego zidentyfikowania ilości wyłanianych czynników jest wykres osypiska (wykres 1). Po czwartym czynniku następuje załamanie krzywej, które wskazuje na konieczność ograniczenia analizy do tychże czynników.



Wykres 1. Identyfikacja ilości wyłanianych czynników

Źródło: badania własne.

Kolejny krok analiz pozwolił na przypisanie określonych zmiennych do poszczególnych zidentyfikowanych czynników (tabela 2).

Tabela 2. Macierz struktury czynników

Zmienne	Czynnik			
	1	2	3	4
Edukacja inkluzyjna ma pozytywny wpływ zarówno na rozwój społeczny jak i emocjonalny uczniów ze SPE	0,755			
Edukacja inkluzyjna ma pozytywny wpływ zarówno na rozwój społeczny jak i emocjonalny uczniów bez SPE	0,746			
Zarówno uczniowie pełnosprawni jak i ci z SPE mogą skorzystać na edukacji inkluzyjnej	0,671			
Edukacja inkluzyjna zapewnia uczniom okazję do wzajemnej komunikacji i współpracy promując tym samym zrozumienie i akceptację odmienności	0,559			
Wszystkie dzieci, również te ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE), powinny uczyć się w szkołach ogólnodostępnych	0,500			
Edukacja inkluzyjna brzmi dobrze w teorii, ale w praktyce się nie sprawdza	-0,394			
Jest wystarczająca ilość pedagogów przeszkolonych do wspomagania procesu edukacji inkluzyjnej w szkołach ogólnodostępnych		0,844		

Zmienne	Czynnik			
	1	2	3	4
Jest wystarczająca ilość materiałów edukacyjnych wspomagających proces edukacji inkluzyjnej w szkołach ogólnodostępnych		0,673		
Nauczyciele są przeszkoleni do nauczania uczniów ze SPE		0,644		
Szkoła ogólnodostępna stwarza warunki do indywidualizowania pracy z dzieckiem ze SPE		0,470		
Dzieci z głęboką i znaczną niepełnosprawnością powinny być kształcone w odrębnych placówkach			0,550	
Uczniowie z SPE powinny dodatkowo pracować podczas osobnych zajęć zorganizowanych tylko dla nich			0,546	
Dzieci komunikujące się z wykorzystaniem komunikacji alternatywnej, w tym języka migowego powinny być kształcone w odrębnych placówkach			0,405	
Pracując z uczniem ze SPE należy indywidualizować proces edukacyjny			0,385	
Praca z uczniami ze SPE nie sprawia mi większego problemu				0,669
Posiadam wiedzę i umiejętności pozwalające mi na pracę z uczniami ze SPE				0,642
Nauczyciele pracujący z uczniami ze SPE mają szansę na udoskonalenie swojego warsztatu, co z kolei będzie miało bezpośrednie przełożenie na poziom prowadzonych zajęć				0,412

Źródło: badania własne.

Przeprowadzona analiza czynnikowa umożliwiła zidentyfikowanie czterech obszarów (czynników) edukacji inkluzyjnej. Do pierwszego obszaru nazwanego *przekonanie o sensowności edukacji inkluzyjnej* zaliczono zmienne:

- Edukacja inkluzyjna ma pozytywny wpływ zarówno na rozwój społeczny jak i emocjonalny uczniów ze SPE.
- Edukacja inkluzyjna ma pozytywny wpływ zarówno na rozwój społeczny jak i emocjonalny uczniów bez SPE.
- Zarówno uczniowie pełnosprawni jak i ci ze SPE mogą skorzystać na edukacji inkluzyjnej.
- Edukacja inkluzyjna zapewnia uczniom okazję do wzajemnej komunikacji i współpracy promując tym samym zrozumienie i akceptację odmienności.
- Wszystkie dzieci, również te ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE), powinny uczyć się w szkołach ogólnodostępnych.
- Edukacja inkluzyjna brzmi dobrze w teorii, ale w praktyce się nie sprawdza.

