Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Akademii Pedagogicznej w Krakowie

Zeszyt 205 *Prace Psychologiczne VII* 1999

JOANNA KOSSEWSKA

POSTAWY SPOŁECZNE WOBEC INTEGRACJI SZKOLNEJ DZIECI NIEPEŁNOSPRAWNYCH ORAZ ICH UWARUNKOWANIA

Nasilające się w ostatnich latach zainteresowanie sytuacją osób niepełnosprawnych i tendencja do ich integracji stawiają przed psychologią nowe problemy praktyczne i zadania badawcze. Jednym z podstawowych problemów teoretycznych jest pytanie o uwarunkowania postaw wobec osób niepełnosprawnych oraz ich integracji.

Dane szacunkowe wskazują, iż w Polsce niepełnosprawni stanowią około 14% całej populacji, a więc żyje wśród nas około 5 mln osób niepełnosprawnych. W populacji osób w wieku 0-18 lat jest około 13,7% niepełnosprawnych (Ostrowska 1994), natomiast wskaźnik dzieci z odchyleniami od normy w stanie zdrowia i rozwoju, uczęszczających do szkół zwykłych, potrzebujących pomocy pedagogów specjalnych ocenia się na około 10–12% (Hulek 1989, 1993).

Ponieważ liczba dzieci niepełnosprawnych jest tak wielka, to ich integracja ma znaczenie nie tylko jednostkowe (podnoszenie wartości życia jednostki), ale także społeczne i utylitarne. Integracyjny system kształcenia dzieci niepełnosprawnych, właściwie realizowany, może rozwijać ich zdolności i kompetencje, a tym samym chronić je od upośledzenia, rozumianego w myśl definicji WHO jako ograniczenie w pełnieniu podstawowych ról społecznych w wieku dojrzałym.

Poprzez integrację umożliwiamy osobom niepełnosprawnym dzielenie doświadczeń ze zdrowymi rówieśnikami, a tych natomiast uczymy żyć wspólnie z niepełnosprawnymi i uwrażliwiamy na ich potrzeby. Podejmowanie działań integracyjnych przynosi najbardziej pozytywne efekty na poziomie kształcenia przedszkolnego i wczesnoszkolnego. Wcześnie prowadzona integracja sprzyja rozwijaniu pozytywnych postaw wobec niepełnosprawnych rówieśników, które następnie ulegają utrwaleniu i generalizacji w późniejszym życiu. Rozwija także tendencję do współpracy oraz uruchamia zachowania prospołeczne. Stąd też istnieje konieczność tworzenia jednolitego systemu edukacji dla dzieci zdrowych i niepełnosprawnych. Przyjmując, iż większość dzieci niepełnosprawnych może podejmować naukę w szkołach masowych, istotnego znaczenia nabierają postawy nauczycieli, rówieśników, rodziców oraz innych osób wobec uczniów niepełnosprawnych i ich integracji.

Powyższe rozważania pokazują zasadność podejmowania prac badawczych poświęconych problematyce postaw wobec integracji osób niepełnosprawnych, a szczególnie wobec integracji szkolnej dzieci niepełnosprawnych, gdyż od postaw społecznych zależy w dużej mierze skuteczność rehabilitacji i rewalidacji. Istotnego znaczenia nabiera więc diagnoza tych postaw w różnych grupach zawodowych, podejmujących kontakty z osobami niepełnosprawnymi, a nade wszystko opracowanie modelu czynników warunkujących je.

Postawy nauczycieli wobec integracji szkolnej uczniów niepełnosprawnych

Postawy nauczycieli wobec integracji stanowią główny czynnik powodzenia integracyjnego nauczania dzieci niepełnosprawnych (Cunningham 1990). Badania dotyczące postaw nauczycieli wobec integracji uczniów niepełnosprawnych prowadzone były dotychczas głównie w krajach angloamerykańskich, gdyż ustawodawstwo tych krajów od dawna zawiera regulacje dotyczące integracyjnego systemu kształcenia. Literatura poświęcona postawom wobec integracji szkolnej nie jest wcale bogata, a liczba prac badawczych dotyczących uwarunkowań tych postaw jest bardzo ograniczona.

Dotychczas przeprowadzane badania nad postawami wobec integracji szkolnej dzieci niepełnosprawnych dotyczyły wpływu zmiennych indywidualnych i pedagogicznych, a w szczególności:

a) zależności pomiędzy postawami wobec integracji a zmiennymi, takimi jak: płeć, wiek, status społeczny, poziom wykształcenia, miejsce zamieszkania oraz pozycja zawodowa w strukturze systemu edukacji (Chow, Winzer 1989; Winzer 1987, 1997; Pilecki i inni 1994),

b) zmiany postaw wobec integracji pod wpływem wiedzy i doświadczenia w pracy z dziećmi niepełnosprawnymi (Aksamit 1990; Bender et al. 1995; Chow, Winzer 1989; Pilecki i inni 1994),

c) zależności postaw od rodzaju i stopnia niepełnosprawności dziecka (Curtis 1985),

d) zróżnicowania postaw w poszczególnych grupach społecznych – nauczycieli, rodziców, sprawnych rówieśników (Trojańska i inni 1994; Minczakiewicz 1996).

