

GRZEGORZ WIĄCEK,
ANDRZEJ E. SĘKOWSKI

POWODZENIE W KSZTAŁCENIU INTEGRACYJNYM A WYBRANE ZMIENNE PSYCHOSPOŁECZNE – WERYFIKACJA MODELU TEORETYCZNEGO

Kształcenie integracyjne wciąż stanowi zbyt mało zgłębną dziedzinę edukacji. Wśród wielu jego charakterystyk, powodzenie tej formy kształcenia jest ważną cechą, której zbadanie pozwala na ulepszenie organizacji i prowadzenia kształcenia integracyjnego. W artykule zaprezentowana została weryfikacja teoretycznego modelu korelatów powodzenia w kształceniu integracyjnym. W modelu teoretycznym znalazło zastosowanie systemowe podejście w badaniu powodzenia oraz trzy wyodrębnione obszary jego potencjalnych korelatów – środowisko klasy szkolnej, środowisko rodzinne oraz osoba ucznia. W badaniach służących weryfikacji modelu, którymi objęto 13 klas integracyjnych, wzięli udział uczniowie pełnosprawni i niepełnosprawni, nauczyciele oraz rodzice. Wyniki wykazują zasadność systemowego podejścia do pomiaru powodzenia w kształceniu integracyjnym oraz jego uwarunkowań – uzyskano empiryczny model, który uwzględnia wszystkie elementy powodzenia i obszary uwarunkowań, choć nie wszystkie zakładane zmienne okazały się istotnie związane z powodzeniem kształcenia integracyjnego.

Słowa kluczowe: kształcenie integracyjne, powodzenie, psychospołeczne korelaty.

I. STAN BADAŃ

Rzeczywistość edukacji oraz jej integracyjnej formy jest wielowymiarowa. Do takiego wniosku prowadzą wyniki dotychczasowych badań nad tym zagad-

DR GRZEGORZ WIĄCEK, Katedra Psychologii Rehabilitacji, Instytut Psychologii KUL, Al. Raclawickie 14, 20-950 Lublin.

PROF. DR HAB. ANDRZEJ E. SĘKOWSKI, Instytut Psychologii KUL, Al. Raclawickie 14, 20-950 Lublin.

nieniem. Stąd też literatura traktująca o kształceniu integracyjnym obejmuje różne rodzaje publikacji, obszary zainteresowań oraz poziomy analiz. Duża część piśmiennictwa mieści się na terenie pedagogiki, zwłaszcza pedagogiki specjalnej, jednak pojawiają się także opracowania psychologiczne, choć wciąż jest ich zbyt mało. Szczególnie cenne są te artykuły i pozycje książkowe, w których autorzy w sposób całościowy analizują kształcenie integracyjne od strony teoretycznej (por. np. Smykowski, 2000), albo też empirycznej (por. np. Bąbka, 2001). Pomimo rozwijającego się nurtu literatury naukowej na temat kształcenia integracyjnego, ciągle aktualne pozostają poglądy o niewystarczającym opracowaniu naukowym tego zjawiska, z mocnym wskazaniem na potrzebę oparcia się na rzetelnych badaniach empirycznych (por. np. Barłóg, 2001; Maciarz, 2001b).

Tematyka kształcenia integracyjnego osób niepełnosprawnych zaczęła być obecna w literaturze naukowej stosunkowo wcześniej, bo już w latach 70. poprzedniego stulecia. W pierwszej fazie opracowywania zagadnienia dominował typ literatury postulatywnej, która zajmowała się pytaniem, jak powinno wyglądać kształcenie integracyjne dzieci z niepełnosprawnością oraz jakie efekty powinno przynosić; stopniowo pojawiały się publikacje oparte na badaniach empirycznych. Natomiast od lat 90. XX wieku można już wyróżnić kilka obszarów zainteresowań badawczych. Cała dziedzina badań nad integracją edukacyjną osób niepełnosprawnych jest złożona, co stanowi odzwierciedlenie rzeczywistości, którą opisuje; z tego powodu można na różne sposoby starać się uporządkować ten obszar literatury naukowej. Na potrzeby tego artykułu chcielibyśmy zaproponować jedną z możliwych koncepcji takiego uporządkowania.

Pierwszym poziomem opracowań zjawiska są badania nad różnymi aspektami edukacji integracyjnej, ale w odniesieniu do dzieci z poszczególnymi rodzajami niepełnosprawności (por. np. Zaorska, 1997; Kołodyńska-Woźniak, 1998; Lausch-Żuk, 1998; Barłóg, 2001). Kolejne, syntetyzujące już ujęcie dotyczy analizy naukowej kształcenia integracyjnego w ogólności, która uwzględnia uczniów z różnymi rodzajami niepełnosprawności, uczestniczących w tej formie kształcenia. Stanowi to jednocześnie odpowiedź na aktualny model prawny kształcenia integracyjnego w Polsce. W tej części literatury przedmiotu można znaleźć pozycje poruszające różne zagadnienia związane z kształceniem integracyjnym – np. szeroki nurt badań nad postawami nauczycieli i innych grup społecznych wobec integracji (por. np. Janzen, Wilgosh, McDonald, 1995; Pilecki, Kościółek, Gruntkowski, 1995; Kossewska, 1999; Prażmowska, Skalik, 1999; Garrick-Duhaney, Salend, 2000; Kossewska, 2000; Taylor, Smiley, Ramasamy, 2001; Wall, 2002;

Lewicki, 2003; Praisner, 2003) lub zagadnienia etyczne edukacji integracyjnej (por. np. Fairbairn, Fairbairn, 2000).

W nurcie opracowań naukowych, szczególnie na płaszczyźnie empirycznej, znajduje się także zagadnienie powodzenia w kształceniu integracyjnym. Jest ono ważnym elementem badań nad tą formą kształcenia, gdyż pozwala jednocześnie na ocenę efektów oraz zwrotnie stanowi przyczynek do ulepszania jego organizacji i przebiegu. Dzięki podjęciu badań nad powodzeniem edukacji integracyjnej, w ostatnich latach jest także obecny temat podsumowań i rekonceptualizacji kształcenia integracyjnego (por. np. Oskwarek, 1998; Rosman, 1998; Maciarz, 2001a; Barłóg, 2003). Powodzenie w kształceniu integracyjnym jest punktem centralnym niniejszego artykułu, stąd tło literatury i dotychczasowych badań na tym polu zostanie przedstawione dokładniej.

Podstawowe pytanie, które można postawić, dotyczy kryteriów wspomnianego powodzenia. W dotychczasowych opracowaniach obecne są różnorodne koncepcje pomiaru powodzenia w kształceniu integracyjnym. Pierwsza z nich opiera się na efektach dydaktycznych tego rodzaju kształcenia. Analizy porównawcze wyników nauki dzieci niepełnosprawnych z klas integracyjnych i specjalnych oraz dzieci pełnosprawnych z klas integracyjnych i masowych można spotkać w literaturze polskiej i anglojęzycznej (por. np. Łaś, Rempel, 1987; Maciarz, 1996; Kossewska, 2000; Rea, MacLaughlin, Walther-Thomas, 2002; Cole, Waldron, Majd, 2004). Nie stanowi to wszakże właściwego obszaru zainteresowania tego artykułu, który jest ukierunkowany na aspekt wychowawczy kształcenia integracyjnego.

Inną odpowiedź na pytanie o kryteria powodzenia w kształceniu integracyjnym formułuje D. Al-Khamisy (2002), która stwierdza, że „społeczna integracja dziecka przejawia się jego poczuciem więzi z innymi dziećmi, akceptacją emocjonalną jego osoby przez inne dzieci, korzystną pozycją zajmowaną wśród nich i podmiotowym uczestnictwem w dziecięcych działaniach i decyzjach”.

Podejście wielu autorów koresponduje z powyższą wypowiedzią, na co wskazuje koncentracja na badaniu uczniów klas integracyjnych. Wyniki tych badań są następnie podstawą oceny powodzenia w kształceniu integracyjnym. Jednak nawet tutaj możemy odnaleźć różnice w szczegółowych koncepcjach badawczych, które dotyczą m.in. badanych grup. Część badań prowadzona jest bowiem wobec wszystkich uczniów klas integracyjnych, inne natomiast skupiają się na jedynie na podgrupie uczniów niepełnosprawnych.

