

MARGRET WINZER

Uniwersytet w Lethbridge, Kanada

## **Dzieci specjalnej troski w nauczaniu integracyjnym. Porównawcze badania polskich i kanadyjskich studentów studiów nauczycielskich**

W ciągu ostatnich lat większość krajów, w których istnieje szkolnictwo specjalne, przyjęła główne założenia idei integracji w nauczaniu. Termin „integracja” oznacza włączanie dzieci i młodzieży o specjalnych potrzebach rozwojowych i edukacyjnych (zarówno dzieci niepełnosprawne, jak i wybitnie uzdolnione) w nurt kształcenia masowego.

Wprowadzenie nauczania integracyjnego w danym kraju zależy od różnorodnych czynników takich jak: ogólne zasady systemu kształcenia, system ubezpieczeń społecznych, system polityczno-społeczny, warunki ekonomiczne, liczebność populacji dzieci o specjalnych potrzebach a także liczebność kadry pedagogicznej.

Przeobrażenia w amerykańskim systemie szkolnictwa ogólnego i specjalnego miały duży wpływ na funkcjonowanie systemu edukacji w Kanadzie. Zgodnie z ustanowioną w USA w roku 1975 Kartą Praw Dzieci Specjalnej Troski kanadyjskie szkolnictwo przyjęło podstawowe założenia idei integracji. W latach 80. duża liczba dzieci o szczególnych potrzebach została włączona w nurt kształcenia masowego (dotyczyło to przede wszystkim dzieci z upośledzeniem umysłowym lekkiego stopnia), tak że do roku 1991 tylko 26% kanadyjskich uczniów niepełnosprawnych uczyło się w klasach segregacyjnych lub szkołach specjalnych. Obecnie duży wpływ na szkolnictwo kanadyjskie mają ruchy społeczne, których celem jest włączenie dzieci z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym do szkoły integracyjnej (Snow, Forest, 1989).

Jak dotychczas w Polsce nie funkcjonuje system szkolnictwa integracyjnego. Uregulowania prawne dotyczą dwóch odrębnych systemów, z których jeden obej-

muje szkolnictwo masowe, a drugi szkolnictwo specjalne (Bogucka, 1994). W przeszłości nadrzędnym celem szkolnictwa specjalnego w Polsce była rehabilitacja i rozwój poszczególnych uczniów, tak aby mogli oni realizować swoje potencjalne możliwości i stawać się użytecznymi członkami społeczeństwa. Szkolnictwo specjalne uważane było jako najlepszy sposób kształcenia i wychowania dzieci specjalnej troski (Lubovski, 1994). Dzieci z lekkim upośledzeniem umysłowym i z trudnościami w uczeniu się mogły być włączone w wspólny nurt nauczania integracyjnego. Jednakże dzieci z głębszymi zaburzeniami rozwojowymi objęte były nauczaniem w odrębnych, wyspecjalizowanych instytucjach. Dotyczyło to dzieci niedowidzących, niewidomych, niedosłyszących, głuchych, chronicznie chorych, upośledzonych umysłowo i niedostosowanych społecznie (Pilecka, Pilecki, 1994).

Obecnie tradycyjne struktury kształcenia specjalnego w Polsce zmieniają się i założenia idei integracji są przyjmowane przez pedagogów a nadrzędnym celem polskiego szkolnictwa specjalnego stała się profilaktyka, wczesna interwencja oraz szkolna i społeczna integracja dzieci o specjalnych potrzebach (Pilecka, Pilecki 1994).

Integracyjne nauczanie dzieci z upośledzeniem umysłowym na poziomie nauczania przedszkolnego rozpoczęto cztery lata temu (Bogucka, 1994). Obecnie w placówkach przedszkolnych prowadzi się wiele różnorodnych eksperymentów pedagogicznych. Jednakże liczba prowadzonych oddziaływań edukacyjnych jest zbyt mała w stosunku do potrzeb, a trudności ekonomiczne są głównymi barierami w pełnej realizacji idei integracji w Polsce (Pilecka, Pilecki, 1994).

