

**Malwina Kościuk**

Hospicjum im. Lady Ryder of Warsaw w Zielonej Górze

DOI: <https://doi.org/10.59444/2024MONredJanr4>

## INKLUZJA EDUKACYJNA NA ETAPIE SZKOŁY PODSTAWOWEJ W ODNIESIENIU DO POSTAW RODZICÓW DZIECI Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIAMI

### Educational inclusion on the primary school level in reference to the attitudes of parents of children with disabilities

**Abstract:** This article has been dedicated to the research on the attitudes of parents of children with disabilities towards educational inclusion. Due to the choice of the topic, definitions of some key terms have been presented: *educational inclusion, attitude, disability*. There were some attempts to determine whether the age and education of the caretakers as well as the educational level their children correlate with their attitudes towards inclusion. Three hypotheses have been formulated for this paper. The research group included 31 people, aged from 28 to 55. In order to obtain data, the Survey of Attitudes Toward the Inclusion of Students with Special Needs by M.A. Winzer (adapted by W. Pilecka and J. Kossewska) has been used. The obtained results have been statistically analyzed with IBM SPSS Statistics v. 29.

**Keywords:** parents, educational inclusion, attitudes, disability

### Wprowadzenie

Aktualnie w Polsce szkoły proponują dzieciom z niepełnosprawnościami oraz ich rodzicom trzy systemy kształcenia: segregacyjny, integracyjny oraz inkluzyjny. Wśród wymienionych propozycji ta ostatnia wydaje się najbardziej pożądanym rozwiązaniem, albowiem postuluje wizję szkoły stojącej w opozycji do ekskluzji, szkoły spełniającej funkcję scalającą, w której spotkania edukacyjne dzieci z niepełnosprawnościami i bez nich mają przebiegać w atmosferze szacunku, życzliwości i tolerancji. Tego typu placówka musi sprostać realizacji wielu założeń, w tym merytorycznych oraz technicznych. Największe jednak wyzwanie, przed jakim stoi szkoła inkluzyjna, to wprowadzanie zmian w sferze mentalnej uczestników inkluzji, a w konsekwencji walka z uprzedzeniami i stereotypami. Realizacja wymienionych postulatów nie należy do zadań łatwych, a „proces włączania” w edukacyjnej rzeczywistości nie zawsze w pełni odpowiada wizji „szkoły dla wszystkich”.

Badania naukowe przeprowadzone w Polsce i na świecie, m.in. w Stanach Zjednoczonych, Australii, Turcji, Austrii, Grecji i Hiszpanii, udowodniły, iż powodzenie inkluzji jest w dużej mierze uzależnione od pozytywnych postaw rodziców uczniów wobec działań włączających (Zamkowska 2019), stąd zasadne wydaje się nakierowanie zainteresowań badawczych na grupę, którą stanowią właśnie rodzice.

## Inkluzja edukacyjna

Inkluzja (łac. *inclusio* – ‘wcielenie, włączenie, inkorporacja’) to termin, który w przestrzeni edukacyjnej pojawił się w latach 90. XX wieku i odnosi się do jednego z modeli kształcenia, nierzadko postrzeganego jako udoskonalona i poszerzona integracja (Chrzanowska, Szumski 2019).

Literatura przedmiotu przywołuje dwa znaczenia edukacji inkluzyjnej. W szerokim ujęciu (deskryptywnym) pod tym pojęciem należy rozumieć wszelkie formy organizacji kształcenia w szkołach ogólnodostępnych, które zakładają wspólną naukę w jednej klasie uczniów z niepełnosprawnościami i bez nich.

W wąskim ujęciu (preskryptywnym) inkluzję edukacyjną postrzega się jako projekt reformy systemu edukacji, którego celem jest stworzenie szkoły inkluzyjnej – placówki wysokiej jakości przeznaczonej dla wszystkich uczniów (Chrzanowska, Szumski 2019). „Edukacja włączająca jest nieustannie trwającym procesem ukierunkowanym na [...] poszanowanie różnorodności, różnych potrzeb i zdolności, właściwości i oczekiwań uczniów i społeczności, eliminującym wszelkie formy dyskryminacji” (Młynarczuk-Sokołowska, Szostak-Król 2015: 80).