W polskiej literaturze psychologicznej są prezentowane wyniki badań ukierunkowanych na psychospołeczne funkcjonowanie uczniów w klasie, które prowadziły m.in. Z. Palak (2000), K. Barłóg (2001), A. Maciarz (2001b), M. Chodkowska (2004). Z badań przywołanych wyżej autorek wynika, że kształcenie integracyjne przynosi pewne pozytywne efekty, jednak nie są one tak szerokie i intensywne, jak powinny być, biorąc pod uwagę obecne w tych pracach postulaty odnośnie do rezultatów kształcenia integracyjnego. Ponadto omawiane badania wskazują na wiele negatywnych zjawisk w tej formie kształcenia, z których na plan pierwszy wysuwają się: wyraźne problemy z akceptacją i pozycją społeczną dzieci niepełnosprawnych w klasie oraz przeczące temu, pozytywne opinie nauczycieli o relacjach rówieśniczych w grupie klasowej.

W literaturze psychologicznej anglojęzycznej również są publikowane wyniki badań dotyczących powodzenia kształcenia integracyjnego. Ten obszar językowy piśmiennictwa ma jednak swoją specyfikę, która polega na bardziej organizacyjnym ukierunkowaniu koncepcji badawczych. Stąd też omawiane wyniki wskazują na szersze i związane z ogólnym środowiskiem szkolnym wymiary powodzenia (np. Rouse, Florian, 1996; Salisbury, McGregor, 2002). Jest to szczególnie widoczne na przykład w publikacjach podsumowujących pewien etap dokonań na tym polu (np. Hornby, 1999). Sięgając jednak do badań prowadzonych w oparciu o funkcjonowanie uczniów, można spotkać w nich zarówno wskazania na pozytywne rezultaty kształcenia integracyjnego (np. Storey, Smith 1995; Peetsma i in., 2001), jak też ostrzeżenia związane ze zjawiskami negatywnymi (np. Vaughn, Elbaum, Schumm, 1996; Hatlen, 2004). Ukazuje to sytuację analogiczną do literatury polskiej, w ocenie efektów kształcenia integracyjnego.

W tym miejscu, na tle przeglądu literatury przedmiotu, można rozpocząć prezentację koncepcji teoretycznej wyznaczającej przeprowadzone badania empiryczne. Podstawą tej koncepcji jest systemowe podejście do powodzenia w kształceniu integracyjnym, w którego ramach klasę szkolną – w tym przypadku klasę integracyjną – należy traktować jako system. Elementy tworzące system klasy integracyjnej to oczywiście uczniowie tej klasy, ale także nauczyciele (prowadzący i wspomagający, bo takich dwóch nauczycieli powinno prowadzić klasę integracyjną) oraz rodzice dzieci uczących się w danej klasie.

W takim kontekście powstaje pytanie o dobór wskaźników powodzenia w kształceniu integracyjnym, które powinny korespondować z ujęciem systemowym badanej rzeczywistości. W publikacjach na ten temat można zauważyć skupienie badaczy na efektach integracji dla uczniów, które przejawiają się w jakości

relacji czy też stosunków interpersonalnych w grupie klasowej. Aby określić, co to jest stosunek interpersonalny w grupie klasowej, można przywołać definicję stosunku społecznego Z. Zaborowskiego (1964, s. 13), podaną w kontekście opisu procesów zachodzących właśnie na terenie klasy szkolnej. Mówi ona, że stosunek społeczny to „unormowane określonymi rolami i wzorami społecznymi wzajemne postawy osobników wytworzone w wyniku świadomego, bezpośredniego, trwalszego oddziaływania na siebie”.

Na tym tle w artykule została przyjęta koncepcja A. Maciarz (2001b), która mówi o całokształcie relacji psychoemocjonalnych w klasie integracyjnej jako efektach tej formy kształcenia. Podejście Maciarz akcentuje emocjonalny aspekt relacji czy stosunków pomiędzy uczniami w klasie. Pojęcie postawy jest różnie rozumiane w literaturze psychologicznej (por. np. Wojciszke, 2000; Kenrick, Neuberg, Cialdini, 2002; Myers, 2003), jednak emocje są powszechnie traktowane jako składnik postaw. Przyjęta koncepcja jest więc zgodna także z powyższą definicją Zaborowskiego.

Inne, równoległe podejście do badania powodzenia w kształceniu integracyjnym obejmuje opinie nauczycieli na temat kształcenia, które prowadzą; mogą oni oceniać m.in. relacje, jakie zachodzą pomiędzy uczniami w klasie. Opinie te są przyjmowane jako wskaźniki powodzenia w kształceniu integracyjnym (por. np. Palak, 2000; Bąbka, 2001). W świetle systemowego ujęcia zjawiska kształcenia, które zostało przyjęte w tym artykule, uwzględnienie oceny nauczycieli jest pożądanym uzupełnieniem całościowej analizy zjawiska powodzenia. W odniesieniu do nauczyciela prowadzącego i wspomagającego miarę powodzenia stanowi ich pozytywna ocena czy też zadowolenie z kształcenia, w którym uczestniczą.

Podsumowując, w systemowej koncepcji badania powodzenia w kształceniu integracyjnym cechy takiego powodzenia stanowią: dobre relacje psychoemocjonalne wśród uczniów w klasie oraz zadowolenie nauczycieli z efektów kształcenia integracyjnego.

Przechodząc do zagadnienia potencjalnych uwarunkowań powodzenia w kształceniu integracyjnym należy zauważyć, że integracja społeczna, której idea leży u podstaw integracyjnego systemu kształcenia, jest określana jako proces zmian psychospołecznych. Wychodząc od takiego stwierdzenia można założyć, że uwarunkowania powodzenia mają również naturę psychologiczną i społeczną. W kolejnym kroku natomiast, odwołując się do analizy struktury systemu klasy integracyjnej, można wskazać potencjalne źródła takich uwarunkowań. Mogą one pochodzić od wszystkich elementów systemu klasy integracyjnej; mo-

gą też być obecne w otoczeniu tej klasy, np. jako ramy formalno-prawne działalności edukacyjnej, a także w postaci innych systemów sąsiadujących lub nadrzędnych wobec klasy w rzeczywistości społecznej (tj. inne klasy w danej szkole, dyrekcja szkoły lub społeczność osiedla czy miasta).

Z uwagi na złożony charakter zjawiska kształcenia integracyjnego oraz wiele możliwych uwarunkowań jego powodzenia, ujęcia tego zagadnienia są zróżnicowane (Barłóg, 2001). Poszczególni autorzy podają różne czynniki – jako ważne dla efektywności tej formy kształcenia. Wśród nich już od początku uznawano za ważne uwarunkowania psychospołeczne (por. np. Larkowa, 1979), które są punktem zainteresowania w niniejszym artykule.

H. Larkowa (1979), w teoretycznym ujęciu uwarunkowań integracji, podaje ich dwa główne obszary – osobę niepełnosprawną oraz jej środowisko. Uwarunkowania dotyczące osoby wiążą się ze stanem fizycznym i psychicznym jednostki (są to: zdolność uczenia się, reakcje emocjonalne, samoocena, nawyki, potrzeby, postawy, zachowanie); warunki w środowisku dotyczą środowiska fizycznego i społecznego (są to: wiedza oraz przekonania nauczycieli i współpracowników, postawy, oczekiwania i wymagania, zachowanie).

A. Hulek (1987) także omawia uwarunkowania efektów integracji. W jego ujęciu pojawia się przy tym uporządkowanie tych uwarunkowań, które pozwala na wyodrębnienie obszarów mających znaczenie w analizie przebiegu integracji. Cytowany autor wyróżnia tutaj:

- Komponenty odnoszące się do jednostek niepełnosprawnych (maksymalne usprawnienie fizyczne, psychiczne i społeczne oraz przygotowanie do pełnienia określonych ról społecznych i pracy zawodowej);

- Komponenty odnoszące się do środowiska społecznego (rozumienie potrzeb osób niepełnosprawnych, poprawne postawy otoczenia wobec nich, włączenie rodziny w proces integracji, uchylenie przepisów prawnych ograniczających funkcjonowanie społeczne osób niepełnosprawnych, odpowiednie wychowanie dzieci i młodzieży – w poszanowaniu i zrozumieniu odmienności osób niepełnosprawnych);

- Komponenty odnoszące się do środowiska fizycznego (zniesienie barier architektonicznych, urbanistycznych i w infrastrukturze).