Niezależnie od położenia geograficznego integracyjne nauczanie dzieci o specjalnych potrzebach w klasie masowej jest wielkim wyzwaniem dla nauczyciela i wymaga od niego dużej odpowiedzialności. Chociaż wiele metod nauczania można z powodzeniem stosować wobec dzieci sprawnych intelektualnie, jak i dzieci z lekkim upośledzeniem umysłowym, nauczyciele muszą zmodyfikować sposób planowania lekcji i jej przebieg, a także zasady oceniania i współdziałania uczniów.

Podkreślając znaczenie osoby nauczyciela szkoły masowej dla powodzenia idei integracji, należy zdawać sobie sprawę, iż znaczącą zmienną jest jego postawa wobec integracyjnego nauczania. Umiejętność zaspokajania przez nauczyciela społecznych i edukacyjnych potrzeb dzieci specjalnej troski, jest istotnym warunkiem prawidłowej realizacji i korzyści płynących z integracyjnego nauczania, ważniejszym niż ustalenia legislacyjne i administracyjne.

Postawy nauczycieli wobec idei integracji i dzieci o specjalnych potrzebach, były przedmiotem intensywnych badań w USA i Kanadzie w ostatnich trzech dekadach. Tematyka prowadzonych badań dotyczyła trzech zasadniczych obszarów:

1) postawy akceptacji vs odrzucenia w stosunku do różnych grup uczniów o specyficznych potrzebach (Curtis, 1985; Guerin, 1979; Moore, Fine, 1978).

2) zależności pomiędzy postawami wobec integracji a zmiennymi takimi, jak: płeć, wiek, status społeczny (Chow, Winzer, 1989; Harisymaw, Horne, 1975; Winzer, 1984a).

3) zmiana postaw wobec integracji pod wpływem wiedzy i doświadczeń w pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach (Aksamit, 1990; Larrivee, 1981; Sanchez, Haines, Van Hesteren, 1982; Winzer, 1984b).

W latach 1960–1970 nauczyciele prezentowali niechętnie, nieprzychylnie postawy wobec integracji i opowiadali się za utrzymaniem klas specjalnych (Berngrover, 1971; Bond, Dietrich 1982; Hudson, Graham, Warner, 1979; Morre, Fine, 1978). Postawy te były spowodowane brakiem doświadczenia w kontaktach z dziećmi specjalnej troski, a także obawą nauczycieli przed zbyt dużym obciążeniem dydaktycznym związanym z planowaniem lekcji, nauczaniem i ocenianiem osiągnięć uczniów o zróżnicowanych potrzebach.

Badania przeprowadzone na początku lat 90. wykazały, iż w opinii nauczycieli nie radzą sobie oni w pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach i są przekonani, że ich wiedza i kompetencje są niewystarczające. Jednakże wyrażają wolę przyjęcia dzieci z lekkim upośledzeniem umysłowym i trudnościami w uczeniu się, ale nie chcą akceptować dzieci z zaburzeniami zachowania oraz z poważnymi trudnościami intelektualnymi.

## **Cel badań**

Zarówno w Kanadzie jak i w Polsce coraz więcej dzieci specjalnej troski zostaje objętych integracyjnym nauczaniem, dlatego też postawy nauczycieli szkół masowych są istotnym czynnikiem powodzenia integracyjnego kształcenia. Przeprowadzono więc porównawcze badania postaw wobec dzieci o specjalnych potrzebach, a także idei oraz praktyki kształcenia integracyjnego polskich oraz kanadyjskich nauczycieli i studentów.

## **Metoda**

Badanymi byli nauczyciele i studenci studiów nauczycielskich w Krakowie (n=199) oraz w południowej części prowincji Alderta (n=126). 60% badanych było w wieku poniżej 25 lat, przeważały kobiety. W grupie polskiej było 163 kobiety i 36 mężczyzn, w kanadyjskiej 80 kobiet i 46 mężczyzn.

W badaniach użyto Skali Postaw zawierającej 20 stwierdzeń. Badani mieli ustosunkować się do podanych stwierdzeń na 5-stopniowej skali typu Likerta wyrażającej opinię od „całkowicie akceptuję” do „całkowicie odrzucam”. Stwierdzenia zostały tak sformułowane, aby wyrażały postawy a nie opinie oparte na wiedzy lub stereotypach. Założenia teoretyczne i psychometryczne właściwości Skali zo-

stały przedstawione w pracy Chow, Winzer (1992). Skala Postaw została przetłumaczona na język polski.