Postawy nauczycieli wobec integracji są jednym z najważniejszych czynników wpływających na efektywność integracyjnego kształcenia. W literaturze funkcjonują zarówno jednokomponentowe, jak i wielokomponentowe definicje postaw, a zastosowane metody badawcze odzwierciedlają przyjęte stanowisko teoretyczne (Darvill 1989). Stosowanie przez badaczy różnorodnych definicji postaw wobec integracji oraz wykorzystywanie różnorodnych metod badawczych utrudnia porównywanie publikowanych wyników. Z uwagi na znaczenie problemu integracji uczniów niepełnosprawnych i jego miejsce w reformowanym systemie edukacji, podejmujemy jednak próbę opisania postaw wobec integracji szkolnej dzieci niepełnosprawnych oraz empirycznie stwierdzonych czynników warunkujących te postawy.

Historycznie ujmując problem, należy podkreślić, że w latach 60–70-tych nauczyciele przejawiali niechętne, nieprzychylne wobec integracji postawy, nawet w stosunku do dzieci z lekkim stopniem niepełnosprawności, i opowiadali się za utrzymaniem klas i szkół specjalnych (Winzer 1994; Bender et al. 1995). Te wczesne badania empiryczne dowodzą, że nauczyciele nie zdawali sobie sprawy ze znaczenia i korzyści płynących ze wspólnego uczenia się i współdziałania dzieci o zróżnicowanych możliwościach. Pokazują także oba-

wy nauczycieli dotyczące poziomu ich wiedzy i merytorycznego przygotowania, a również obawę przed koniecznością poświęcania dodatkowego czasu na pracę z dzieckiem niepełnosprawnym. Postawy te były spowodowane brakiem doświadczenia w kontaktach z dziećmi niepełnosprawnymi, a także lękiem przed zbyt dużym obciążeniem dydaktycznym związanym z planowaniem lekcji, nauczaniem i ocenianiem uczniów. Nowsze badania, prowadzone w latach 80–90-tych, ukazują bardziej pozytywne postawy nauczycieli. Badani częściej wyrażają wolę przyjęcia dziecka niepełnosprawnego do klasy, jednak są nadal przekonani, że ich wiedza i kompetencje są niewystarczające (Winzer 1994, 1997).

Badania poświęcone problematyce uwarunkowań postaw wobec integracji szkolnej dzieci niepełnosprawnych dotyczyły kilku głównych zagadnień:

– akceptacji integracyjnego nauczania dzieci różniących się rodzajem i stopniem niepełnosprawności,

– wpływu indywidualnych i pedagogicznych zmiennych, takich jak: płeć, wiek, doświadczenie zawodowe, poziom wykształcenia, miejsce zamieszkania i zatrudnienia oraz pozycja zawodowa w strukturze systemu edukacji,

– wpływu wiedzy i doświadczenia w pracy z dziećmi niepełnosprawnymi,

– zróżnicowania postaw wobec integracji u studentów przygotowujących się do pracy w szkole i nauczycieli aktywnych zawodowo,

– wpływu zjawiska etykietowania dzieci niepełnosprawnych, związanego z etiologią niepełnosprawności, na postawy nauczycieli i wybór odpowiedniego rodzaju kształcenia oraz zakres ich integracji szkolnej i społecznej.

Postawy nauczycieli wobec integracji szkolnej uczniów niepełnosprawnych uzależnione są od rodzaju i stopnia niepełnosprawności uczniów (Curtis 1985). Najbardziej przychylne postawy występują wobec dzieci z trudnościami w uczeniu się, a najbardziej negatywne w stosunku do uczniów z zaburzeniami zachowania i upośledzonych umysłowo. Stwierdzono także, że postawy uzależnione są od przedmiotu, jakiego nauczyciel naucza (Sideridis, Chandler 1996). Nauczyciele muzyki wykazują negatywne postawy wobec integracji szkolnej uczniów z zaburzeniami emocjonalnymi i zaburzeniami zachowania, natomiast nauczyciele gimnastyki – wobec uczniów niepełnosprawnych ruchowo. Nauczyciele są niechętni włączaniu do zespołu klasowego dzieci, które mogą utrudniać realizację prowadzonego przez nich przedmiotu.

Postawy wobec integracji uzależnione są również od wpływu zmiennych indywidualnych, takich jak płeć i wiek oraz zmiennych pedagogicznych, jak: doświadczenie zawodowe, poziom wykształcenia, pozycja zawodowa w strukturze systemu edukacji. Bardziej pozytywne postawy wobec integracyjnego nauczania i większą gotowość do podjęcia takiej pracy przejawiają kobiety, a także częściej dostrzegają korzyści płynące z tej formy kształcenia. Nauczyciele starszych klas przejawiają mniej pozytywne postawy niż nauczyciele młodszych klas, a najbardziej pozytywnie ustosunkowani wobec integracji są nauczyciele przedszkolni (Chow, Winzer 1989; Darvill 1989; Winzer 1987). Również w Polsce nauczycielki przedszkoli odnoszą się pozytywnie do problemu integracji (Wyczesany, Dyduch 1996). Większość (60%) badanych przejawia postawę akceptującą i uważa, że integracja przyczynia się do postępów w rozwoju mowy dziecka niepełnosprawnego, jego motoryki i sfery emocjonalno-społecznej, samodzielności i umiejętności radzenia sobie oraz rozwiązywania konfliktów. Zdaniem tych nauczycielek integracja nie wpływa destrukcyjnie na dzieci zdrowe.