Przywołana definicja wyraźnie akcentuje wieloaspektowość kształcenia inkluzyjnego – zakłada stwarzanie każdemu uczniowi optymalnych warunków do rozwoju i twórczej samorealizacji oraz stosowanie w pracy z nim zasady indywidualizacji nauczania.

Grzegorz Szumski wymienia cztery najważniejsze cechy inkluzji edukacyjnej:

- 1) dostęp do szkoły dla wszystkich uczniów,
- 2) zrównoważone cele kształcenia, uwzględniające harmonijny rozwój uczniów,
- 3) elastyczny system wsparcia współpracujących ze sobą specjalistów,
- 4) wspólny program kształcenia (Chrzanowska, Szumski 2019).

O randze edukacji włączającej świadczy fakt, iż od 2018 roku Ministerstwo Edukacji Narodowej wdrożyło do realizacji projekt pn. „Wspieranie podnoszenia jakości edukacji włączającej w Polsce”, w którym zawarto rekomendacje działań mających służyć poprawie jakości kształcenia inkluzyjnego w polskich szkołach (Aksman, Zinkiewicz 2019).

Niewątpliwie inkluzja w ofercie edukacyjnej to proces długofalowy, zakładający wysoki poziom kształcenia wszystkich uczniów, a w szczególności tych, którym zagraża wykluczenie (Skibska, Warchał 2011).

## Rodzic w przestrzeni prawnej

Istnieje wiele dokumentów regulujących stosunki między rodziną a szkołą. Jednym z ważniejszych jest Konwencja o Prawach Dziecka. Zgodnie z jej zapisami każdemu przyznaje się prawo do nauki, umożliwia rozwój osobowości, gwarantuje prawa człowieka i podstawowe wolności. Dokument ten określa również prawa i obowiązki rodziców oraz gwarantuje pomoc przy ich realizowaniu (Konwencja o Prawach Dziecka).

Innym aktem normującym relacje rodzic–szkoła jest *Europejska Karta Praw i Obowiązków Rodziców*. Gwarantuje ona opiekunom prawo dostępu do wszelkich informacji o instytucjach oświatowych oraz prawo wpływania na politykę oświatową realizowaną w placówkach edukacyjnych (Europejska Karta Praw i Obowiązków Rodziców).

W Polsce pierwsze akty prawne dotyczące edukacji uczniów z niepełnosprawnościami zostały przyjęte w 2010 roku. Ministerstwo Edukacji Narodowej wydało rozporządzenie, w którym pojawił się zapis dotyczący obowiązku udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom, przy czym pomoc ma być udzielana nie tylko uczniowi, ale również rodzicom.

Powszechnie wiadomo, że opiekunowie dzieci z niepełnosprawnościami znajdują się nierzadko w trudnej sytuacji rodzinnej, dlatego oczekują od szkoły pomocy wielopoziomowej oraz różnorodnych oddziaływań wspierających. Niezwykle istotne jest tu wsparcie emocjonalne, informacyjne, docenianie potencjału rodzicielskiego, a także postawa tolerancji i akceptacji.

## Postawa

Jak wcześniej wspomniano, powodzenie inkluzji zależy w dużej mierze od rodziców. To ich nastawienie jest kluczowym determinantem powodzenia tej idei w przestrzeni edukacyjnej. Pozytywne postawy rodziców wobec działań włączających bez wątpienia ułatwiają wdrażanie w szkołach „procesu włączania”.

Współczesna literatura przedmiotu proponuje wiele definicji pojęcia „postawa”. Według Bogdana Wojciszke postawa to „[...] względnie stała skłonność do pozytywnego lub negatywnego ustosunkowania się człowieka do danego obiektu” (Wojciszke 2003: 236).

Z kolei psychologowie Philip G. Zimbardo i Michael R. Leippe postrzegają postawę jako „[...] wartościujące nastawienie oparte na elementach poznawczych, reakcjach uczuciowych oraz intencjach co do przyszłości i na zachowaniu” (Zimbardo, Leippe 2004: 52).