## Analiza

1) Obliczono średnie arytmetyczne oraz odchylenia standardowe.

2) Następnie przy użyciu jednoczynnikowej analizy wariancji ANOVA obliczono różnice w postawach wobec dzieci specjalnej troski i idei integracji pomiędzy grupami w zależności od płci, wieku i kraju pochodzenia.

3) W celu znalezienia czynnika leżącego u podłoża postaw polskich i kanadyjskich nauczycieli wobec integracji dokonano analizy czynnikowej. Ta część badań jest jeszcze w toku.

## Wyniki

Przeprowadzone badania miały odpowiedzieć na pytanie, czy nauczyciele funkcjonujący w różnych systemach politycznych, edukacyjnych, prawnych, w różnych obszarach geograficznych prezentują znacząco różne postawy wobec dzieci o specjalnych potrzebach.

**Tabela 1**

Pomiar postaw wobec integracji dzieci specjalnej troski.  
Średnie i odchylenia standardowe w poszczególnych stwierdzeniach  
Skali Postaw dla grup badanych z Polski i Kanady

Lp.	Stwierdzenia	Grupa		Grupa		Łącznie	
		Polska		Kanadyjska			
		x	sd	x	sd	x	sd
1.	Integracja szkolna dziecka specjalnej troski sprzyja rozwojowi jego niezależności	3,93	1,05	3,64	1,18	3,81	1,11
2.	Nauczyciele mają i tak wystarczająco ciężką pracę bez dodatkowej odpowiedzialności za uczniów specjalnej troski	2,83	1,38	2,81	1,24	2,82	1,32
3.	Dzieci specjalnej troski, które uczęszczają do klas integracyjnych łatwiej nawiązują kontakty z rówieśnikami poza szkołą	4,24	0,98	4,15	1,06	4,20	1,02

4.	Nieprawdziwym jest stwierdzenie, że szkoła odwierciła postawy i przekonania społeczeństwa, jeśli nie wyraża zgody na przyjęcie dziecka specjalnej troski	3,10	1,51	4,02	1,11	3,49	1,43
5.	Dziecko specjalnej troski zabiera nauczycielowi w klasie o wiele więcej czasu niż on może mu poświęcić	3,17	1,46	3,19	1,13	3,18	1,33
6.	Uważa się, że przyjmowanie dzieci specjalnej troski przynosi szkole szczególne korzyści	2,7	1,31	3,52	1,25	3,05	1,34
7.	Integracja dzieci specjalnej troski korzystnie wpływa na pełnosprawnych uczniów	4,07	1,20	4,23	1,08	4,14	1,5
8.	Dodatkowe koszty związane z kształceniem dzieci specjalnej troski powinni pokrywać rodzice	2,22	1,39	2,01	1,08	2,12	1,27
9.	Jeśli w klasie znajdują się dzieci, specjalnej troski, to nauczyciel nie może poświęcić swojego czasu w równym stopniu wszystkim uczniom	4,03	1,22	2,72	1,23	3,48	1,3
10.	Integracja ułatwia różnorodne interakcje, które sprzyjają właściwemu rozumieniu i akceptacji odmienności drugiego człowieka	4,50	0,87	4,31	0,92	4,42	0,8
11.	Jako nauczyciel, chciałbym mieć dziecko specjalnej troski w swojej klasie	3,83	1,30	4,12	1,04	3,95	1,2
12.	Wyłącznie nauczyciele uczący w danej klasie winni zdecydować o tym, czy chcą przyjąć dziecko specjalnej troski do tej klasy	2,28	1,44	2,35	1,20	2,31	1,3
13.	Integracja stwarza uczniom specjalnej troski większą szansę rzeczywistej adaptacji w społeczeństwie	4,58	0,76	4,07	1,01	4,36	0,1