Inną badaczką zajmującą się zagadnieniem kształcenia integracyjnego jest Maciarz, która podaje w swoich pracach (por. np. 1987, 1989) cały zestaw czynników warunkujących skuteczne wprowadzanie integracji społecznej osób niepełnosprawnych. Są to: stosunek społeczeństwa do osób niepełnosprawnych; stosu-

nek rodziców i nauczycieli do dzieci niepełnosprawnych oraz przygotowanie do sprawowania wobec nich opieki, wychowania i nauczania; stosunek rodziców dzieci pełnosprawnych do dzieci niepełnosprawnych i do faktu uczęszczania ich razem do szkoły czy przedszkola; stopień usprawnienia dziecka i przygotowania do integracji z pełnosprawnymi rówieśnikami; wybór odpowiedniej dla dziecka formy kształcenia specjalnego z uwzględnieniem jego potrzeb, możliwości, sytuacji zdrowotnej; czynniki związane bezpośrednio z procesem wychowania i nauczania.

Jeszcze inną propozycją jest ujęcie Cz. Kosakowskiego (2001), który jako najważniejsze wyznaczniki efektywności kształcenia integracyjnego podaje: właściwe rozwiązania legislacyjne; odpowiednie warunki materialne; obecność specjalistów, którzy wspomagają proces kształcenia dzieci niepełnosprawnych; odpowiednie warunki dydaktyczno-wychowawcze (m.in. środki dydaktyczne, programy kształcenia, bezpieczny klimat); odpowiednie przygotowanie nauczycieli (merytoryczne, metodyczne i osobowościowe); współpraca szkoły z placówkami specjalistycznymi; współpraca z rodzinami uczniów; praca w środowisku na rzecz zmiany odbioru społecznego osób niepełnosprawnych oraz akceptowania idei integracji.

Omówione wyżej ujęcia ukazują całą złożoność sytuacji opracowania teoretycznego uwarunkowań integracji społecznej i edukacji integracyjnej dzieci i dorosłych osób niepełnosprawnych. Warto dodać, że w literaturze są oczywiście obecne także kolejne propozycje (por. np. Bąk, 1987; Błęszyńska, 1992; Walczak, 1998; Pivik, McComas, LaFlamme, 2002; Zabłocki, 2002), które jednak pozostają w ramach zarysowanego obszaru rozważań.

Poszukując jakiegoś uporządkowania całego pola problemowego, pewnego nadrzędnego podziału, można odwołać się do W. Dykcika (1997), który wyróżnia trzy poziomy uwarunkowań powodzenia integracji:

- 1) uwarunkowania mikrosystemowe, które obejmują obszar relacji społecznych w rodzinie i korzystny przebieg rozwoju przystosowania społecznego w środowisku rówieśniczym;
- 2) uwarunkowania mezosystemowe, obejmujące funkcjonowanie instytucji wspomagających osoby niepełnosprawne;
- 3) uwarunkowania makrosystemowe, które dotyczą hierarchii wartości i norm społeczno-kulturowych funkcjonujących w państwie czy narodzie.

Niniejszy artykuł zajmuje się szeroko rozumianymi zjawiskami psychospołecznymi – tak w odniesieniu do badania powodzenia w kształceniu integracyj-

nym, jak również jego uwarunkowań. W tej perspektywie najbardziej interesujące są uwarunkowania mikrosystemowe w powyższym podziale, które dotyczą bezpośrednio osób biorących udział w procesie kształcenia integracyjnego oraz relacji pomiędzy nimi.

Drugą propozycją, którą należy podkreślić w tym miejscu, jest ujęcie K. Barłóg (2001). Autorka podejmuje próbę pogrupowania uwarunkowań powodzenia edukacji integracyjnej i przyporządkowuje je do trzech obszarów. Są to czynniki związane z otoczeniem społecznym dziecka (w tym szczególnie z rodziną), ze szkołą oraz z dzieckiem niepełnosprawnym.

Wśród zmiennych związanych z powodzeniem w kształceniu integracyjnym można mocniej wyakcentować środowisko społeczne (rodzinne), środowisko szkoły (klasy integracyjnej), bądź też osobę samego dziecka niepełnosprawnego. Środowisko klasy integracyjnej jest istotne ze względu na to, że jest terenem bezpośredniego nawiązywania i istnienia relacji między uczniami oraz całego procesu dydaktyczno-wychowawczego; zmienne pochodzące z tego środowiska są zatem najbliżej, jeśli można to tak określić, tego, co jest przedmiotem zainteresowania, a więc powodzenia w edukacji integracyjnej. Z kolei środowisko rodzinne to podstawowe środowisko życia każdego ucznia, i w tym przypadku można odnosić wagę i wpływ tego, co dzieje się i ma związek z rodziną, na zachowania się dzieci, w tym również zachowania się na terenie klasy szkolnej i funkcjonowania w relacjach z innymi uczniami. Wreszcie osoba dziecka jest podmiotem wspomnianych relacji i zachowań, a zatem w zmiennych związanych czy pochodzących od samej osoby dziecka można upatrywać najważniejszych uwarunkowań powodzenia w kształceniu integracyjnym.

Wartość koncepcji Barłóg przejawia się również w tym, że obejmuje trzy obszary uwarunkowań powodzenia w kształceniu integracyjnym, związane z wszystkimi wyróżnionymi elementami (podsystemami) klasy integracyjnej, a więc uczniami, nauczycielami oraz rodzicami.

Dwie powyższe klasyfikacje uwarunkowań, podane przez Dykcika i Barłóg, stanowią podstawę do zakreślenia obszaru zainteresowania niniejszego artykułu. Obejmuje on uwarunkowania mikrosystemowe o charakterze psychologicznym i społecznym, pochodzące ze środowiska rodzinnego, środowiska klasy integracyjnej oraz związane z osobą dziecka.

II. PROBLEM

Przechodząc na płaszczyznę metodologiczną, przedmiotem zainteresowania w artykule są związki pomiędzy powodzeniem w kształceniu integracyjnym a wybranymi zmiennymi psychospołecznymi, związanymi z trzema opisanymi wyżej obszarami.

Zmienną zależną zatem jest powodzenie w integracyjnej formie kształcenia, które zawiera dwie składowe: pierwsza dotyczy relacji emocjonalnych pomiędzy uczniami klasy integracyjnej, druga obejmuje ocenę kształcenia w takiej klasie, dokonaną przez nauczycieli.

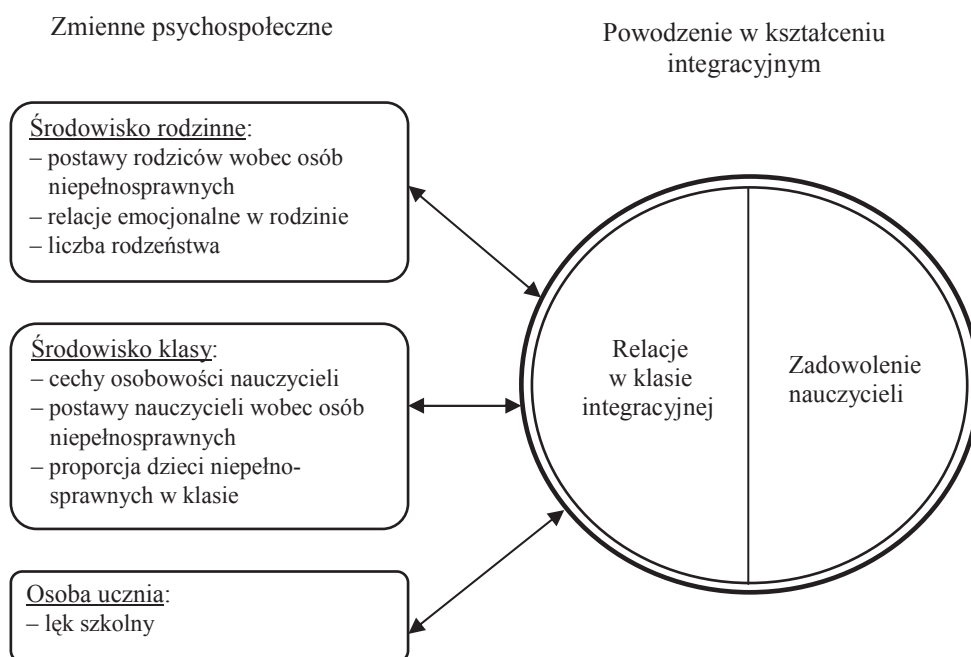
Zmienne niezależne stanowią psychospołeczne cechy sytuacji, w której prowadzone jest kształcenie integracyjne. Są one związane z rodziną, klasą integracyjną oraz osobą ucznia. Z obszaru rodziny włączone zostały: postawy rodziców wobec osób niepełnosprawnych, relacje emocjonalne w rodzinie w percepcji dziecka oraz liczba rodzeństwa. Z terenu klasy integracyjnej: cechy osobowości nauczycieli, ich postawy wobec osób niepełnosprawnych oraz proporcja dzieci niepełnosprawnych w klasie. Zmienną dotyczącą osoby ucznia klasy integracyjnej jest poziom jego lęku szkolnego.