Obszar drugi nazwany: *przekonanie o braku barier do wdrażania edukacji inkluzyjnej* zawierał zmienne:

- Jest wystarczająca liczba pedagogów przeszkolonych do wspomagania procesu edukacji inkluzyjnej w szkołach ogólnodostępnych.
- Jest wystarczająca ilość materiałów edukacyjnych wspomagających proces edukacji inkluzyjnej w szkołach ogólnodostępnych.
- Nauczyciele są przeszkoleni do nauczania uczniów ze SPE.
- Szkoła ogólnodostępna stwarza warunki do indywidualizowania pracy z dzieckiem ze SPE

Do obszaru trzeciego nazwanego *postawa izolacyjna wobec dzieci ze SPE* zaliczono zmienne:

- Dzieci z głęboką i znaczną niepełnosprawnością powinny być kształcone w odrębnych placówkach.
- Uczniowie ze SPE powinni dodatkowo pracować podczas osobnych zajęć zorganizowanych tylko dla nich.
- Dzieci komunikujące się z wykorzystaniem komunikacji alternatywnej, w tym języka migowego powinny być kształcone w odrębnych placówkach.

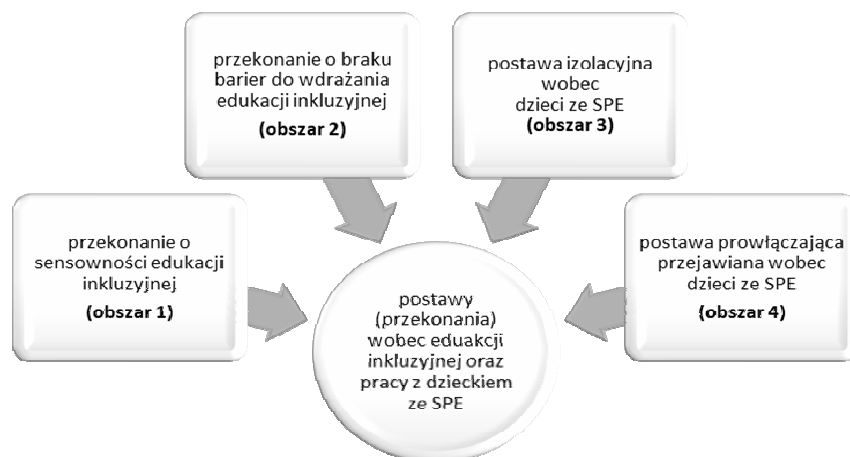
Obszar czwarty to: *postawa prowłaczająca przejawiana wobec dzieci ze SPE*, w nim znalazły się zmienne:

- Praca z uczniami ze SPE nie sprawia mi większego problemu.
- Posiadam wiedzę i umiejętności pozwalające mi na pracę z uczniami ze SPE.
- Nauczyciele pracujący z uczniami ze SPE mają szansę na udoskonalenie swojego warsztatu, co z kolei będzie miało bezpośrednie przełożenie za poziom prowadzonych zajęć.

Zaprezentowane sformułowania przyporządkowano do obszarów edukacji inkluzyjnej (czynników), które możemy nazwać postawami nauczycieli wobec inkluzji i jej realizacji w przestrzeni edukacji wczesnoszkolnej.

Odnosząc się do samych *czynników* możemy uznać, iż w obrębie jednego czynnika (obszaru) odpowiedzi na pytania ankietowe są spójne (grupa osób wskazuje np. wysokie wartości w pytaniu X oraz ta sama grupa wskazuje wysokie wartości w pytaniu Y).

Następny etap analizy stanowił weryfikację istnienia zależności między stosunkiem nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej do edukacji inkluzyjnej a zmiennymi niezależnymi takimi jak wiek, lata pracy z dzieckiem ze SPE oraz udział w doksztalcaniu w trakcie pracy zawodowej.