14.	Należy oczekiwać, że dziecko specjalnej troski będzie prawdopodobnie izolowane przez uczniów szkoły powszechnej	3,31	1,35	2,87	1,17	3,12	1,2
15.	Dzięki pomocy doświadczonych nauczycieli, specjalistów oraz dzięki właściwemu wyposażeniu szkoły, uczniowie specjalnej troski mogą czuć się dobrze w nowym środowisku	4,50	0,86	4,12	1,11	4,34	0,99
16.	Obecność dzieci specjalnej troski w klasie pomaga innym uczniom zrozumieć i zaakceptować ich w sposób empatyczny i rzeczywisty	4,38	0,92	4,15	1,06	4,28	0,98
17.	Jako nauczyciel chciałbym uczestniczyć w specjalnym kursie abym mógł lepiej wychowywać i uczyć dzieci specjalnej troski w mojej klasie	4,64	0,86	4,18	1,07	4,45	0,98
18.	Rodzice uczniów pełnosprawnych są przeciwni przyjmowaniu dzieci specjalnej troski do klas szkół powszechnych	3,41	1,25	2,66	1,10	3,10	1,2
19.	Kontakt uczniów pełnosprawnych z rówieśnikami niepełnosprawnymi może być dla nich szkodliwy	1,65	1,22	1,72	0,98	1,68	1,1
20.	Uczniowie szkół powszechnych szybko przyzwyczajają się do obecności dzieci specjalnej troski w klasie i akceptują je w sposób naturalny jako swoich kolegów	3,92	1,19	3,74	1,22	3,85	1,2

Otrzymane wyniki są zgrupowane po stronie odpowiedzi pozytywnych, świadczących o pozytywnych postawach nauczycieli wobec szkolnej integracji.

Średnie arytmetyczne w obu grupach są podobne, co świadczy o zbliżonych postawach nauczycieli z obydwu krajów.

Odchylenia standardowe są znaczne, co świadczy, iż badani nauczyciele prezentują zróżnicowane postawy wobec dzieci o specjalnych potrzebach.

Analiza wariancji ANOVA nie wykazała istotnych różnic między grupami różniącymi się płcią, wiekiem i krajem pochodzenia.

Tabela 2

Różnice pomiędzy grupami w wynikach Skali Postaw, ANOVA

	Grupa Polska			Grupa Kanadyjska					
	df	SS	p	df	SS	P	df	SS	p
płeć	1	67,8	.23	1	46,2	.38	1	158,24	.079
mężczyźni							1	11,62	.588
kobiety							1	61,7	.293
wiek	1	91.2	.16	1	7,5	.72	1	16,21	.586

Prezentowane wyniki wskazują, że nauczyciele w Polsce i w Kanadzie przejawiają podobne pozytywne postawy wobec dzieci specjalnej troski i ich integracji z pełnosprawnymi uczniami. Nauczyciele są przekonani, że ich codzienna praca polegająca na dostosowywaniu programu szkolnego i planu lekcji do indywidualnych potrzeb dzieci nie wymaga dodatkowego nakładu pracy ani czasu. Badani nauczyciele uważają, że nauczanie integracyjne jest korzystne dla szkoły, uczniów o normalnym rozwoju oraz dzieci o specjalnych potrzebach.

Otrzymane wyniki są częściowo sprzeczne z rezultatami wcześniejszych badań. Poprzednie badania, w których zastosowano tę samą Skalę Postaw na próbie 1071 nauczycieli, studentów oraz osób nie będących nauczycielami ze stanu Ontario, Nowa Finlandia, Brytyjska Columbia oraz Australii wykazały, iż współcześni nauczyciele uznają integrację jako społeczną wartość, jednakże dostrzegają niewiele korzyści płynących dla dzieci specjalnej troski, samych nauczycieli i społeczeństwa z wprowadzania idei integracji do praktyki szkolnej (O'Reilly, Duquette, 1988).

Przeprowadzone badania nie wykazały różnic między grupami. Inne badania (szczególnie w Kanadzie) wskazywały na różnice w postawach w zależności od płci – kobiety z reguły przejawiały bardziej pozytywne postawy wobec integracji niż mężczyźni. W licznych badaniach stwierdza się także zależność pomiędzy postawami a zajmowanym stanowiskiem służbowym, im wyższe stanowisko, tym mniej pozytywne postawy wobec integracji.