Ogólny problem niniejszego artykułu można sformułować w postaci pytania: Jakie są związki wybranych zmiennych psychospołecznych, pochodzących z obszarów rodziny, klasy szkolnej oraz osoby ucznia, z powodzeniem w kształceniu integracyjnym?

W odpowiedzi na postawiony problem sformułowana została główna hipoteza artykułu, którą stanowi twierdzenie: Wybrane zmienne psychospołeczne, pochodzące z obszarów rodziny, klasy szkolnej oraz osoby ucznia, są istotnie związane z powodzeniem w kształceniu integracyjnym. Uzasadnienie powyższej hipotezy zostało podane w pierwszej części artykułu, opisującej przegląd badań i koncepcji powodzenia w kształceniu integracyjnym oraz jego uwarunkowań.

W tym miejscu, opierając się na dotychczasowych informacjach, można przedstawić model badawczy przyjęty w prowadzonych badaniach własnych. Ilustracją tego modelu jest rysunek 1. Ukazuje on, że przyjęty model zakłada związki pomiędzy powodzeniem w kształceniu integracyjnym a wszystkimi wyodrębnionymi obszarami zmiennych niezależnych. Zmienna zależna powodzenia została ujęta w oparciu o systemową koncepcję powodzenia w kształceniu integracyjnym, przedstawioną w pierwszej części artykułu. Ważną cechą modelu jest również to, że traktuje on powodzenie w kształceniu integracyjnym jako jedną,

choć wewnętrznie złożoną, zmienną. Przedstawione związki powinny być zatem przypisywane zmiennej powodzenia jako całości.



Rys. 1. Model związków pomiędzy powodzeniem w kształceniu integracyjnym a wybranymi zmiennymi psychospołecznymi

Należy także podkreślić, że badane powiązania mają charakter współzależności, nie zaś przyczynowości. Model korelacji-regresji, w którym prowadzone były badania, pozwala na interpretację wyników co najwyżej na płaszczyźnie predykcji, ale nie w kategoriach przyczyn i skutków.

Podsumowując należy stwierdzić, że przedstawiony wyżej model jest egemplifikacją graficzną głównej hipotezy artykułu, zaś w przeprowadzonych badaniach własnych został on poddany empirycznej weryfikacji.

III. GRUPA I METODA

Aby odpowiedzieć na pytanie badawcze, zostały przeprowadzone badania empiryczne, które objęły 13 klas integracyjnych na poziomach I-III z terenu Lubelszczyzny. W badaniach wzięło udział ogółem 477 osób, w tym 202 uczniów (149 uczniów pełnosprawnych i 53 uczniów niepełnosprawnych), 26 nauczycieli (13 nauczycieli prowadzących i 13 nauczycieli wspomagających) oraz 249 rodziców. Badania dzieci odbywały się indywidualnie z każdym dzieckiem, natomiast nauczyciele i rodzice zostali poproszeni o wypełnienie odpowiednich narzędzi kwestionariuszowych.

Do pomiaru wymienionych wyżej zmiennych zostały wykorzystane następujące narzędzia: Plebiscyt Życzliwości i Niechęci (oprac. M. Pilkiewicz) – ujmujący relacje emocjonalne w klasie integracyjnej; Skala Zadowolenia z Kształcenia Integracyjnego (G. Wiącek) – mierząca zadowolenie nauczycieli z kształcenia integracyjnego; Inwentarz Osobowości NEO-FFI (P. Costa Jr, R. McCrae) – odnosząca się do cech osobowości nauczycieli; Skala Postaw Wobec Osób Niepełnosprawnych (A. E. Sękowski) – dotycząca postaw nauczycieli i rodziców wobec osób niepełnosprawnych; Test Stosunków Rodzinnych (E. Bene, J. Anthony) – uwzględniający relacje rodzinne uczniów; Kwestionariusz Lęku Szkolnego (L. Czyżniejewska, G. Kopinke) – badający poziom lęku szkolnego uczniów klas integracyjnych.

Plebiscyt Życzliwości i Niechęci to metoda socjometryczna, która służy do poznawania sytuacji osoby w grupie. W artykule została zastosowana w opracowaniu M. Pilkiewicza (1973; por. także Deptuła, 1996; Łobocki, 2004). W interpretacji ilościowej wyników wykorzystane zostały cztery wskaźniki: wskaźnik sympatii od klasy do dziecka, wskaźnik antypatii od klasy do dziecka, wskaźnik sympatii od dziecka do klasy oraz wskaźnik antypatii od dziecka do klasy.

Skala Zadowolenia z Kształcenia Integracyjnego, opracowana przez jednego z autorów artykułu, jest skalą typu Likerta. Mierzy ona zadowolenie nauczycieli z integracyjnej formy nauczania, w której uczestniczą. Skala zawiera 43 twierdzenia. Uzyskiwany wynik ogólny mówi o nasileniu zadowolenia osoby badanej z kształcenia integracyjnego. Rzetelność skali, mierzona współczynnikiem α Cronbacha, wynosi 0,94. Trafności kryterialnej skali nie można określić z uwagi na brak szeroko dostępnych narzędzi do pomiaru zmiennej zadowolenia. O trafności treściowej świadczy wyselekcjonowany dobór twierdzeń oraz ich

pozytywna ocena przez sędziów kompetentnych podczas konstrukcji skali (por. Wiącek, 2004).

W operacjonalizacji powodzenia w kształceniu integracyjnym zostały przyjęte cztery zmienne: Stosunek klasy do dziecka, Stosunek dziecka do klasy, które mówią o obu kierunkach relacji pomiędzy każdym uczniem klasy integracyjnej a grupą klasową, oraz Zadowolenie nauczyciela wspomagającego z kształcenia integracyjnego i Zadowolenie nauczyciela prowadzącego z kształcenia integracyjnego; powyższe zmienne powstały na drodze analizy czynnikowej wyników Plebiscytu Życzliwości i Niechęci oraz Skal Zadowolenia z Kształcenia Integracyjnego (por. Wiącek 2005).

Inwentarz NEO-FFI, w postaci polskiej adaptacji tej metody, którą przygotowali i opisali B. Zawadzki, J. Strelau, P. Szczepaniak i M. Śliwińska (1998), został wykorzystany do badania osobowości nauczycieli uczących w klasach integracyjnych. Rzetelność kwestionariusza, określona miarą α Cronbacha, waha się w poszczególnych skalach od 0,68 do 0,82. Trafność polskiej wersji NEO-FFI został wykazana na zadowalającym poziomie (por. Zawadzki i in., 1998).

Skala Postaw Wobec Osób Niepełnosprawnych (PWON), skonstruowana i opisana przez A. E. Sękowskiego (1994), opiera się na podstawowym założeniu, że postawy osoby badanej wobec osób niepełnosprawnych są tym bardziej pozytywne, im więcej podobieństw widzi ona pomiędzy tymi osobami a osobami pełnosprawnymi; zależność zachodzi oczywiście także w drugą stronę. Skala PWON jest skalą typu Likerta, składa się z 30 twierdzeń. W badaniu otrzymujemy ogólny wynik osoby; im wyższy wynik ogólny, tym bardziej opisuje pozytywną postawę.