Wśród wielości definicji pojęcia „postawa” na uwagę zasługuje również propozycja Stanisława Miki, który terminem „postawa” nazywa „względnie trwałą strukturę (lub dyspozycję do pojawienia się takiej struktury) procesów poznawczych, emocjonalnych

i tendencji do zachowań, w której wyraża się określony stosunek wobec danego przedmiotu” (Mika 1984: 116). Przywołuje również trzy ingredencje postawy, a więc: poznawczą, emocjonalną oraz behawioralną.

## Niepełnosprawność

Mimo iż edukacja włączająca z założenia uwzględnia wszystkie zróżnicowane potrzeby edukacyjne, to jednak największe wyzwanie stanowi edukacja dzieci z niepełnosprawnościami.

Jeszcze w XX wieku niepełnosprawność utożsamiano z widocznymi wadami ciała lub umysłu i posługiwano się terminem „inwalida”. Pod koniec XX wieku zaczęto używać określenia „osoba niepełnosprawna”, natomiast dzisiaj najczęściej stosuje się sformułowanie „osoba z niepełnosprawnością” (Trębicka-Postrzygacz 2017).

Uniwersalną definicję osoby z niepełnosprawnością zawarto w Konwencji o Prawach Osób Niepełnosprawnych. W dokumencie tym, sporządzonym w Nowym Jorku 13 grudnia 2006 roku, a w Polsce ratyfikowanym przez Sejm RP w roku 2012, można przeczytać, że do niepełnosprawnych „[...] zalicza się te osoby, które mają długotrwale naruszoną sprawność fizyczną, umysłową, intelektualną lub w zakresie zmysłów, co może, w oddziaływaniu z różnymi barierami, utrudniać im pełny i skuteczny udział w życiu społecznym na zasadzie równości z innymi osobami” (Konwencja o Prawach Osób Niepełnosprawnych, Dz.U. 2012 r. poz. 1169). Na skutek ograniczeń jednostka „[...] ma istotne trudności w wywiązywaniu się z zadań stawianych przed nią przez życie codzienne, szkołę, pracę zawodową i czas wolny. Trudności tego typu można całkowicie usunąć lub też zmniejszyć poprzez [...] kształcenie” (Zabłocki 1992: 10-12). To ostatnie spostrzeżenie wydaje się determinujące w odniesieniu do edukacji włączającej, ponieważ wyraźnie akcentuje rolę szkoły w propagowaniu idei inkluzji.

## Podsumowanie teoretyczne

Celem przeprowadzonych badań było ustalenie, czy wiek i wykształcenie rodziców oraz etap edukacyjny, na którym ich dzieci kontynuują naukę, korelują z ich postawami wobec inkluzji. Na podstawie zgromadzonej literatury założono, że:

1. Wykształcenie rodziców koreluje pozytywnie z ich postawami wobec inkluzji edukacyjnej. Im wyższe wykształcenie rodzica, tym bardziej pozytywne jest jego nastawienie wobec inkluzji.
2. Wiek rodziców koreluje pozytywnie z ich postawami wobec inkluzji edukacyjnej. Im starszy rodzic, tym więcej dostrzega pozytywów edukacji włączającej.
3. Rodzice uczniów klas 1-3 przejawiają bardziej pozytywne postawy wobec edukacji włączającej niż rodzice uczniów klas 4-8.

## Metoda

Uczestnicy badania. Badaniem objęto rodziców uczniów z niepełnosprawnościami, uczęszczających do szkół podstawowych. Łącznie przebadanych zostało 31 osób (kobiety  $n = 28$ ; mężczyźni  $n = 3$ ) w wieku od 28 do 55 lat ( $M = 41,94$ ;  $SD = 6,63$ ). Wszyscy respondenci to osoby z wykształceniem średnim lub wyższym. W trakcie badań wzięto również pod uwagę etapy edukacyjne: I i II.