Młodsi nauczyciele są pozytywniej nastawieni do idei wspólnego nauczania aniżeli pedagodzy starsi wiekiem i doświadczeniem, którzy dostrzegają wiele utrudnień związanych z integracyjnym kształceniem. Również brak przygotowania specjalistycznego oraz kierunek wykształcenia jest czynnikiem warunkującym negatywne postawy, przejawiające się lękiem przed trudnościami związanymi z nauczaniem dziecka niepełnosprawnego, niedostrzeganiem korzyści płynących ze wspólnego nauczania dla uczniów w nim uczestniczących (Pilecki i inni 1994).

W badaniach stwierdza się, że kontakt i doświadczenie, a także wiedza z zakresu pedagogiki specjalnej wpływają na modyfikację postaw wobec integracji. Przewidywanie szkolnego sukcesu dziecka niepełnosprawnego, a także dostępność pomocy pedagoga specjalnego zwiększa prawdopodobieństwo występowania pozytywnych postaw wśród nauczycieli (Darvill 1989; Bender et al. 1995). Długość kontaktu z dziećmi niepełnosprawnymi wpływa na postawy wobec ich integracji nie tylko u nauczycieli, lecz także u studentów pedagogiki specjalnej (Kliś, Kossewska 1994). We wspomnianych badaniach stwierdzono, że studenci, którzy mają długi lub średnio długi kontakt z dziećmi niepełnosprawnymi (biorą udział w turnusach rehabilitacyjnych, pracują we wspólnotach parafialnych lub mają dziecko niepełnosprawne w rodzinie albo sąsiedztwie) przejawiają bardziej pozytywne postawy wobec integracji szkolnej i zawodowej niż osoby nie mające doświadczeń w kontaktach z dziećmi niepełnosprawnymi, lecz zależność ta może być wzmocniona poprzez wpływ empatii.

Można stwierdzić, że studenci są pozytywniej nastawieni do integracji aniżeli pracujący nauczyciele oraz że postawy zależą od kierunku podjętych studiów; bardziej pozytywne postawy przejawiają studenci pedagogiki specjalnej w porównaniu ze studentami kierunków nauczycielskich (Chow, Winzer 1989; Pilecki i inni 1994). Badania prowadzone w grupie studentów pedagogiki specjalnej wykazały, iż przejawiają oni pozytywne postawy wobec integracji zarówno dzieci, jak i dorosłych osób niepełnosprawnych (Kliś, Kossewska 1994). Badani studenci ujawniali przekonanie, że dzieci niepełnosprawne powinny uczyć się i uczestniczyć w życiu szkolnym razem ze zdrowymi rówieśnikami; również dorosłe osoby niepełnosprawne powinny pracować razem ze zdrowymi oraz brać aktywny udział w życiu społecznym. Badani studenci twierdzili ponadto, iż integracja w szkole i miejscu pracy pozwala osobom niepełnosprawnym na pełne uczestniczenie w życiu społecznym. Pozytywne postawy studentów pedagogiki specjalnej są jednak w pełni realistyczne, gdyż badani wyrażali świadomość istnienia rozlicznych trudności związanych z nauczaniem i wychowaniem integracyjnym zarówno dla dzieci, rodziców, jak i nauczycieli.

Istotne znaczenie dla omawianego problemu ma zjawisko etykietowania, polegające na stosowaniu negatywnie zabarwionych określeń związanych z etiologią niepełnosprawności (Knoff 1984). W USA poszczególne stany mają swobodę działania w zakresie wyboru procedury identyfikowania dzieci niepełnosprawnych. W stanie Massachusetts za osoby niepełnosprawne uważane są te, które przejawiają trudności wynikające z czynników intelektualnych, sensorycznych, emocjonalnych, fizycznych, percepcyjnych, zaburzeń neurologicznych. Natomiast w stanie Nowy Jork dzieci niepełnosprawne są etykietowane ze względu na rodzaj przejawianych zaburzeń: dzieci autystyczne, dzieci z zaburzeniami emocjonalnymi, dzieci upośledzone umysłowo, dzieci niesłyszące itd. Nauczyciele pracujący w obydwu porównywanych stanach różnią się pod względem zakresu wiedzy dotyczącej możliwości kształcenia dzieci niepełnosprawnych, tzn. wykorzystania poszczególnych planów kształcenia uwzględniających stopień niepełnosprawności dziecka i zakres integracji (Deno 1970).