Test Stosunków Rodzinnych bada stosunki emocjonalne pomiędzy dzieckiem a członkami jego rodziny w percepcji dziecka. W badaniach zastosowano wersję dla dzieci starszych, która bada cztery zasadnicze obszary emocji: (1) Emocje pozytywne na dwóch poziomach nasilenia (umiarkowane emocje pozytywne i silne emocje pozytywne). (2) Emocje negatywne na dwóch poziomach nasilenia (emocje umiarkowanie negatywne i silnie negatywne). (3) Emocje związane z nadmierną pobłażliwością ze strony rodziców. (4) Emocje związane z nadmierną opiekuńczością ze strony rodziców. W wyniku badania otrzymujemy szereg wskaźników opisujących percepcję dziecka odnośnie do emitowania do i odbierania od poszczególnych członków rodziny opisanych wyżej rodzajów emocji (por. Bene, Anthony, 1993).

Kwestionariusz Lęku Szkolnego został opracowany przez L. Czyżniejewską i G. Kopinke, pod kierunkiem M. Deptuły (1996). Lęk szkolny rozumiany jest

tutaj jako „względnie długotrwała gotowość do odczuwania sytuacji szkolnych, zwłaszcza wymagających osiągnięć, jako sytuacji osobistego zagrożenia” (Strittmatter – za: Deptuła, 1996, s. 96). Kwestionariusz był stosowany w badaniach dzieci z młodszych klas szkolnych. Zawiera on 14 pytań, zaś uzyskiwane wyniki świadczą o poziomie nasilenia lęku szkolnego u dziecka. Rzetelność narzędzia (r_{tt}), według wzoru Kudery-Richardsona, wynosi 0,72 dla klas I-III. O trafności teoretycznej kwestionariusza świadczy wzrost poziomu lęku wraz z postępowaniem stażu szkolnego dzieci oraz związek tej cechy z wynikami w nauce osiąganymi przez dzieci (por. Deptuła, 1996).

W obliczeniach statystycznych została wykorzystana analiza kanoniczna, która jest metodą wielo-wielozmiennową, pozwalającą na analizę związków pomiędzy dwoma zbiorami zmiennych (Nosal, 1987). Analiza kanoniczna posłużyła do określenia wielowymiarowych związków pomiędzy zmiennymi niezależnymi oraz zmiennymi zależnymi w prowadzonych badaniach.

IV. WYNIKI

Z uwagi na przejrzystość prowadzonego wątku, jak również ograniczenia objętości artykułu, prezentacja wyników ograniczona zostanie do zasadniczej analizy, jaką jest analiza kanoniczna. Wyniki te przedstawia tabela 1, która zawiera obraz powiązań pomiędzy badanymi zmiennymi psychospołecznymi a powodzeniem w kształceniu integracyjnym. Dla jasności prezentacji w tabeli uwzględnione są jedynie te zmienne, których ładunki czynnikowe wynoszą 0,30 i powyżej (por. Oleś, 1989) (oznaczono je pismem półgrubym).

Na drodze analizy kanonicznej zostały skonstruowane cztery pary zmiennych kanonicznych. Trzy z nich wykazują związki istotne statystycznie; ostatnia para nie koreluje jednak ze sobą w sposób istotny, dlatego pominięto ją w dalszym opisie i interpretacji.

Zwracają uwagę bardzo wysokie współczynniki korelacji kanonicznej dwóch pierwszych par zmiennych. Pierwsza para osiąga korelację $R_c = 1,00$, druga zaś $R_c = 0,97$. Budzi to niepokój o rzetelność otrzymanych wyników. Poszukując przyczyn takiego rezultatu, należy zwrócić uwagę na treść obu zmiennych kanonicznych w opisywanych parach. Po stronie zmiennych zależnych w obydwu przypadkach znalazło się zadowolenie nauczyciela wspomagającego oraz nauczyciela prowadzącego; wśród zmiennych niezależnych zaś obecne są postawy wobec osób niepełnosprawnych oraz cechy osobowości obu nauczycieli klas integra-

cyjnych. Znajdujemy tutaj możliwe wytłumaczenie bardzo wysokich współczynników korelacji, gdyż mogła na to wpłynąć relatywnie niewielka, pierwotna zmienność zadowolenia z kształcenia integracyjnego w obu grupach nauczycieli (analizowane są dane pochodzące z 13 klas integracyjnych, a więc dane od 13 nauczycieli wspomagających i od 13 nauczycieli prowadzących).

Tab. 1. Wyniki analizy kanonicznej wskaźników powodzenia w kształceniu integracyjnym oraz wybranych zmiennych psychospołecznych w całej grupie uczniów ($N = 202$)

Zmienne niezależne		Zmienne kanoniczne			
		1	2	3	4
Postawy nauczyciela prowadzącego (PWON)		0,63	-0,33	0,04	-0,14
Postawy nauczyciela wspomagającego (PWON)		-0,29	-0,72	-0,14	-0,02
Nauczyciel prowadzący	Neurotyczność	-0,59	0,15	0,09	0,10
	Otwartość	-0,15	-0,45	-0,11	-0,05
	Sumiennność	0,13	-0,07	-0,32	0,10
Nauczyciel wspomagający	Otwartość	0,46	-0,50	-0,02	-0,02
	Ugodowość	-0,43	-0,21	-0,41	0,07
	Sumiennność	-0,69	-0,21	-0,02	0,01
Pan Nikt	Emocje pozytywne od dziecka	-0,08	0,11	-0,31	-0,13
	Emocje negatywne od dziecka	-0,09	0,07	0,45	0,13
	Emocje negatywne do dziecka	-0,15	0,14	0,36	-0,07
Ojciec	Emocje negatywne od dziecka	0,19	-0,08	-0,31	0,26
	Emocje negatywne do dziecka	0,08	-0,04	-0,34	0,17
Lęk szkolny		0,15	-0,11	-0,36	0,27
Korelacja kanoniczna (R_c)		1,00	0,97	0,59	0,48
p		0,000	0,000	0,004	0,228
Proporcja wariancji wyjaśnionej		0,18	0,32	0,10	0,04
Stosunek klasy do dziecka (czyn. 1)		-0,18	-0,10	0,69	-0,69
Stosunek dziecka do klasy (czyn. 2)		-0,19	-0,13	0,83	0,51
Zadowolenie nauczyciela wspomagającego (czyn. 3)		-0,71	-0,70	0,11	0,01
Zadowolenie nauczyciela prowadzącego (czyn. 4)		0,36	-0,93	-0,02	0,07
Zmienne zależne		1	2	3	4
		Zmienne kanoniczne			

Całkowita wariancja wyjaśniona – $R_c^2 = 0,60$

Konsekwencją tej sytuacji jest jednak konieczność zachowania dystansu wobec ilościowych wskaźników siły związku oraz procentu wyjaśnionej wariancji, uzyskane w analizach. Wartościowe pozostają informacje o liczebności i składzie zespołu zmiennych konstytuujących zmienne kanoniczne oraz o charakterze ich wzajemnych związków (informacja ustna uzyskana w 2005 roku od Zbigniewa Sienkiewicza z Ośrodka Obliczeniowego KUL). Można także zwrócić uwagę, że wskaźniki procentu wyjaśnionej wariancji są na wyraźnie niższym poziomie niż miary związku, stąd prawdopodobnie niosą bardziej rzetelną informację o badanych zmiennych.