Podsumowując należy stwierdzić, że zarówno kanadyjscy, jak i polscy nauczyciele i studenci przygotowujący się do zawodu nauczyciela przejawiają podobne pozytywne postawy. Nie spostrzegają oni integracji jako czynnika zagrażającego ich życiu zawodowemu, czy też dla rozwoju dzieci o specjalnych potrzebach ani dla pozostałych członków zespołu klasowego.

tłum. Joanna Kossewska

## Literatura

- Aksamit D.L., *Practicing teachers' perceptions of their preservice preparation for mainstreaming*, Teacher Education of Special Education 1990, 13, 21–29
- Barngrover E.A., *A study of educators' preferences in special education programs*, Exceptional Children 1971, 37, 754–755
- Bogucka J., *Mentally retarded children in integrated kindergarten and school in Poland*, International Journal of Special Education 1994, 9, 65–69
- Bond C and Ditrich A., *Regional survey of teacher attitudes toward special education resource programs*, ERIC Document, 1982, Ed. No 228–772
- Chow P. and Winzer M., *Newfoundland educators and their attitudes toward children with special needs and educational integration*, Canadian Journal of Special Education 1989, 5, 77–84
- Chow P. and Winzer M., *Reliability and validity of a scale measuring attitudes toward mainstreaming*, Educational Psychological Measurement 1992, 223–228
- Curtis C.K., *Eduaction students' attitudes toward disabled persons and mainstreaming*, Alberta Journal of Eduactional Research 1985, 31, 288–305
- Guerin G.R., *Regular teachers' concerns with mainstreaming learning handicapped children*, Psychology in the Schools 1979, 16, 543–545
- Harisymaw S.J. and Horne M.D., *Integration of handicapped children: Its effects on teacher attitudes*, Education 1975, 96, 153–156
- Higgs R.W., *Attitude formation – contact or information?* Exceptional Children 1975, 41, 496–497
- Hudson F.H., Graham S, and Warner M., *Mainstreaming: An experimentation of the attitudes and needs of regular classroom teachers*, Learning Disability Quarterly 1979, 2, 58–62
- Larrivee B., *Effect of inservice training intensity on teachers' attitudes toward mainstreaming*, Exceptional Children 1981, 48, 34–39
- Lubovsky V., *Special education in Russia*, [in:] K. Mazurek and M. Winzer (eds.), *Comparative studies in special education*, DC: Gallaudet Univeristy Press, Washington 1994
- Moore W. and Fie M.J., *Regular and special class teachers' perceptions of normal and exceptional children and their attitudes toward mainstreaming*, Psychology in the Schools 1978, 15, 253–259
- O'Reilly R.R. and Duquette C.A., *Experienced teachers look at mnainstreaming*, Education Canada 1988, 9–13, fall
- Pilecka W. and Pilecki J., *Special education in Poland*, [in:] K. Mazurek and M. Winzer (eds.), *Comparative studies in special education*, DC: Gallaudet University Press, Washington 1994
- Sanche R., Haines L., and Van Hesteren F., *Pre-service teacher preparation for mainstreaming: Attitudes formation and measurement*, British Columbia Journal of Special Education 1982, 6, 69–77
- Snow J. and Forest M., *With a litle help from my firends*, Centre for Integrated Education, Toronto 1989
- Winzer M.A., *Mainstreaming the handicapped child: Attitudes of teachers and non-educators*, Canadian Journal of Exceptional Children 1984a, 1, 23–26
- Wizner M.A., *The effect of information on the attitudes of teachers and non-educators toward mainstreaming*, B.C. Journal of Special Education 1984b, 8, 273–282
- Wizner M.A., *Mainstreaming exceptional children. Teacher attitudes and the educational elimate*, Alberta Journal fo Educational Research 1987, 33, 33–42
- Winzer M.A. and Chow P., *A cross-Canada survey of teacher attitudes toward mainstreaming, Paper presented at the CEA Conference*, Fredericton 1987a
- Winzer M.A. and Rose C., *Mainstreaming exceptional children: Use of the attitude Survey with teachers in British Columbia*, V.C. Journal of Special Education 1987b, 10