Nauczyciele ze stanu Nowy Jork (silny wpływ etykietowania) częściej wybierają kształcenie specjalne dla dzieci niepełnosprawnych jako bardziej efektywne i odpowiednie, aniżeli nauczyciele ze stanu Massachusetts (brak etykietowania), są także mniej pozytywnie nastawieni do integracji szkolnej, a częściej uważają, że dziecko niepełnosprawne będzie odrzucane przez sprawnych rówieśników, niżej także oceniają swoje umiejętności pracy z dzieckiem niepełnosprawnym w klasie masowej (Knoff 1985).

Etykietowanie wpływa także na wybór odpowiedniego rodzaju kształcenia dziecka oraz zakresu jego integracji szkolnej i społecznej, niezależnie od miejsca zamieszkania badanych nauczycieli (Knoff 1984). W przypadku określenia stopnia niepełnosprawności nauczyciele uważają za odpowiednie: dla dzieci niepełnosprawnych w stopniu lekkim – klasę zwykłą z konsultacjami lub pomocą pedagoga specjalnego, dla dzieci niepełnosprawnych w stopniu umiarkowanym – klasę zwykłą z wykorzystaniem pokoju pomocniczego, dla dzieci niepełnosprawnych w stopniu znacznym – klasy specjalne. W przypadku określenia rodzaju niepełnosprawności nauczyciele uważają za właściwe: dla dzieci z upośledzeniem umysłowym – klasy specjalne z częściową integracją społeczną, dla dzieci z trudnościami w uczeniu się – klasę zwykłą z wykorzystaniem pokoju pomocniczego, dla dzieci z zaburzeniami emocjonalnymi – klasę zwykłą z konsultacjami i pomocą pedagoga specjalnego.

Nadrzędnym czynnikiem warunkującym postawy wobec integracji szkolnej jest system ogólnych norm społecznych, który znajduje swoje odzwierciedlenie w systemie szkolnictwa danego kraju; dlatego postawy nauczycieli wobec kształcenia uczniów niepełnosprawnych uwarunkowane są postawami ekspertów i elity władzy, natomiast postawy młodzieży studiującej – słuchaczy studiów nauczycielskich, pielęgniarstwa i innych kierunków – są jeszcze zasadniczo niezróżnicowane (Winzer 1984).

Syntetycznego opracowania wyników 28 badań nad postawami nauczycieli wobec integracji, opublikowanych w latach 1958–1995, dokonali Scruggs i Mastropieri (1996). Wykonali oni metaanalizę dla 10560 odpowiedzi nauczycieli. Metaanaliza, która zasługuje na szersze omówienie, została opracowana dla poszczególnych stwierdzeń kwestionariuszy, dotyczących wspólnych elementów postaw nauczycieli szkół specjalnych, podstawowych i średnich. W badaniach poddanych metaanalizie poszczególne stwierdzenia dotyczyły: akceptacji dla idei integracji, gotowości do włączenia ucznia niepełnosprawnego do własnej klasy, korzyści płynących z nauczania integracyjnego, wpływu uczniów niepełnosprawnych na pozostałych członków zespołu klasowego oraz przygotowania nauczycieli do pracy w klasie integracyjnej. Autorzy metaanalizy stwierdzili, że wyniki analizowanych badań ukazują znaczne podobieństwa w postawach wobec integracji uczniów niepełnosprawnych pomiędzy nauczycielami, niezależnie od daty publikacji materiału empirycznego i regionu geograficznego, z którego pochodziła badana grupa. Podobne konkluzje wynikają z międzykulturowych badań prowadzonych w krajach należących do odmiennych kręgów kulturowych – Polsce i Kanadzie (Winzer 1994).

Scruggs i Mastropieri (1996) podają, iż znaczna większość nauczycieli branych pod uwagę w cytowanej metaanalizie akceptuje ideę integracji, jednakże jej praktyczna realizacja jest uzależniona od rodzaju i stopnia niepełnosprawności uczniów. 71% badanych uznaje za słuszne integracyjne nauczanie dzieci z trudnościami w uczeniu się, 29% – z zaburzeniami emocjonalnymi, 23% – upośledzonych umysłowo. Niski wskaźnik pozytywnych postaw wobec integracji dzieci z upośledzeniem umysłowym wśród nauczycieli ma szersze podłoże społeczne. W społeczeństwie polskim także stwierdza się stały, duży dystans spo-

łeczny wobec osób upośledzonych umysłowo i chorych psychicznie, pomimo wzrastającej akceptacji i zrozumienia dla integracyjnych modeli funkcjonowania osób niepełnosprawnych. Dystans ten przejawia się nie tylko w odrzucaniu bliskich, intymnych kontaktów (przyjaźń, małżeństwo), ale także w niechęci do udzielania pomocy sąsiedzkiej oraz integracji szkolnej (Ostrowska 1997).