Jak to zostało wspomniane powyżej, pierwsze dwie pary zmiennych kanonicznych – od strony zmiennych zależnych – tworzą oba czynniki zadowolenia nauczycieli (wspomagającego oraz prowadzącego). Widoczna jest jednak pewna niespójność pomiędzy tymi dwoma przypadkami. Otóż w pierwszej parze znalazło się zadowolenie nauczyciela wspomagającego z silnym ładunkiem ujemnym (-0,71) oraz zadowolenie nauczyciela prowadzącego z mniejszym, ale istotnym ładunkiem dodatnim (0,36). W parze drugiej obie zmienne mają porównywalny i jednoimienny ładunek czynnikowy (-0,93 i -0,70). Jak wytłumaczyć zatem rozbieżność pomiędzy tymi dwoma wynikami w jednej analizie? Badanie zadowolenia nauczycieli ma charakter eksploracyjny, stąd brak wskazówek interpretacyjnych w dotychczasowych badaniach. Jednak można podjąć próbę sformułowania hipotez interpretacyjnych wyjaśniających zastane wyniki. Pierwszym wnioskiem, jaki się nasuwa, jest stwierdzenie swego rodzaju dysonansu pomiędzy nauczycielem wspomagającym a prowadzącym w odniesieniu do oceny kształcenia integracyjnego. W takim ujęciu można dalej widzieć drugą zmienną kanoniczną – jako ujmującą to, co podobne w zadowoleniu obu nauczycieli, pierwszą natomiast – jako analizującą różnice między nimi.

Pierwsza zmienna kanoniczna pokazywałaby zatem zadowolenie nauczyciela wspomagającego, z wyłączeniem tej części, która jest wspólna dla obu nauczycieli. Z tak określoną zmienną związane są: postawy wobec osób niepełnosprawnych nauczyciela prowadzącego (związek odwrotny), neurotyczność nauczyciela prowadzącego (związek pozytywny) oraz cechy osobowości nauczyciela wspomagającego – otwartość (związek odwrotny), ugodowość i sumienność (związki pozytywne). Można zatem powiedzieć, że większe zadowolenie nauczyciela wspomagającego (a właściwie ta jego część, która jest odrębna od zadowolenia jego współpracownika) jest związane z gorszymi postawami wobec osób niepełnosprawnych oraz wyższą neurotycznością nauczyciela prowadzącego. Opisywana

część zadowolenia wiąże się także z cechami samego nauczyciela wspomagającego – niższą otwartością, wyższą ugodowością i sumiennością.

W drugiej korelacji kanonicznej ujęte jest wspólne zadowolenie z kształcenia integracyjnego dla obu nauczycieli uczących w klasie integracyjnej. Tak rozumiane zadowolenie pozytywnie wiąże się z otwartością obu nauczycieli oraz ich postawami wobec osób niepełnosprawnych. Oznacza to, że razem z lepszymi postawami i większą otwartością obu nauczycieli występował będzie wyższy poziomu ich obustronnego zadowolenia.

W trzeciej parze zmiennych kanonicznych jest już bardzo wyraźny obraz powiązań. Widoczne jest tu połączenie czynników Stosunek klasy do dziecka (0,69) i Stosunek dziecka do klasy (0,83) – od strony zmiennych zależnych. Obie zmienne mają duże ładunki czynnikowe o tym samym znaku. Można w takim układzie widzieć bardziej ogólny wskaźnik relacji emocjonalnych pomiędzy uczniami w klasie integracyjnej. Z takimi relacjami wiążą się następujące zmienne: sumiennosc nauczyciela prowadzącego (związek odwrotny), ugodowosc nauczyciela wspomagającego (również związek odwrotny), emocje przypisywane panu Nikt (pozytywne od dziecka, negatywne od dziecka, negatywne do dziecka – wszystkie związki wprost proporcjonalne, przy uwzględnieniu znaku emocji) i emocje w relacji z ojcem (negatywne od dziecka i negatywne do dziecka – oba związki wprost przy uwzględnieniu znaku emocji) oraz lęk szkolny (związek odwrotny).

Podsumowując, lepsze relacje emocjonalne w klasie integracyjnej wiążą się z następującymi zmiennymi: niższą sumiennością nauczyciela prowadzącego oraz niższą ugodowością nauczyciela wspomagającego; lepszymi ogólnymi wskaźnikami relacji w rodzinie oraz relacji z ojcem (z akcentem na wymianę negatywnych emocji w tej relacji); oraz z mniejszym lękiem szkolnym dzieci. Na bardziej ogólnym poziomie można mówić o związkach relacji emocjonalnych w klasie z wybranymi cechami osobowości nauczycieli; relacjami rodzinnymi dzieci (z podkreśleniem relacji z ojcem) oraz z poziomem lęku szkolnego uczniów klas integracyjnych.

V. DYSKUSJA

W omówieniu przedstawionych wyżej wyników analizy kanonicznej należy uwzględnić kilka spraw. Pierwsza z nich opiera się na uzyskaniu spójnych wyników analizy oraz na włączeniu do nich wszystkich założonych wskaźników po-

wodzenia. Wynika z tego, że jest możliwe złożone i jednocześnie całościowe ujęcie powodzenia w kształceniu integracyjnym.

Z drugiej jednak strony, analiza kanoniczna wskazuje na pewien rozdźwięk pomiędzy nauczycielem prowadzącym a wspomagającym w ich poziomie zadowolenia z kształcenia integracyjnego. Taka ocena nauczycieli może zatem stanowić wskaźnik powodzenia edukacji integracyjnej, co widać w drugiej zmiennej kanonicznej, ujmującej wspólną część zadowolenia obu nauczycieli. Dodatkową informację z opisywanych badań stanowi jednak stwierdzenie, iż w badanej rzeczywistości istnieją różnice pomiędzy nauczycielami, które uniemożliwiają jednoznaczne i całkiem spójne ujęcie wspólnego zadowolenia tych dwóch osób z kształcenia, które prowadzą.

Trzecia konstatacja dotyczy ważnych związków wspomnianego zadowolenia nauczycieli z ich osobowością oraz postawami wobec osób niepełnosprawnych. Może stanowić to podstawę wyjaśniania opisywanych w literaturze niezgodności pomiędzy niekorzystną sytuacją w klasie uczniów niepełnosprawnych a pozytywnymi opiniami nauczycieli o tej sytuacji (por. np. Palak, 2000; Bąbka, 2001).

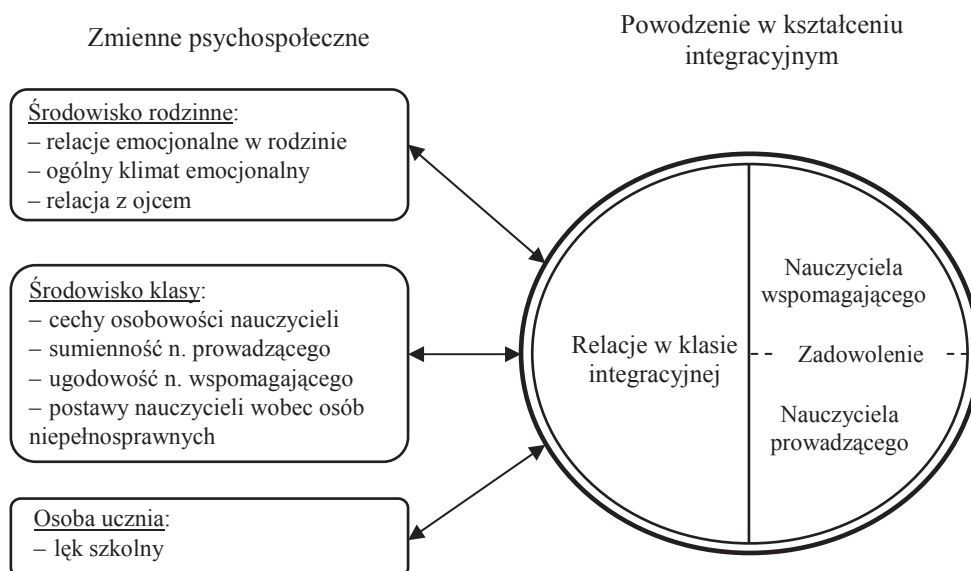
Kolejny rezultat to syntetyczne ujęcie w wynikach analizy kanonicznej relacji emocjonalnych w klasie integracyjnej. Tak opracowany wskaźnik powodzenia okazuje się ponadto związany z badanymi zmiennymi psychospołecznymi. I tak, dobre relacje emocjonalne uczniów w klasie integracyjnej wiążą się z niższą sumiennością nauczyciela prowadzącego i niższą ugodowością nauczyciela wspomagającego, lepszymi relacjami w rodzinie, szczególnie relacją z ojcem, oraz niższym lękiem szkolnym dzieci.