Rysunek 1. Struktura postaw (przekonań) nauczycieli wobec inkluzji oraz uczniów ze SPE

Źródło: opracowanie własne.

Pierwsza z weryfikowanych zależności dotyczyła związku pomiędzy wiekiem osób badanych a ich opinią o edukacji inkluzyjnej. Wiek był zmienną o charakterze porządkowym, dlatego został potraktowany jako zmienna grupująca. Analizę przeprowadzono na podstawie jednoczynnikowej analizy wariancji ANOVA. Uzyskane wyniki zaprezentowano w tabeli 3.

Tabela 3. Wiek a opinia nauczycieli o edukacji inkluzyjnej

Czynniki (obszary)	20–29lat		30–39 lat		40–49 lat		50 i więcej lat		Wynik testu
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	
Przekonanie o sensowności edukacji inkluzyjnej (obszar 1)	0,09	0,88	0,08	1,10	-0,16	0,97	-0,01	1,02	$F = 0,946$ $df1 = 3$ $df2 = 272$ $p = 0,419$
Przekonanie o braku barier do wdrażania edukacji inkluzyjnej (obszar 2)	-0,04	0,87	-0,09	0,94	0,32	1,01	-0,25	1,12	$F = 4,046$ $df1 = 3$ $df2 = 272$ $p = 0,008$
Postawa izolacyjna wobec dzieci ze SPE (obszar 3)	-0,12	0,90	0,09	1,00	0,03	1,14	-0,02	0,92	$F = 0,595$ $df1 = 3$ $df2 = 272$ $p = 0,618$
Postawa prowłaczająca przejawiana wobec dzieci ze SPE (obszar 4)	-0,23	0,99	0,12	0,89	0,06	1,10	0,01	1,00	$F = 1,643$ $df1 = 3$ $df2 = 272$ $p = 0,180$

Źródło: badania własne.

Nie odnotowano istotnych statystycznie różnic ze względu na wiek w zakresie przekonań o sensowności edukacji inkluzyjnej (obszar 1) oraz postawy pro-włączającej przejawianej wobec dzieci ze SPE (obszar 4), a także postawy izolacyjnej wobec dzieci ze SPE (obszar 3) reprezentowanej przez badanych nauczycieli. W skalach tych uzyskano wyniki nieistotne pod względem statystycznym ($p > 0,05$). Różnice ze względu na wiek odnotowano natomiast w skali dotyczącej przekonania o braku barier do wdrażania edukacji inkluzyjnej (obszar 2) ($p < 0,05$). Przekonanie to było najsilniejsze ($M = 0,32$) u osób w wieku od 40 do 49 lat; wynik w tej grupie wiekowej był istotnie statystycznie wyższy niż u osób w wieku od 30 do 39 lat ($M = -0,09$) oraz u osób mających 50 lat lub więcej ($M = -0,25$). Różnice pomiędzy grupami stwierdzono na podstawie testu post hoc Tukey'a.

Kolejna kwestia objęta analizą dotyczyła związku pomiędzy stażem pracy z dziećmi ze SPE a opinią o edukacji inkluzyjnej. Nie w każdym przypadku możliwe było zastosowanie jednoczynnikowej analizy wariancji ANOVA, ze względu na niespełnienie założenia normalności rozkładu; w sytuacjach tych posłużono się testem Kruskala-Wallisa. Poniżej w tabelach 4 i 5 przedstawiono uzyskane wyniki.

Tabela 4. Staż pracy z dziećmi ze SPE a opinie nauczycieli

Czynniki (obszary)	Nigdy		Mniej niż rok		1–3 lata		4–5 lat		Więcej niż 5 lat		Wynik testu
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	
Przekonanie o braku barier do wdrażania edukacji inkluzyjnej (obszar 2)	-0,08	1,08	-0,12	0,88	-0,03	0,97	0,10	1,17	0,13	1,00	$F = 0,579$ $df1 = 4$ $df2 = 269$ $p = 0,678$
Postawa izolacyjna wobec dzieci ze SPE (obszar 3)	-0,39	0,98	-0,19	1,05	0,00	0,96	0,37	1,07	0,18	0,91	$F = 3,705$ $df1 = 4$ $df2 = 269$ $p = 0,006$

Źródło: badania własne.