Scruggs i Mastropieri stwierdzili także, że wysoki poziom akceptacji dla integracji szkolnej (87%) występuje w przypadku uczniów o lekkich zaburzeniach i nie wymagających od nauczyciela dużego nakładu dodatkowej pracy, natomiast tylko 31% nauczycieli akceptuje integrację dzieci z cięższymi zaburzeniami. Połowa (53%) badanych wyraża gotowość nauczania integracyjnego uczniów niepełnosprawnych. Nauczyciele szkół podstawowych częściej wyrażają tę gotowość (64%) niż nauczyciele szkół średnich (57%), którzy raczej są zorientowani na realizację programu aniżeli na poznawcze i emocjonalno-społeczne potrzeby swoich uczniów. Natomiast tylko 47% nauczycieli szkół specjalnych jest przekonanych, że nauczyciele szkół masowych chętnie podjęliby się pracy w klasie integracyjnej. Odpowiedzi nauczycieli uzależnione są jednak od rodzaju i stopnia niepełnosprawności dzieci. Połowa badanych nauczycieli (54%) uznaje, że nauczanie integracyjne przynosi korzyści wszystkim uczniom, jednak nauczyciele przekonani są, iż ten typ kształcenia daje większe korzyści niepełnosprawnym (70%) niż sprawnym (50%). O efektywności integracji rzadziej są przekonani nauczyciele szkół średnich niż nauczyciele szkół podstawowych, w których wykorzystuje się zwykle kooperacyjne metody pracy. 30% badanych stwierdza, że uczeń niepełnosprawny może sprawiać w klasie trudności wychowawcze, a 81% uważa, że jego obecność wymaga od nauczyciela dodatkowego nakładu pracy, stałej koncentracji uwagi (39%), poświęcenia dodatkowego czasu na planowanie, przygotowanie zajęć i konsultacje (33%), zmian w dotychczas realizowanym programie, formie pracy (58%). Tylko 22% nauczycieli szkół specjalnych twierdzi, że nauczyciele klas masowych są wystarczająco przygotowani do prowadzenia klasy integracyjnej, podczas gdy 29% nauczycieli klas masowych jest o tym przekonana: 37% nauczycieli szkół podstawowych i 15% nauczycieli szkół średnich. Większość badanych (68%) jest jednak zdania, że potrzebne jest dokształcanie pracujących nauczycieli i kształcenie studentów w zakresie pedagogiki specjalnej i nauk pokrewnych. Cytowane wyniki świadczą, że na przestrzeni dwudziestu lat nie uległy zmianie efektywność kształcenia i przygotowanie nauczycieli do pracy z uczniami niepełnosprawnymi, co podkreślają także autorzy innych prac badawczych (Winzer 1987). Jednakże po odbyciu odpowiedniego szkolenia, rozwijającego specjalne umiejętności nauczyciela oraz pokazującego specyficzne techniki i metody stosowane w pedagogice specjalnej, a także w nauczaniu integracyjnym, postawy wobec integracji ulegały zmianie w kierunku bardziej pozytywnym, co przejawiało się w gotowości do poświęcania większej ilości czasu i pracy na rzecz ucznia niepełnosprawnego niż przed szkoleniem.

Można więc stwierdzić, że postawy nauczycieli wobec integracji szkolnej różnicują się w zależności od rodzaju i stopnia niepełnosprawności dziecka oraz od typu szkoły, w której nauczyciele pracują, lecz nie zależą od wpływu kultury, regionu geograficznego, ani też nie uległy zmianie na przestrzeni 20 lat.

Badania prowadzone w Polsce również pokazują, że zdecydowana większość badanych osób pochodzących z różnych grup społecznych dostrzega korzyści płynące z nauczania integracyjnego oraz akceptuje jego sens i potrzebę (Giryński, Przybylski 1993). Nauczyciele uczący zarówno dzieci sprawne, jak i niepełnosprawne uważają, że integracyjnym

nauczaniem powinny być objęte przede wszystkim dzieci z dysfunkcjami ruchowymi. Jednak większość nauczycieli szkół masowych niechętnie podjęłaby się pracy z dziećmi niepełnosprawnymi. Zdaniem badanych, interakcje zachodzące pomiędzy dziećmi o zróżnicowanym poziomie intelektualnym nie przeszkadzają integracji, a utrzymywanie kontaktów społecznych pomiędzy nimi jest korzystne dla obu stron. Ten aspekt integracji podkreślany jest przede wszystkim przez nauczycieli uczniów niepełnosprawnych. Osobiste kontakty nauczycieli oraz rodziców dzieci sprawnych z rodzinami wychowującymi dziecko niepełnosprawne znacząco wpływają na kształtowanie się pozytywnych postaw wobec tych dzieci.