Po połączeniu związków relacji emocjonalnych uczniów oraz zadowolenia nauczycieli klas integracyjnych (ze świadomością omówionego rozdźwięku pomiędzy obydwojema nauczycielami), można dostrzec związki ujętego ogólnie powodzenia w kształceniu integracyjnym ze zmiennymi psychospołecznymi z wszystkich wyróżnionych w badaniu obszarów. Omawiane powodzenie wiąże się z relacjami emocjonalnymi w rodzinie (środowisko rodzinne), postawami wobec osób niepełnosprawnych, cechami osobowości nauczycieli (środowisko klasy szkolnej) oraz lękiem szkolnym uczniów (osoba ucznia). Stanowi to podsumowanie przeprowadzonych analiz oraz wskazuje na ogólną zasadność przyjętego modelu teoretycznego, który zakłada systemowy charakter procesu kształcenia integracyjnego i jego potencjalnych uwarunkowań.

Główna hipoteza badań, sformułowana w postaci twierdzenia: wybrane zmienne psychospołeczne, pochodzące z obszarów rodziny, klasy szkolnej oraz

osoby ucznia, są istotnie związane z powodzeniem w kształceniu integracyjnym, została zatem zweryfikowana częściowo pozytywnie. Wykazane związki powodzenia w kształceniu integracyjnym ze zmiennymi psychospołecznymi pochodzącymi z wszystkich trzech wymienionych w hipotezie obszarów są opisane powyżej; otrzymane związki nie obejmują jednak wszystkich zmiennych psychospołecznych włączonych do badań. Weryfikacja hipotezy głównej wiąże się jednocześnie z odpowiedzią na ogólny problem badawczy.

Po weryfikacji głównej hipotezy badań można przejść do przedstawienia weryfikacji modelu badawczego przyjętego w niniejszym artykule. Zweryfikowany empirycznie model przedstawia graficznie rysunek 2.



Rys. 2. Zweryfikowany model związków pomiędzy powodzeniem w kształceniu integracyjnym a wybranymi zmiennymi psychospołecznymi

Warte podkreślenia są zmiany, które zaszły w modelu, w porównaniu z jego zakładaną postacią (por. rys. 1). Pierwszą z nich jest przerywana linia oddzielająca zadowolenie nauczyciela prowadzącego od wspomagającego. Symbolizuje ona rozdźwięk (omówiony powyżej), jaki został stwierdzony w przeprowadzonych

analizach. Zostało zatem utrzymane całościowe ujęcie powodzenia, a w jego ramach także zadowolenia nauczycieli; jednak w zweryfikowanym modelu znalazły także odzwierciedlenie otrzymane niespójności, które wymagają dalszej eksploracji empirycznej i wyjaśnienia.

Druga modyfikacja obejmuje zmiany w zakresie zmiennych związanych z powodzeniem w kształceniu integracyjnym. Zgodnie z otrzymanymi wynikami analiz zostały utrzymane wszystkie założone obszary pochodzenia tych zmiennych; w zweryfikowanym modelu znalazły się jednak wyłącznie zmienne istotnie związane z powodzeniem: relacje emocjonalne w rodzinie – z obszaru środowiska rodzinnego, postawy wobec osób niepełnosprawnych, cechy osobowości nauczycieli – z obszaru środowiska klasy integracyjnej oraz lęk szkolny – z obszaru osoby ucznia.

Zweryfikowany w takiej postaci model związków powodzenia w kształceniu integracyjnym oraz zmiennych psychospołecznych stanowi podstawę poszerzenia granic wiedzy naukowej na temat badanej formy kształcenia; z drugiej zaś strony, wpisując się w szerszą analizę teoretyczną procesu edukacji integracyjnej, jest punktem wyjścia do dalszej eksploracji tego pola badań.

BIBLIOGRAFIA

- Al-Khamisy, D. (2002). Gotowość nauczycieli do pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych. W: D. Al-Khamisy (red.), *Integracja społeczna. Praktyczne próby wdrażania* (s. 9-16). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Barlóg, K. (2001). *Efekty procesu integracji dzieci pełnosprawnych oraz z mózgowym porażeniem dziecięcym w młodszym wieku szkolnym*. Rzeszów: Wydawnictwo WSP.
- Barlóg, K. (2003). Funkcje integracyjne szkoły a jej funkcje wykluczające. W: Cz. Lewicki, W. Jakubowicz (red.), *Integracja w teorii i praktyce edukacji szkolnej* (s. 11-21). Rzeszów: Kolegium Nauczycielskie Tarnobrzeg–Uniwersytet Rzeszowski.
- Bąbka, J. (2001). *Edukacja integracyjna dzieci pełnosprawnych i niepełnosprawnych – założenia i rzeczywistość*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Bąk, E. (1987). Integracja dzieci niepełnosprawnych w przedszkolu. W: A. Hulek (red.), *Integracja społeczna ludzi niepełnosprawnych – zadania pedagoga* (s. 63-69). Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Bene, E., Anthony, J. (1993). *Podręcznik do testu stosunków rodzinnych*. Warszawa: Centralny Ośrodek Metodyczny Poradnictwa Wychowawczo-Zawodowego MEN.
- Błężyńska, K. (1992). Determinanty przystosowania ucznia niepełnosprawnego do środowiska szkoły masowej. W: A. Hulek, B. Grochmal-Bach (red.), *Uczeń niepełnosprawny w szkole masowej*. Kraków: Wydawnictwo WSP.

- Chodkowska, M. (2004). *Socjopedagogiczne problemy edukacji integracyjnej dzieci z obciążeniami biologicznymi i środowiskowymi*. Warszawa: Wydawnictwo WSP TWP.
- Cole, C. M., Waldron, N., Majd, M. (2004). Academic progress of students across inclusive and traditional settings. *Mental Retardation*, 42, 2, 136-144.
- Deptuła, M. (1996). *Koncepcja diagnozy rozwoju społecznego dzieci w klasach I-IV*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP.
- Dykciak, W. (1997). Efekty i uwarunkowania integracji społecznej uczniów niepełnosprawnych z rówieśnikami na wsi i w mieście. *Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie. Prace Pedagogiczne*, 20, 186, 9-17.
- Fairbairn, G., Fairbairn, S. (red.) (2000). *Integracja dzieci o specjalnych potrzebach, wybrane zagadnienia etyczne*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN.
- Garrick-Duhaney, L. M., Salend, S. J. (2000). Parental perceptions of inclusive educational placements. *Remedial and Special Education*, 21, 2, 121-128.
- Hatlen, P. (2004). Is social isolation a predictable outcome of inclusive education? *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 98, 11, 676-679.
- Hornby, G. (1999). Inclusion or delusion: Can one size fit all? *Support for Learning*, 14, 4, 152-157.
- Hulek, A. (1987). Człowiek niepełnosprawny a system integracyjny (współczesne tendencje). W: A. Hulek (red.), *Integracja społeczna ludzi niepełnosprawnych – zadania pedagoga* (s. 9-27). Wrocław: Ossolineum.
- Janzen, L., Wilgosh, L., McDonald, L. (1995). Experiences of classroom teachers integrating students with moderate and severe disabilities. *Developmental Disabilities Bulletin*, 23, 1, 40-51.
- Kenrick, D. T., Neuberg, S. L., Cialdini, R. B. (2002). *Psychologia społeczna*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kołodzyńska-Woźniak, A. (1998). Mowa a słuch: dziecko niesłyszące w szkole masowej. *Nowa Polszczyzna*, 2, 54-55.
- Kosakowski, Cz. (2001). Dziecko niepełnosprawne w kształceniu integracyjnym. W: Cz. Kosakowski (red.), *Nauczanie i wychowanie osób lekko upośledzonych umysłowo* (s. 287-293). Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”.
- Kossewska, J. (1999). Postawy społeczne wobec integracji szkolnej dzieci niepełnosprawnych oraz ich uwarunkowania. *Rocznik Naukowo-Dydaktyczny. Prace Psychologiczne* (Akademia Pedagogiczna Kraków), 7, 55-65.
- Kossewska, J. (2000). *Uwarunkowania postaw – nauczyciele i inne grupy zawodowe wobec integracji szkolnej dzieci niepełnosprawnych*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP.
- Larkowa, H. (1979). Psychologiczne podstawy integracji uczniów z odchyleniami od normy. W: A. Hulek (red.), *Współczesne teorie i tendencje wychowania i kształcenia specjalnego* (s. 43-57). Wrocław: Instytut Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo.
- Lausch-Żuk, J. (1998). Integracja osób z niepełnosprawnością intelektualną z osobami pełnosprawnymi – szanse czy zagrożenia? *Wychowanie na co Dzień*, 3, 15-18.
- Lewicki, Cz. (2003). Stosunek nauczycieli szkół podstawowych do kształcenia integracyjnego, jego uwarunkowania i konsekwencje. W: Cz. Lewicki, W. Jakubowicz (red.), *Integracja w teorii i praktyce edukacji szkolnej* (s. 23-37). Rzeszów: Kolegium Nauczycielskie Tarnobrzeg. Uniwersytet Rzeszowski.