Procedura badania. Kwestionariusz udostępniono rodzicom w postaci formularza Google w serwisie społecznościowym Facebook. Zamieszczono go na grupach:

- Rodzice – Dzieci (AUTYZM, ASPERGER) terapia SI, diagnoza → Warszawa;
- Autyzm Wczesnodziecięcy Rodzice Terapeuci;
- RAZEM! Opiekunowie dzieci niepełnosprawnych;
- Grupa wsparcia – rodzice dzieci niepełnosprawnych;
- Rodzice niepełnosprawnych dzieci – dyskusja na każdy temat;
- AUTYZM – wsparcie, edukacja i terapia;
- Wsparcie dla dzieci Niepełnosprawnych;
- AUTYZM/ASPERGER – grupa DLA ludzi z autyzmem;
- AUTYZM-FORUM;
- Edukacja SPEKTRUM AUTYZMU;
- Niepełnosprawność „Sprawni inaczej i ich Anioły”;
- Niepełnosprawni – Niezależne Życie;
- Niepełnosprawność i wykluczenie. Budowa oddolnego konsensusu.

Kwestionariusze wysłano także do rodziców uczniów ze Szkoły Podstawowej im. Janusza Korczaka w Czerwieńsku.

## Narzędzie badawcze

Skala Postaw wobec Integracji Szkolnej Dzieci Niepełnosprawnych to skala opracowana przez Margaret Winzer. Autorkami polskiej adaptacji są Władysława Pilecka i Joanna Kossewska. Jest to 5-stopniowa skala typu Likerta, badająca postawy wobec integracji szkolnej dzieci niepełnosprawnych za pomocą dwu podskal:

- podskali A – Dostrzeganie pozytywnych aspektów i korzyści płynących z integracji (13 stwierdzeń: 1, 3, 4, 6, 7, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 20);
- podskali B – Dostrzeganie negatywnych skutków integracji oraz związanych z nią kosztów (7 stwierdzeń: 2, 5, 8, 9, 14, 18, 19).

Skala zawiera ogółem 20 stwierdzeń określających komponent poznawczy i emocjonalny postawy oraz tendencję do zachowania na rzecz integracji szkolnej dzieci z niepełnosprawnościami. Stwierdzenia przedstawione są w sposób ogólny i nie mają odniesienia do żadnej konkretnej kategorii niepełnosprawności. Osoby badane

wskazują jedną z pięciu odpowiedzi, która najlepiej opisuje ich dyspozycje ujęte w poszczególnych stwierdzeniach: 5 – całkowicie się zgadzam, 4 – częściowo się zgadzam, 3 – nie mam zdania, 2 – częściowo się nie zgadzam, 1 – całkowicie się nie zgadzam. Stwierdzenia sformułowane są w sposób pozytywny lub negatywny, o charakterze ogólnym, bez uwzględniania specyficznych strategii edukacyjnych związanych z typem niepełnosprawności dziecka. Rzetelność tej skali, mierzona współczynnikiem Alfa Cronbacha, wynosi 0,823 dla populacji kanadyjskiej (Chow, Winzer 1992: 223-228); rzetelność  $\alpha$  A wynosi  $\alpha = 0,86$ , a podskali B  $\alpha = 0,79$  (Winzer 1987: 33-42). Obliczona rzetelność skali postaw (polskiego tłumaczenia) dla populacji polskiej: współczynnik rzetelności Cronbacha wynosi  $\alpha = 0,73$ , współczynnik rzetelności połówkowej Guttmana wynosi 0,76.