Nie uzyskano istotnych statystycznie różnic pomiędzy osobami z różnym stażem pracy z dzieckiem ze SPE w zakresie przekonania o sensowności edukacji inkluzyjnej (obszar 1) oraz w zakresie przekonania o braku barier wdrażania edukacji inkluzyjnej (obszar 2) ($p > 0,05$). Niezależnie od stażu pracy z dziećmi ze SPE opinie osób badanych były zbliżone. Stwierdzono natomiast istotne statystycznie różnice w zakresie postawy izolacyjnej wobec dzieci ze SPE (obszar 3) ($p < 0,05$).

Tabela 5. Staż pracy z dziećmi ze SPE a opinie nauczycieli

Czynniki (obszary)	Nigdy			Mniej niż rok			1–3 lata			4–5 lat			Więcej niż 5 lat			Wynik testu
	Me	min	maks	Me	min	maks	Me	min	maks	Me	min	maks	Me	min	maks	
Przekonanie o sensowności edukacji inkluzyjnej (obszar 1)	-0,25	-2,28	1,83	-0,08	-1,70	1,72	-0,05	-3,31	1,94	-0,02	-1,87	1,65	0,11	-2,51	1,59	$\chi^2 = 8,588$ $df = 4$ $p = 0,072$
Postawa prowłaczająca przejawiana wobec dzieci ze SPE (obszar 4)	-0,43	-2,76	2,74	-0,11	-3,01	1,77	0,09	-2,15	2,14	0,46	-1,98	1,30	0,37	-2,33	2,91	$\chi^2 = 14,180$ $df = 4$ $p = 0,007$

Źródło: badania własne.

Chcąc określić, pomiędzy którymi grupami dokładnie różnice te występują, przeprowadzono dodatkowo test *post hoc* Tukey'a. Wykazał on, że osoby, które nigdy nie pracowały z dziećmi z SPE niżej oceniały ($M = -0,39$) ten aspekt niż osoby pracujące od 4 do 5 lat ($M = 0,037$) oraz osoby pracujące powyżej 5 lat ($M = 0,18$). Istotnie statystycznie różnice stwierdzono także w zakresie *postawy prowłaczającej przejawianej wobec dzieci ze SPE* (obszar 4) ($p < 0,05$). Różnice pomiędzy grupami oceniono na podstawie testu *post hoc* Bonferroniego. Pomiedzy żadaną z grup nie dał on jednak wyniku istotnego statystycznie; wynik na granicy tendencji do istotności ($p < 0,1$) uzyskano pomiędzy osobami nigdy niepracującymi z dziećmi ze SPE ($Me = -0,43$), a osobami pracującymi z tą grupą dłużej niż 5 lat ($Me = 0,37$).

Kolejny krok analizy dotyczył weryfikacji stanowiska badanych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej wobec tematu edukacji inkluzyjnej a jego uwarunkowaniem od udziału w formach doształcania (tabela 6). Wykorzystano w tym celu testy *t* Studenta (w przypadku stwierdzenia rozkładu normalnego) oraz *U* Manna-Whitey'a (w przypadku, gdy rozkład miał inny charakter niż normalny).