Na podstawie innych prac empirycznych (Gansk 1987; Gersten et al. 1988; Goupil et al. 1984; Hill 1988; Winzer 1992) można stwierdzić, że nauczyciele szkół masowych są raczej przeciwni przyjmowaniu uczniów niepełnosprawnych do swoich klas. Są oni przekonani, że szkoły specjalne lub klasy specjalne są najlepszym miejscem kształcenia i wychowania tych dzieci, natomiast szkoły masowe nie są przygotowane do podejmowania się ich opieki i edukacji. Podkreślają także, że integracyjne nauczanie wpłynie negatywnie na wyniki nauczania sprawnych rówieśników. Prace badawcze prowadzone w Grecji (Sakadami-Angelopoulou et al. 1994), a także w Polsce również potwierdzają tego typu wnioski. Badania polskich autorów (Giryński, Przybylski 1993; Oszustowicz 1994; Minczakiewicz 1996) pokazują, że nauczyciele szkół podstawowych przejawiają niezbyt przychylne postawy wobec kształcenia integracyjnego, słabą znajomość zagadnień związanych z integracją i niepełnosprawnością, a także brak gotowości do nauczania dziecka niepełnosprawnego w swojej klasie. Nauczyciele klas specjalnych funkcjonujących w zwykłych szkołach znacznie częściej natomiast uważali za wskazane nauczanie integracyjne niż nauczyciele uczący w szkołach specjalnych. Najbardziej pozytywne postawy wobec integracyjnego kształcenia prezentowały osoby bezpośrednio nie związane z problemami osób niepełnosprawnych. Ten sam wniosek wynika z metaanalizy badań amerykańskich i kanadyjskich, w której stwierdzono bardzo pozytywne postawy wobec integracji u osób pracujących w administracji szkoły (Scruggs, Mastropieri 1996).

Postawy rodziców wobec integracji dzieci niepełnosprawnych

Bardzo niewiele jest badań poświęconych problematyce postaw rodziców wobec integracji szkolnej dzieci niepełnosprawnych. Ich wyniki pozwalają stwierdzić, że większość rodziców dzieci niepełnosprawnych jest przychylna tej formie kształcenia swoich dzieci, lecz uzależnia to od odpowiednich warunków, jakie winna spełniać szkoła (Bieniada-Krakiewicz 1987). Rodzice boją się niepowodzeń, jakie mogą spotkać ich dziecko w szkole integracyjnej. Największy lęk przejawiają rodzice dzieci upośledzonych umysłowo oraz niewidomych. Inni autorzy stwierdzają, że rodzice dzieci niepełnosprawnych kształcących się w szkołach specjalnych aprobują nauczanie integracyjne znacznie częściej niż rodzice dzieci sprawnych, a poziom tej akceptacji zależy od stopnia niepełnosprawności dziecka; rodzice dzieci głębiej upośledzonych wolą izolować swoje dzieci od sprawnych rówieśników (Giryński, Przybylski 1993). Postawy rodziców uzależnione są także od ich własnych doświadczeń nabytych w trakcie kontaktów dziecka ze szkołą integracyjną. Bardziej przychylne postawy przejawiają rodzice dzieci, które już osobiście doświadczyły korzyści płynących z tej formy kształcenia, aniżeli rodzice dzieci uczęszczających do szkół specjalnych.

Postawy sprawnych uczniów wobec niepełnosprawnych rówieśników

Badania postaw wobec integracji szkolnej dzieci niepełnosprawnych prowadzi się także wśród sprawnych rówieśników, gdyż między innymi od ich postaw i ich przygotowania zależy efektywność kształcenia integracyjnego. Sprawni uczniowie nie wykazują pozytywnych postaw wobec wspólnego kształcenia się z niepełnosprawnymi rówieśnikami. Uważają, że najlepszym miejscem kształcenia jest szkoła specjalna, a niepełnosprawni uczniowie mają negatywny wpływ na sprawnych rówieśników. Jednakże badania (Trojańska i inni 1994; Minczakiewicz 1993, 1996) wskazują także, że wraz z wiekiem oraz rozwojem dojrzałości emocjonalno-społecznej postawa dzieci sprawnych ulega korzystnej zmianie, rośnie wskaźnik akceptacji niepełnosprawnych rówieśników, a maleje wskaźnik odrzucenia. Im starsze dzieci, tym ich postawy są bardziej pozytywne, a ponadto starsza młodzież wykazuje lepszą orientację w problemach niepełnosprawnych rówieśników uczęszczających do równoległych klas specjalnych. Wraz z wiekiem wzrasta także akceptacja sprawnych uczniów dla wspólnego kształcenia, chociaż uczniowie niepełnosprawni przyjmują model szkolnictwa segregacyjnego za najlepszą dla nich samych formę nauczania. Jednakże obie grupy młodzieży wyrażają chęć utrzymywania kontaktów społecznych. Sprawni deklarują chęć niesienia pomocy niepełnosprawnym rówieśnikom.

Uczniowie masowych szkół podstawowych przejawiają negatywne postawy wobec wspólnego kształcenia z dziećmi głębiej upośledzonymi oraz przejawiającymi dodatkowe zaburzenia i dysfunkcje rozwojowe (zaburzenia emocjonalne, dziecięce porażenie mózgowe). Ten brak akceptacji wynika z obawy przed trudnościami związanymi z ograniczeniem kontaktu słownego lub z brakiem zrozumienia zachowań odbiegających od powszechnie przyjętej normy (Minczakiewicz 1996). Na kształtowanie się postaw uczniów znaczny wpływ mają postawy osób znaczących. W grupie dzieci młodszych istotnego znaczenia nabierają postawy uczących nauczycieli. W badaniach stwierdzono silną zależność pomiędzy rozkładem postaw nauczycieli i uczniów klas nauczania początkowego, natomiast w grupie uczniów starszych zaobserwowano wpływ innych osób znaczących (rodziców, kolegów) (Minczakiewicz 1996). Jak wykazują badania, nauczyciel stanowi dla swoich uczniów wzór, model postaw – zarówno wobec dzieci z padaczką, jak i wobec integracji niepełnosprawnych rówieśników. Od jego postawy zależy więc poziom akceptacji dziecka niepełnosprawnego w klasie szkolnej (Kościelska 1976; Minczakiewicz 1996).