Stwierdzenia w podskali B są tak zakodowane, by wyższy wynik informował o dostrzeżeniu mniejszych negatywnych skutków integracji szkolnej, a tym samym o bardziej pozytywnej postawie. Ogólna postawa wobec integracyjnego kształcenia dzieci niepełnosprawnych stanowi sumę punktów z obu podskal. Zgodnie z intencją autorki, pozytywna postawa rozumiana jest jako dostrzeżenie wielu pozytywnych i niewielu negatywnych aspektów tej formy nauczania. Skalę Postaw wykorzystano w badaniach ze względu na jej wysoką wartość psychometryczną oraz szerokie zastosowanie w badaniach prowadzonych w wielu krajach i w analizach międzykulturowych. Skala ta bada postawę wobec kształcenia integracyjnego dzieci niepełnosprawnych bez odwoływania się do poszczególnych kategorii ich niepełnosprawności. Niewątpliwie grupa dzieci niepełnosprawnych nie jest jednorodna i od rodzaju niepełnosprawności zależy dystans ujawniany w kontaktach społecznych (Ostrowska 1997), ale podkreślanie rodzaju niepełnosprawności przyczynia się do umacniania stereotypów społecznych, a u badanych wywołuje negatywne emocje w związku z etykietowaniem osoby niepełnosprawnej. Integracyjny model kształcenia zakłada wspólne nauczanie dzieci o zróżnicowanych możliwościach i potrzebach edukacyjnych, dlatego też celowo nie uwzględniono specyfiki wynikającej z rodzaju niepełnosprawności i stosownie do problemu badawczego sformułowanego w pracy wykorzystano taką właśnie technikę badawczą (Kossewska 2000).

## Wyniki

W celu zweryfikowania postawionych hipotez przeprowadzono analizy statystyczne przy użyciu pakietu IBM SPSS Statistics 29. Za jego pomocą wykonano analizę podstawowych statystyk opisowych wraz z testami normalności rozkładów zmiennych Shapiro-Wilka, aby potwierdzić możliwość stosowania parametrycznych analiz statystycznych.

Wykonano także test *t*-Studenta dla prób niezależnych oraz analizy korelacji rho Spearmana i *r* Pearsona. Za poziom istotności w niniejszym rozdziale uznano  $\alpha = 0,05$ .

### Podstawowe statystyki opisowe wraz z testem Shapiro-Wilka

W celu sprawdzenia rozkładów zmiennych ilościowych wyliczono podstawowe statystyki opisowe wraz z testem Shapiro-Wilka badającym normalność rozkładu. Wyniki analizy zostały zaprezentowane w tabeli 1.

Tabela 1. Podstawowe statystyki opisowe badanych zmiennych wraz z testem Shapiro-Wilka

Zmienna zależna	M	Me	SD	Sk.	Kurt.	Min.	Maks.	W	p
Dostrzeganie pozytywnych aspektów integracji szkolnej	3,90	4,08	0,68	-1,31	1,64	2,00	4,85	0,88	<b>0,003</b>
Dostrzeganie negatywnych aspektów integracji szkolnej	2,41	2,29	0,62	0,72	1,43	1,29	4,29	0,96	0,303

*Adnotacja.* *M* – średnia; *Me* – mediana; *SD* – odchylenie standardowe; *Sk.* – skośność; *Kurt.* – kurtoza; *Min.* – wartość minimalna; *Maks.* – wartość maksymalna; *W* – wynik testu Shapiro-Wilka; *p* – wartość *p* dla testu Shapiro-Wilka.

Źródło: opracowanie własne.

Wynik testu Shapiro-Wilka w przypadku jednej zmiennej okazał się istotny statystycznie, co oznacza, że jej rozkład istotnie odbiega od rozkładu normalnego. Należy jednak zwrócić uwagę, że skośność rozkładu żadnej ze zmiennych nie przekracza umownej wartości bezwzględnej równej  $|1,5|$  (George, Mallery 2016), co oznacza, że ich rozkłady są asymetryczne w nieznacznym stopniu. W związku z tym zasadne jest przeprowadzenie analizy na podstawie testów parametrycznych, o ile zostały spełnione ich pozostałe założenia.

### Związek pomiędzy zmiennymi socjodemograficznymi a dostrzeganiem pozytywnych i negatywnych aspektów integracji szkolnej

W celu sprawdzenia, czy wiek i wykształcenie są związane z dostrzeganiem wad i zalet inkluzji edukacyjnej wykonano analizę korelacji *r* Pearsona dla wieku oraz rho Spearmana dla wykształcenia, ponieważ było ono mierzone na skali porządkowej. Wyniki zostały przedstawione w tabeli 2.