W zakresie *przekonania o braku barier do wdrazania edukacji inkluzyjnej* (obszar 2) oraz w odniesieniu do *postawy prowłaczającej przejawianej wobec dzieci ze SPE* (obszar 4) ($p > 0,05$) nie stwierdzono występowania istotnych statystycznie różnic pomiędzy osobami uczestniczącymi a osobami nieuczestniczącymi w formach doształcania. Odnotowano natomiast różnice w zakresie *przekonania o sensowności edukacji inkluzyjnej* (obszar 1) ($p < 0,05$). Wyniki osób biorących udział w doształcaniu były wyższe ($Me = -0,04$) niż wyniki wśród osób niebiorących udziału w kursach doształcanych ($Me = -0,06$). Istotnie statystycznie różnice odnotowano także w zakresie *postawy izolacyjnej wobec dzieci ze SPE* (obszar 3) ($p < 0,05$). Wyniki

u osób biorących udział w kursach były wyższe ($Me = 0,02$) niż wyniki wśród osób niebiorących udziału w tej formie kształcenia ($Me = 0,11$).

Tabela 6. Obszary edukacji inkluzyjnej a kształcenie

Czynniki (obszary)	Tak, brałem udziału w kształceniu					Nie brałem udziału w kształceniu					Wynik testu
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Me</i>	<i>min</i>	<i>maks</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Me</i>	<i>min</i>	<i>maks</i>	
Przekonanie o sensowności edukacji inkluzyjnej (obszar 1)	0,02	0,99	-0,04	-3,31	1,83	-0,05	1,03	-0,06	-2,09	1,94	$U = 5689,000$ $p = 0,032$
Przekonanie o braku barier do wdrażania edukacji Inkluzyjnej (obszar 2)	0,02	1,02	-0,07	-2,22	2,78	-0,06	0,96	-0,03	-2,42	2,74	$t = -1,929$ $df = 273$ $p = 0,055$
Postawa izolacyjna wobec dzieci ze SPE (obszar 3)	0,04	0,98	0,02	-2,81	2,40	-0,10	1,04	0,11	-2,75	1,82	$U = 4059,000$ $p < 0,001$
postawa prowłaczająca przejawiana wobec dzieci ze SPE (obszar 4)	0,16	0,95	0,30	-3,01	2,91	-0,38	1,03	-0,52	-2,76	2,74	$t = 0,990$ $df = 273$ $p = 0,323$

Źródło: badania własne.

Konkluzja

Europejska Agencja ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej [2014] wskazuje, że jakość włączania w dużej mierze zależy od pozytywnych postaw nauczycieli oraz ich poglądów na temat różnic i ich gotowości do niwelowania na terenie klasy i szkoły. Edukacja inkluzyjna, aby była szansą dla rozwoju uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, musi uwzględnić kluczowe elementy, wśród których należy wymienić: społeczny model postrzegania niepełnosprawności, pozytywny klimat szkoły, podmiotowość relacji oraz postawy nauczycieli i ich umiejętności niezbędne w pracy pedagogicznej [Skałbana, Babiarsz 2018]. Jednym z istotniejszych zagrożeń są negatywne postawy nauczycieli, rodziców/prawnych opiekunów oraz rówieśników wobec wspólnego kształcenia uczniów pełno- i niepełnosprawnych, co ściśle wiąże się z rozumieniem/niezrozumieniem przez nich idei inkluzji oraz poziomem wiedzy na temat potrzeb dziecka z niepełnosprawnością. Badania przeprowadzone przez R. Szarfenberg [2003] poświęcone postawom nauczycieli wobec relacji z uczniami niepełnosprawnymi wskazywały na częste występowanie postawy „odsuwania się”. Natomiast w badaniach K. Ćwi-