Podsumowanie

Prawo do integracji szkolnej i społecznej jest tylko wstępnym, ale niewystarczającym warunkiem realizacji integracji w praktyce. Najtrudniejsze do pokonania bariery blokujące integrację osób niepełnosprawnych mają jednak charakter psychologiczny i sprowadzają się przede wszystkim do negatywnych postaw wobec niepełnosprawnych i ich integracji. Rozwiązania prawne niezbędne do realizacji pełnej integracji mogą być realizowane wówczas, gdy społeczeństwo zaakceptuje te idee i uzna je za zasadne.

W zgromadzonej literaturze poświęconej problemowi uwarunkowania postaw wobec integracji szkolnej dzieci niepełnosprawnych nie znaleziono prac omawiających wpływ

zmiennych osobowościowych na te postawy. Jedyna dostępna praca opublikowana na ten temat omawia związki pomiędzy postawami a wypaleniem zawodowym u nauczycieli przedszkola (Wyczesany, Dyduch 1996). W badaniach tych stwierdzono, że negatywne i obojętne postawy występują u osób charakteryzujących się wysokim stopniem wyczerpania emocjonalnego. Osobiste zadowolenie z pracy zawodowej warunkuje pozytywne postawy wobec integracyjnego kształcenia, sprzyja innowacjom pedagogicznym i podnoszeniu kwalifikacji. Natomiast depersonalizowanie innych osób, z którymi pozostaje się w kontaktach zawodowych nie ma wpływu na proces kształtowania się postaw.

Brak badań poświęconych osobowościowym uwarunkowaniom postaw wobec integracji szkolnej dzieci niepełnosprawnych skłania do podjęcia prac empirycznych, zmierzających do skonstruowania modelu psychologicznych determinant tych postaw, gdyż wydaje się, że zmienne osobowościowe winny odgrywać istotną rolą w ich kształtowaniu. Opracowanie holistycznego modelu uwarunkowań postaw pozwoli na ich kształtowanie poprzez oddziaływania psychologiczne w trakcie całego procesu przygotowania studentów do pełnienia ról zawodowych. Kształtowanie właściwych postaw studentów różnych kierunków studiów (nauczycielskich, medycznych, technicznych) wobec integracji osób niepełnosprawnych jest szczególnie istotne, gdyż zmiana utrwalonych, negatywnych postaw jest często bardzo trudna i wymaga długotrwałego oddziaływania, nie tylko na płaszczyźnie poznawczej, ale przede wszystkim poprzez nabywanie doświadczeń w kontakcie z dzieckiem niepełnosprawnym. W sytuacji dorosłych osób pracujących zawodowo jest to zadanie trudne do zrealizowania.

Bibliografia

Aksamit D.L. (1990), *Practicing Teachers' Perceptions of their Preservice Preparation for Mainstreaming,* Teacher Education of Special Education, 13, s. 21–29

Bender W.N., Vail C.O., Scott K. (1995), *Teachers' Attitudes toward Increased Mainstreaming: Implementing Effective Instruction for Students with Learning Disabilities,* Journal of Learning Disability, vol. 28, no 2, s. 87–94, s. 120

Bieniada-Krakiewicz T. (1987), *Postawy rodziców dzieci i młodzieży niepełnosprawnej wobec integracyjnego systemu kształcenia i wychowania,* [w:] *Integracja społeczna ludzi niepełnosprawnych – zadania pedagoga,* Studia Pedagogiczne LI, Wrocław

Chow P., Winzer M. (1989), *Newfoundland Educators and their Attitudes toward Children with Special Needs and Educational Integration,* Canadian Journal of Special Education, 5, 1, s. 77–84

Cunningham C.C. (1990), Seeing Beyond the Pathology: Recent Trends in Special Education. Referat wygłoszony na konferencji Polskiego Towarzystwa do Badań nad Upośledzeniem Umysłowym, 24 IX 1990, maszynopis, Warszawa

Curtis C.K. (1985), *Education Students' Attitudes toward Dusabled Persons and Mainstreaming,* Alberta Journal of Educational Research, 31, s. 288–305

Darvill C.E. (1989), *Teacher Attitudes to Mainstreaming,* Canadian Journal of Special Education, 5, 1, s. 1–14

Deno E. (1970), *Special Education as Developmental Capital,* Exceptional Children, 37, s. 229–237

Gansk D. (1987), *Willingness of Regular and Special Educators to Teach Students with Handicaps,* Exceptional Children, nr 54