**Tabela 2.** Związek pomiędzy wiekiem i wykształceniem a dostrzeganiem pozytywnych i negatywnych aspektów integracji szkolnej

Zmienna	Współczynnik	Dostrzeganie pozytywnych aspektów integracji szkolnej	Dostrzeganie negatywnych aspektów integracji szkolnej
Wiek	<i>r</i> Pearsona	-0,14	<b>-0,43</b>
	istotność	0,438	<b>0,017</b>
Wykształcenie	<i>rho</i> Spearmana	0,00	-0,24
	istotność	0,985	0,200

Źródło: opracowanie własne.

Analiza wykazała istotny statystycznie – negatywny i umiarkowanie silny związek pomiędzy wiekiem a dostrzeganiem negatywnych aspektów integracji szkolnej. Wynik ten oznacza, że im starszy rodzic, tym mniej negatywnie nastawiony do inkluzji edukacyjnej.

### Zróźnicowanie w dostrzeganiu pozytywnych i negatywnych aspektów inkluzji wśród rodziców dzieci klas 1-3 oraz 4-8

Następnie sprawdzono, czy rodzice dzieci klas 1-3 różnią się od rodziców starszych klas – 4-8 – pod względem nasilenia dostrzegania pozytywnych i negatywnych aspektów inkluzji szkolnej. W tym celu wykorzystano test *t*-Studenta dla prób niezależnych (tab. 3, wyk. 3).

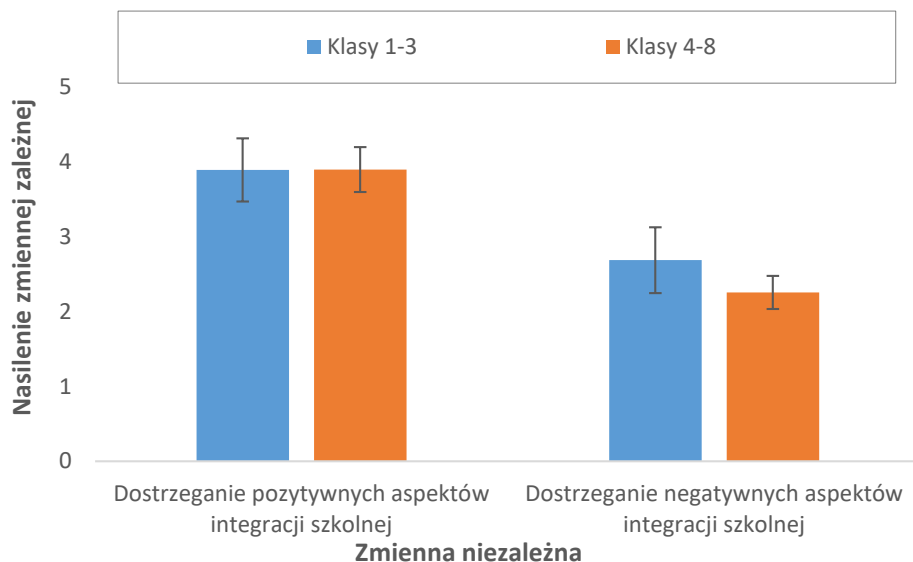
**Tabela 3.** Porównanie średnich dla dostrzegania pozytywnych i negatywnych aspektów integracji szkolnej wśród rodziców dzieci klas 1-3 oraz 4-8

Zmienna zależna	Klasy 1-3 (n = 11)		Klasy 4-8 (n = 20)		Współczynniki			
	M	SD	M	SD	t	df	p	d Cohena
Dostrzeganie pozytywnych aspektów integracji szkolnej	3,90	0,71	3,90	0,68	-0,02	29	0,985	<0,01
Dostrzeganie negatywnych aspektów integracji szkolnej	2,69	0,74	2,26	0,50	1,92	29	0,065	0,72

*Adnotacja.* *n* – liczba obserwacji; *M* – średnia; *SD* – odchylenie standardowe; *t* – wartość statystyki testowej; *df* – stopnie swobody; *p* – istotność statystyczna.

Źródło: opracowanie własne.