rynkało i A. Żyty [2015] zauważalny jest wzrost otwartości na kształcenie integracyjne, co w dużej mierze wynikać może z większego doświadczenia nauczycieli szkół masowych i integracyjnych w nauczaniu uczniów z różnymi rodzajami niepełnosprawności, szczególnie lekkiego stopnia. Z kolei badania K. Mudło-Głagolskiej i M. Lewandowskiej [2018] potwierdziły wystąpienie zależności pomiędzy posiadaniem doświadczenia w pracy z uczniami z niepełnosprawnością przez badanych nauczycieli przedszkoli (ogólnodostępnych) a reprezentowanymi przez nich pozytywnymi postawami wobec edukacji włączającej. Badania te korespondowały z wcześniejszymi wynikami badań przeprowadzonymi przez D. Al-Khamisy [2013], w których uczestniczyli nauczyciele przedszkoli i szkół ogólnodostępnych. Wyniki tejsze zależności znajdują po części odzwierciedlenie w zaprezentowanych badaniach, przy czym należy podkreślić, że poszerzają spojrzenie na postawy (przekonanie) badanych nauczycieli wobec edukacji inkluzyjnej, bowiem identyfikują strukturę edukacji inkluzyjnej. Jednakże należy pamiętać, że odnoszą się do sfery deklaratywnej i ze względu na wielkość badanej próby nie podlegają uogólnieniu:

1. Postawy badanych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej wobec uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) tworzą pewnego rodzaju ukrytą strukturę, która została zidentyfikowana i pozwoliła na rozpoznanie ukrytych obszarów. W wyniku statystycznej analizy ładunków czynnikowych wskazano cztery obszary (czynniki), które wyłoniły się z przekonań wyrażanych przez badanych nauczycieli wobec edukacji inkluzyjnej: *przekonanie o sensowności edukacji inkluzyjnej, przekonanie o braku barier do wdrażania edukacji inkluzyjnej, postawa izolacyjna wobec dzieci ze SPE oraz postawa prowłaczająca przejawiana wobec dzieci ze SPE.*
2. Postawy (przekonania) badanych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej wobec edukacji inkluzyjnej (różnice istotne statystycznie) były uwarunkowane wiekiem (40-49 lat) w odniesieniu do uznania braku barier do wdrażania tej formy edukacji. Z kolei nauczyciele niemający możliwości pracy z dzieckiem ze SPE przejawiali wobec nich postawę izolacyjną. Zastanawia natomiast to, że nauczyciele uczestniczący w doskonaleniu zawodowym w zakresie pracy z uczniem ze SPE z jednej strony wyrażali przekonanie o sensowności edukacji inkluzyjnej, a z drugiej charakteryzowali się postawą izolacyjną wobec uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Rozpoznanie tejsze zależności wymaga dalszych badań dotyczących przyczyn takiej sytuacji.

Obecnie myśląc o szkole włączającej należy myśleć przez pryzmat potrzeb wszystkich uczniów oraz wsparcia jako naturalnego procesu zachodzącego wtedy, gdy jest ono niezbędne [Chrzanowska 2019]. Zakres i charakter tego wsparcia

w dużej mierze uwarunkowane są nie tylko kompetencjami nauczyciela ale także jego postawami wobec form edukacji dziecka z niepełnosprawnością. To od niego zależy „ukształtowanie u młodego pokolenia tolerancji i akceptacji dla inności, wrażliwości i empatii, a także eliminowanie lęków przed „innością”, stanowiących najczęściej przyczynę unikania kontaktów” [Chodkowska, Kazanowski 2005: 139–140]. Stąd też istotnym wydaje się poszukiwanie takich systemowych rozwiązań, które przyczynią się do jakościowych zmian w obszarze edukacji włączającej rozumianej jako edukacja dla każdego oraz podejmowania działań kształtujących postawy osób, które docelowo tworzą edukację bez barier.