- Łaś, H., Rempel, W. (1987). Funkcjonowanie klas specjalnych dla uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim w szkołach powszechnych. W: A. Hulek (red.), *Integracja społeczna ludzi niepełnosprawnych – zadania pedagoga* (s. 127-138). Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Łobocki, M. (2004). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Maciarz, A. (1987). *Integracja społeczna dzieci niepełnosprawnych*. Warszawa: WSiP.
- Maciarz, A. (1989). *Wybrane zagadnienia pedagogiki specjalnej*. Zielona Góra: Wydawnictwo WSP.
- Maciarz, A. (1996). Psychoemocjonalne problemy społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych. W: J. Bogucka, M. Kościelska (red.), *Wychowanie i nauczanie integracyjne. Nowe doświadczenia* (s. 30-34). Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN.
- Maciarz, A. (2001a). Przemiany w ujęciu istoty i uwarunkowań społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych. *Teraźniejszość, Człowiek, Edukacja*, 1, 77-81.
- Maciarz, A. (2001b). Psychoemocjonalne wyznaczniki społecznej integracji dzieci przewlekle chorych. W: M. Heine (red.), *Problemy integracji społecznej osób niepełnosprawnych i niedostosowanych* (s. 9-14). Zielona Góra: Wydawnictwo Szkoły Nauk Humanistycznych i Społecznych Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Myers, D. G. (2003). *Psychologia społeczna*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Nosal, Cz. (1987). Interpretacja zależności między zmiennymi w ramach modelu analizy kanonicznej. W: J. Brzeziński (red.), *Wielozmiennowe modele statystyczne w badaniach psychologicznych* (s. 152-170). Warszawa–Poznań: PWN.
- Oleś, P. (1989). *Wartościowanie a osobowość*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Oskwarek, W. (1998). Pięć lat integracji. *Dyrektor Szkoły*, 7-8, 37-38.
- Palak, Z. (2000). *Uczniowie niewidomi i słabowidzący w szkołach ogólnodostępnych*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Peetsma, T. [i in.] (2001). Inclusion in education: Comparing pupils' development in special and regular education. *Educational Review*, 53, 2, 125-135.
- Pilecki, J., Kościółek, M., Gruntkowski, Z. (1995). Czynniki determinujące postawy nauczycieli wobec integracji szkolnej dzieci specjalnej troski. W: M. Chodkowska (red.), *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie. Socjalizacja i rehabilitacja* (s. 229-236). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Pilkiewicz, M. (1973). Socjometryczna skala akceptacji jako technika badania pozycji jednostki w nieformalnej strukturze grupy. W: L. Wołoszynowa (red.), *Materiały do nauczania psychologii* (seria III, t. 2, s. 253-276). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Pivik, J., McComas, J., La Flamme, M. (2002). Barriers and facilitators to inclusive education. *Exceptional Children*, 1, 97-107.
- Praisner, C. L. (2003). Attitudes of elementary school principals toward the inclusion of students with disabilities. *Council for Exceptional Children*, 69, 2, 135-145.
- Prażmowska, K., Skalik, K. (1999). Nauczyciele wobec integracji. *Problemy Poradnictwa Psychologiczno-Pedagogicznego*, 2, 78-82.
- Rea, P. J., MacLaughlin, V. L., Walther-Thomas, Ch. (2002). Outcomes for students with learning disabilities in inclusive and pullout programs. *Exceptional Children*, 68, 2, 203-222.
- Rosman, M. (1998). Integracja – oczekiwania a rzeczywistość. *Dyrektor Szkoły*, 2, 16.

- Rouse, M., Florian, L. (1996). Effective inclusive schools: A study in two countries. *Cambridge Journal of Education*, 26, 1, 71-85.
- Salisbury, Ch. L., McGregor, G. (2002). The administrative climate and context of inclusive elementary schools. *Exceptional Children*, 68, 2, 259-274.
- Sękowski, A. E. (1994). *Psychospołeczne determinanty postaw wobec inwalidów*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Smykowski, B. (2000). Psycholog wobec instytucjonalizacji działalności integracyjnej. W: J. Brzeziński, M. Teoplitz-Wiśniewska (red.), *Etyczne dylematy psychologii* (s. 203-220). Poznań: SWPS.
- Storey, K., Smith, D. J. (1995). Assessing integration in early childhood education: Clique analysis of social interactions. *Education and Treatment of Children*, 18, 2, s. 158-184.
- Taylor, R. L., Smiley, L. R., Ramasamy, R. (2001). Effects of educational background and experience on teacher – views of inclusion. *Educational Research Quarterly*, 26, 3, 3-16.
- Vaughn, S., Elbaum, B. E., Schumm, J. S. (1996). The effects of inclusion on the social functioning of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29, 6, 598-609.
- Walczak, G. (1998). Rozważania o integracji. *Szkoła Specjalna*, 1, 10-16.
- Wall, R. (2002). Teachers' exposure to people with visual impairments and the effect on attitudes toward inclusion. *RE:view*, 34, 3, 111-119.
- Wiącek, G. (2004). *Podręcznik do Skali Zadowolenia z Kształcenia Integracyjnego*. Lublin: KPREh KUL.
- Wiącek, G. (2005). Pomiar efektywności kształcenia integracyjnego dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W: Cz. Kosakowski, A. Krause (red.), *Normalizacja środowisk życia osób niepełnosprawnych* (s. 313-319). Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
- Wojciszke, B. (2000). Postawy i ich zmiana. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki* (t. 3, s. 79-106) Gdańsk: GWP.
- Zabłocki, K. J. (2002). *Integracja szansą wychowania nowego pokolenia*. Płock: Wydawnictwo Naukowe NOVUM.
- Zaborowski, Z. (1964). *Stosunki społeczne w klasie szkolnej*. Warszawa: PWN.
- Zaorska, M. (1997). Dziecko z wadą wzroku oraz z równoczesnym uszkodzeniem słuchu i wzroku w szkole masowej. *Wychowanie na co Dzień*, 7-8, 7-9.
- Zawadzki, B., Strelau, J., Szczepaniak, P., Śliwińska, M. (1998). *Inwentarz osobowości NEO-FFI Costy i McCrae. Adaptacja polska. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.

EFFECTIVENESS OF INCLUSIVE EDUCATION
AND SELECTED PSYCHOSOCIAL FACTORS
– VERIFICATION OF A THEORETICAL MODEL

S u m m a r y

There is still too little research done in the field of inclusive education. Effectiveness is one of important characteristics of this kind of education, research on which can lead to its' organisational and practical improvement. In this article a verification of the theoretical model of correlates of effectiveness in inclusive education is presented. The model is based on a system approach to inclusive education's effectiveness, and there are three areas of potential correlates included in the model – the class environment, the family environment, and the pupil's person. Our study undertaken to verify the model covered 13 inclusive classes. Pupils, teachers and parents were all included in this research. The results provide supporting empirical evidence for the system approach in measuring effectiveness of inclusive education, as well as its correlates. The obtained empirical model was found to comprise all aspects of the effectiveness concept and all areas of its factors assumed in the theoretical model. However, not all of the assumed psychosocial variables turned out to be significant correlates of the effectiveness.

Key words: inclusive education, effectiveness, psychosocial correlates.