Wykres 1. Porównanie średnich dla dostrzegania pozytywnych i negatywnych aspektów integracji szkolnej wśród rodziców dzieci klas 1-3 i 4-8 (słupki błędów – przedziały ufności 95%)

Źródło: opracowanie własne.

Analiza wykazała brak istotnych statystycznie różnic. Oznacza to, że nie można było odrzucić hipotezy zerowej mówiącej o braku różnic między grupami.

## Dyskusja wyników

Spośród trzech hipotez sformułowanych na potrzeby niniejszej pracy, jedna została potwierdzona, natomiast w przypadku dwóch wyniki okazały się nieistotne statystycznie.

Hipoteza pierwsza zakładała istnienie związku pomiędzy wykształceniem rodziców a ich postawami wobec inkluzji edukacyjnej. Założono, że opiekunowie z wykształceniem wyższym przejawiają bardziej pozytywne postawy wobec edukacji włączającej. Nie odnotowano wyników istotnych statystycznie, a zatem hipoteza ta nie została potwierdzona.

Z kolei wyniki metaanalizy badań przeprowadzonych we Włoszech, Grecji, Australii i USA w latach 1998-2007 wykazały istnienie związku pomiędzy postawą rodzica a jego poziomem wykształcenia. U osób o wyższym poziomie wykształcenia zaobserwowano bardziej pozytywne nastawienie do inkluzji w porównaniu z osobami o niższym poziomie wykształcenia (Zamkowska 2019).

Hipoteza druga zakładała, że wiek rodziców koreluje pozytywnie z ich postawami wobec inkluzji edukacyjnej. Założono, że im starszy opiekun, tym więcej dostrzeże pozytywów inkluzji. Analiza pozyskanych danych wykazała istotny statystycznie – ujemny – związek między wiekiem a dostrzeganiem negatywnych aspektów inkluzji. Oznacza to, że im starszy rodzic, tym jest mniej negatywnie nastawiony do kształcenia włączającego.

Warto w tym miejscu ponownie przywołać wyniki metaanalizy badań prowadzonych we Włoszech, Grecji, Australii i USA w latach 1998-2007, albowiem różnią się one od wyników zaprezentowanych w niniejszej pracy, a dotyczących hipotezy 2. We wspomnianych badaniach międzynarodowych zmienna związana z taką cechą rodziców jak wiek nie wykazywała istotnego związku z ich postawami wobec inkluzji (Zamkowska 2019).

W ostatniej z hipotez sformułowano założenie, iż rodzice uczniów klas 1-3 przejawiają bardziej pozytywne postawy wobec edukacji włączającej niż rodzice uczniów klas 4-8. Na podstawie wykonanych analiz nie zaobserwowano istotnych różnic, a zatem hipotezy trzeciej nie udało się potwierdzić.

Trzeba nadmienić, iż w dostępnej literaturze przedmiotu tematyka związana z postawami rodziców wobec kształcenia włączającego, poparta badaniami, nie była często podejmowana, dlatego nie zidentyfikowano analiz, z których wynikałoby, iż etap edukacyjny koreluje z innymi zmiennymi.

Mimo że dwie z trzech hipotez zawartych w niniejszym opracowaniu nie zostały potwierdzone, mogą być istotne, ponieważ zawężają obszar poszukiwań badawczych i stanowią przyczynek do kontynuacji badań, w kręgu których znajdują się postawy rodziców i ich nastawienie wobec inkluzji edukacyjnej.

## Podsumowanie

We współczesnej rzeczywistości koncepcja inkluzji edukacyjnej znajduje coraz więcej zwolenników, także wśród rodziców.

Działania włączające mają szczególne uzasadnienie w obszarze nauczania i wychowania dzieci oraz młodzieży z niepełnosprawnością. Popularność inkluzji w przestrzeni szkolnej wynika z faktu, że idea ta promuje wizję szkoły egalitarnej, szkoły dla wszystkich, której celem nadrzędnym jest nie tylko wyposażanie ucznia w wiedzę, ale przede wszystkim dbałość o jego harmonijny rozwój, troska o „dobrostan psychospołeczny” każdego dziecka, a także efektywna walka z wykluczeniem i segregacją. Przecież „[...] podejście to bazuje na akceptowaniu różnorodności ze względu na płeć, narodowość, rasę, język ojczysty, środowisko społeczne, poziom osiągnięć czy niepełnosprawność” (Lechta 2010: 326-327). Należy również pamiętać, że w inkluzji edukacyjnej szczególnie ważną rolę przypisuje się rodzicom, albowiem jest to grupa, która wydaje opinie na temat edukacji włączającej (Chrzanowska 2015: 115).