Bibliografia

- Al-Khamisy D. (2013), *Edukacja włączająca edukacją dialogu. W poszukiwaniu modelu edukacji ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej Warszawa.
- Barlóg K. (2018), *Edukacja i zmian – nastawienia empatyczne nauczycieli i uczniów w edukacji inkluzyjnej*, „Edukacja – Technika – Informatyka”, 1(23): 211–217.
- Chodkowska M., Kazanowski Z. (2007), *Socjopedagogiczne konteksty postaw nauczycieli wobec edukacji integracyjnej*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Chodkowska M., Kazanowski Z. (2005), *Postawy nauczycieli wobec integracji szkolnej dzieci niepełnosprawnych*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin – Polonia”, 17: 139–154.
- Chrzanowska I. (2019), *Postawy wobec edukacji włączającej – jakie skutki?* [w:] *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*, I. Chrzanowska, G. Szumski (red.), Wydawnictwo FRSE, Warszawa.
- Ćwirynkało K., Żyta A. (2015), *Przekonania nauczycieli na temat edukacji włączającej uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Raport z badań*, „Szkoła Specjalna”, 4: 245–259.
- Europejska Agencja ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej (2014), *Pięć kluczowych przesłań dla edukacji włączającej. Od teorii do praktyki*, Europejska Agencja ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej, Odense.
- Gajdzica Z. (2014), *Kategorie sukcesów w opinii nauczycieli klas integracyjnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Gajdzica Z. (2011), *Opinie nauczycieli szkół ogólnodostępnych na temat edukacji włączającej uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym w kontekście toczącej się reformy kształcenia specjalnego* [w:] *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej*, Z. Gajdzica (red.), Oficyna Wydawnicza Humanitas, Sosnowiec.
- Jachimczak B. (2018), *Kształcenie nauczycieli dla edukacji włączającej*, „Studia Edukacyjne”, 48: 33–43.
- Janiszewska-Nieścioruk Z., Zaorska M. (2014), *Prowłączające zmiany w systemie polskiej edukacji – nowe możliwości, ograniczenia i wyzwania*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej”, 4: 9–28.
- Janiszewska-Nieścioruk Z., (2013), *Elastyczność i różnorodność prowłączających działań i rozwiązań w systemie edukacji jako remedium w kształceniu uczniów o specjalnych potrzebach*, „Konteksty Pedagogiczne”, 1: 79–89.

- Lechta V. (2010), *Pedagogika integracyjna kontra edukacja inkluzyjna (włączająca): podobieństwa i różnice* [w:] *Krakowska pedagogika specjalna*, J. Wyczesany (red.), Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków.
- Mittler P. (2000), *Working Towards Inclusive Education*, Fulton, Londyn.
- Mudło-Głagolska K., Lewandowska M. (2018), *Edukacja inkluzyjna w Polsce*, „Przegląd Pedagogiczny”, 2: 202–214.
- Paradowska E. (2020), *Edukacja inkluzyjna w perspektywie nauczycieli przedszkoli ogólnodostępnych*, *Szkoła Specjalna*, 2: 85–98.
- Skalbania B., Babiarsz M. (2018), *Edukacja włączająca jako przestrzeń dla rozwoju czy ryzyko wykluczenia i marginalizacji ucznia?*, „Student Niepełnosprawny. Studia i Rozprawy”, 18(11): 17–27.
- Skibska J. (2019), *W kierunku normalizacyjnych zmian w obszarze edukacji inkluzyjnej i społecznego włączania uczniów o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych* [w:] *Nauczyciel i uczeń w kontekście społecznych przemian i oczekiwań*, J. Skibska (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Skibska J. (2016), *Edukacja włączająca w opinii nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej – analiza segmentacyjna. Doniesienia z badań*, „Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych”, 22(1): 161–174.
- Skotnicka B. (2019), *Rozumienie pojęcia edukacja włączająca przez nauczycieli szkół ogólnodostępnych*, „Kultura i Edukacja”, 1(123): 230–247.
- Szarfenberg R. (2003), *Problemy definicyjne zjawiska wykluczenia*, Raport Grupy nr 2 Zespołu Zadaniowego ds. Integracji Społecznej Ministerstwa Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa.
- Zacharuk T. (2011), *Edukacja włączająca szansą dla wszystkich uczniów*, *Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny „Meritum”*, 1(20): 2–7.