Gersten R., Walker H. (1988), *Relationship between Teachers Effectiveness and their Tolerance for Handicapped Students,* Exceptional Children, nr 54

Giryński A., Przybylski S. (1993), *Integracja społeczna osób upośledzonych umysłowo w świetle ujawnianych do nich nastawień społecznych*, WSPS, Warszawa
Goupil G., Brunet L. (1984), *Attitudes and Behaviors towards the Mainstreaming of Exceptional Children*, Canadian Journal of Exceptional Children, nr 1
Hill J. (1988), *Integration in Canada; Implication for the Certification of Regular Education Teachers (RETS)*, Canadian Journal of Special Education, nr 4
Hulek A. (1989), *Stan obecny i kierunki przebudowy kształcenia specjalnego w Polsce*, Warszawa-Kraków
Hulek A. (1993), *Podstawy, stan obecny i przyszłość edukacji osób niepełnosprawnych*, [w:] *Edukacja osób niepełnosprawnych*, (red.) A. Hulek, PAN „UN-O", Warszawa
Kliś M., Kossewska J. (1994), *Znaczenie empatii w interakcjach społecznych*, Forum Oświatowe, nr 1
Knoff H.M. (1984), *Mainstreaming Attitudes and Special Placement Knowledge in Labeling versus Nonlabeling States*, Race, 5 (6), s. 7–14
Knoff H.M. (1985), *Attitudes toward Mainstreaming: A Status Report and Comparison of Regular and Special Educators in New York and Massachusetts*, Psychology in the Schools, 22, s. 410–418
Kościelska M. (1976), *Psychologiczne problemy padaczki u dzieci*, PWN, Warszawa
Minczakiewicz E. (1993), *Postawy społeczne uczniów szkół podstawowych wobec niepełnosprawnych rówieśników*, Kultura i Edukacja, nr 3, s. 99-106
Minczakiewicz E. (1996), *Postawy nauczycieli i uczniów szkół powszechnych wobec dzieci niepełnosprawnych umysłowo*, [w:] *Społeczeństwo wobec autonomii osób niepełnosprawnych*, (red.) W. Dykcik, Poznań
Ostrowska A. (1994), *Badania nad niepełnosprawnością w Polsce 1993*, Warszawa
Ostrowska A. (1997), *Postawy społeczeństwa polskiego w stosunku do osób niepełnosprawnych*, [w:] *Upośledzenie w społecznym zwierciadle*, (red.) A. Gustavsson, E. Zakrzewska-Manterys, Wydawnictwo „Żak", Warszawa
Oszustowicz B. (1994), *Uczeń upośledzony umysłowo w szkole masowej*, [w:] *Problemy edukacji i integracji osób niepełnosprawnych ze społeczeństwem*, (red.) J. Fenczyn, J. Wyczesany, PSON, Kraków
Pilecki J., Kościółek M., Gruntkowski Z. (1994), *Postawy nauczycieli i studentów wobec integracji szkolnej dzieci o nietypowym rozwoju*, [w:] *Problemy edukacji i integracji...*
Sakadami-Angelopoulou N., Tsikoulas J., Abatzides G., Bagiatis K. (1994), *Knowledge of the Attitudes towards Children with Special Needs by Selected Groups*, Perceptual and Motor Skills, 79, s. 19–23
Sideridis G.D., Chandler J.P. (1996), *Comparison of Attitudes of Teachers of Physical and Musical Education toward Inclusion of Children with Disabilities*, Psychological Reports, vol. 78, no 3 pt.1, s. 768–70
Scruggs T., Mastropieri M.A. (1996), *Teacher Perceptions of Mainstreaming/ Inclusion, 1958–1995: A Research Synthesis*, Exceptional Children, vol. 63, No. 1, s. 59–74
Trojańska M., Kościółek M., Parys K., Wolska D. (1994), *Integracja uczniów upośledzonych umysłowo w stoniu lekkim w szkole masowej*, [w:] *Problemy edukacji i integracji...*
Winzer M. (1984), *Mainstreaming the Handicapped Child: Attitudes of Teachers and Non-educators*, Canadian Journal for Exceptional Children, No 1, s. 23–26
Winzer M. (1987), *Mainstreaming Exceptional Children: Teacher Attitudes and the Educational Climate*, Alberta Journal of Educational Research, vol. 33, No 1, s. 33–42
Winzer M. (1992), *Teacher Attitudes to Exceptional Children and the Educational Climate*, Alberta Journal of Educational Research, No 2
Winzer M. (1994), Special Students in the Mainstream: A Comparative Study of Polish and Canadian Teachers-in-training, maszynopis

Winzer M. (1997), *Dzieci specjalnej troski w nauczaniu integracyjnym. Porównawcze badania polskich i kanadyjskich studentów studiów nauczycielskich*, Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP, Prace Psychologiczne VI, Kraków, s. 239–246

Wyczesany J., Dyduch E. (1996), *Problem integracji osób niepełnosprawnych w świetle opinii nauczycieli przedszkoli*. [w:] *Społeczeństwo wobec autonomii osób niepełnosprawnych*, (red.) W. Dykcik, Poznań