## Bibliografia

- Aksman, J., Zinkiewicz, B. (2019), *Inkluzja. Wybrane aspekty w teorii i praktyce pedagogicznej*, Kraków, Towarzystwo Naukowe Societas Vistulana.
- Chow P., Winzer M.A. (1992), *Reliability and validity of a scale measuring attitudes toward mainstreaming*, „Educational Psychological Measurement”, 223-228.
- Chrzanowska I. (2015), *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*, Kraków, Wydawnictwo Impuls.
- Chrzanowska I., Szumski G. (2019), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*, Warszawa, Wydawnictwo FRSE.
- George D., Mallery P. (2016), *IBM SPSS statistics 23 step by step: A simple guide and reference*, Abingdon-on-Thames, Routledge.
- Kossewska J. (2000), *Uwarunkowania postaw nauczyciele i inne grupy zawodowe wobec integracji szkolnej dzieci niepełnosprawnych*, Kraków, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Lechta V. (2010), *Pedagogika inkluzyjna*, [w:] *Pedagogika. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, red. B. Śliwerski, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne: 326-327.
- Mika S. (1984), *Psychologia społeczna*, Warszawa, Wydawnictwo PWN.
- Młynarczuk-Sokołowska A., Szostak-Król K. (2015), *Przez trudy do gwiazd. Inkluzja i różnorodność w edukacji*, [w:] *Akademicy na rzecz praktyki*, „Pareja” 2 (4): 80.
- Ostrowska A. (1997), *Postawy społeczeństwa polskiego w stosunku do osób niepełnosprawnych*, [w:] *Upośledzenie w społecznym zwierciadle*, red. A. Gustavsson, E. Zakrzewska-Manterys, Warszawa, Wydawnictwo Żak.
- Podgórska-Jachnik D. (2021), *Raport merytoryczny. Edukacja włączająca w Polsce – bilans otwarcia 2020*, Warszawa.
- Skibska J., Warchał M. (2011), *Edukacja inkluzyjna dziecka niepełnosprawnego w szkole ogólnodostępnej a integracja społeczna*, [w:] *Edukacja jutra w kontekście wyzwań współczesności*, red. K. Denek, Sosnowiec, Oficyna Wydawnicza Humanitas: 369-386.
- Trębicka-Postrzygacz B. (2017), *O niepełnosprawności w definicjach i regulacjach prawnych w perspektywie inkluzji społecznej*, „Student Niepełnosprawny, Szkice i Rozprawy, nr 17 (10).
- Winzer M.A. (1987), *Mainstreaming exceptional children. Teacher attitudes and the educational climate*, „Alberta Journal of Educational Research”, 33, 33-42.
- Wojciszke B. (2003), *Pogranicze psychologii osobowości i społecznej: samoocena jako cecha i motyw*, [w:] red. B. Wojciszke, M. Plopa, *Osobowość a procesy psychiczne i zachowanie*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls: 15-47.
- Zabłocki J. (1992), *Psychologiczne i społeczne wyznaczniki rehabilitacji osób niepełnosprawnych*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak: 10-12.
- Zamkowska A. (2019), *Postawy rodziców wobec edukacji włączającej w badaniach międzynarodowych*, „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej”, nr 33: 40-51.
- Zimbardo P.G., Leippe M.R. (2004), *Psychologia zmiany postaw i wpływu społecznego*, Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.

## Akty prawne

- Europejska Karta Praw i Obowiązków Rodziców.  
 Konwencja o Prawach Dziecka.  
 Konwencja o Prawach Osób Niepełnosprawnych.