

**Zdzisław Kazanowski**

*Institut Pedagogiki*

*Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej*

ORCID: 0000-0002-2860-9817

**Piotr Alfred Gindrich**

*Institut Pedagogiki*

*Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej*

ORCID: 0000-0003-1185-8697

## **Gotowość integracyjna a aprobatą społeczną uczniów liceum w kontekście wybranych zmiennych demograficznych**

### **Summary**

INCLUSIVE READINESS, SOCIAL DESIRABILITY AND THE IMPORTANCE OF SOME DEMOGRAPHIC VARIABLES REGARDING A SAMPLE OF HIGH SCHOOL STUDENTS

The purpose of the study is to identify the correlations between the high school students' readiness for inclusion and their social desirability with respect to such demographic variables as: gender, place of residence and age. The research attempts to answer one major question: Is the students' readiness for inclusion linked to social desirability? A Polish sample of 200 high school students aged between 16 and 18 (115 females and 85 males) participated in the study. The need for approval was assessed with Social Desirability Questionnaire (KAS) by R.Ł. Drwał and J. Wilczyńska. The readiness for inclusion was measured with Readiness for Inclusion Scale by Z. Kazanowski. The research findings reveal that the students' social desirability is positively correlated with their readiness for inclusion. The associations of this type have also been found in the groups relevant to the demographic variables. It is evident that particularly age and place of residence may have an effect on the strength of the correlations between social desirability and readiness for inclusion in the sample of youth attending high school.

**Key words:** readiness for inclusion, educational inclusion, disability, social desirability

red. Paulina Marchlik

## Wprowadzenie

Możliwość edukacji osób z niepełnosprawnością była olbrzymim osiągnięciem humanistyczno-cywilizacyjnym. W dziejach relacji z otoczeniem społecznym, osoby te przeszły niezwykle trudną drogę od eliminacji biologicznej, przez wykluczenie z życia społecznego aż do uznania ich za pełnowartościowych obywateli. Sytuację dodatkowo komplikowały różnice wynikające z rodzaju niepełnosprawności, ponieważ postawy społeczeństwa wobec osób z niepełnosprawnością były zawsze zależne od kategorii zaburzeń rozwojowych. Na przestrzeni wieków kolejne kategorie osób z niepełnosprawnością postrzegano jako zdolne do rozwoju i dysponujące potencjałem w zakresie osiągania wysokiego poziomu funkcjonowania, pod warunkiem że otrzymają one specjalną pomoc. Współcześnie możemy stwierdzić, że rozmiar i jakość wsparcia nie są ograniczone rodzajem niepełnosprawności. Należy raczej oczekiwać, że im większe indywidualne potrzeby, tym większa pomoc będzie udzielana danej osobie. I na ogół tak się dzieje. Jednak koncentracja na specjalnych warunkach, jakie powinny być spełnione, aby ta pomoc była optymalna, sprawiła, że wiele pokoleń wzrastało w przekonaniu, iż szkolnictwo specjalne jest najlepszą formą kształcenia takich osób. Co więcej, jeszcze do niedawna takie rozwiązanie uważano za zupełnie naturalne i świadczące o wyjątkowo pozytywnym ustosunkowaniu się pełnosprawnych do osób z niepełnosprawnością, jakby na przekór występującym w przeszłości skłonnościom do ich eksterminacji. Biorąc pod uwagę trwałość społecznych uwarunkowań postaw wobec osób z niepełnosprawnością, trudno oczekiwać, że w sposób nagły i niespodziewany nastąpi ich spontaniczne przekształcenie w kierunku akceptacji rozwiązań integracyjnych w edukacji, tylko dlatego, że stają się one coraz powszechniejsze.

Niestety trzeba także brać pod uwagę skłonność do ukrywania postaw negatywnych wobec integracji edukacyjnej, które stają się niepoprawne w kontekście dostrzeganego entuzjazmu w związku z wprowadzaniem zmian w oświacie, zapewniających wszystkim równy do niej dostęp. Natomiast dotychczasowe badania postaw wobec osób z niepełnosprawnością dotyczyły przede wszystkim ogólnego ustosunkowania się do różnych kategorii niepełnosprawności. Najczęściej badacze analizują dwie przeciwstawne postawy wobec osób z niepełnosprawnością: pozytywne i negatywne, przy czym nie uwzględniają szczegółowych wymiarów: poznawczego, emocjonalnego i behawioralnego (Sękowski 1994; Kossewska 2000; Kirenko, Korczyński 2008; Sękowski, Zieliński 2010; Cloerkes za: Speck 2013). Można znaleźć badania prowadzone w Polsce, których wyniki

wskazują jednoznacznie na pozytywny charakter postaw wobec osób z niepełnosprawnością (zob. przegląd badań Chodkowska, Szabała 2012: 143–144). Jednak nie brakuje również takich doniesień, które nie dają powodu do optymizmu (Speck 2013: 26–29). Jednocześnie można zauważyć, że coraz częściej uczniowie z niepełnosprawnością są kształceni w szkołach ogólnodostępnych. Jest to niewątpliwie skutek rosnącego znaczenia „społecznej inkluzji” dla problematyki zdrowia i błogostanu psychicznego (Coombs i in. 2013) i przekonania, że nie tylko ludzie chorzy psychicznie, ale również osoby niepełnosprawne mogą stanowić grupy zagrożone wykluczeniem lub wykluczone społecznie.

Aby zrozumieć sens inkluzji edukacyjnej, można skupić się na wartościach społeczeństwa inkluzyjnego lub kultury włączającej oraz na warunkach, które powinny być spełnione przez szkołę. Problem przygotowania do wspólnego uczenia się w jednej klasie dzieci pełnosprawnych z niepełnosprawnymi był już podejmowany przez wielu badaczy, zarówno we wczesnym okresie kształtowania się koncepcji integracji (Hulek 1977), jak i później (Gindrich, Kazanowski 1998; Shapiro 2000; Dryżałowska 2001; Kirenko, Gindrich 2007; Domagała-Zyśk 2012). Analizując ten temat, zwracano uwagę na potrzebę przekazania uczniom wiedzy oraz rozwinięcia umiejętności koniecznych w kształtowaniu pozytywnych postaw. Proponowano zarówno różne nieskomplikowane formy oddziaływania, jak i bardziej złożone strategie dydaktyczno-wychowawcze. Różnorodności stosowanych rozwiązań metodycznych, nie towarzyszyło poszukiwanie narzędzi oceny ich skuteczności. Dostrzeżono więc potrzebę skonstruowania narzędzia, które umożliwiłoby ocenę poziomu przygotowania uczniów do integracji edukacyjnej z niepełnosprawnymi rówieśnikami. Podejmując próbę odnalezienia przesłanek teoretycznych związanych z badaniami tego obszaru, można odwołać się do pojęcia *gotowości*.

Według *Słownika Języka Polskiego*, *gotowość* jest rozumiana, jako „stan należytego przygotowania do czegoś” (*Słownik Języka Polskiego* 1978: 685). Natomiast wg *Słownika Pedagogicznego*, „gotowość szkolna (dojrzałość szkolna), to osiągnięcie przez dziecko takiego stopnia rozwoju umysłowego, emocjonalnego, społecznego i fizycznego, jaki umożliwi mu udział w życiu szkolnym i opanowanie treści programowych kl. I” (Okoń 1992: 42). Gotowość do integracji szkolnej (gotowość integracyjna) może być zatem zdefiniowana jako nabyty stan dojrzałości ucznia do funkcjonowania w integracyjnych formach kształcenia (Kazanowski 2018: 232).

Tak ujęta gotowość integracyjna może stanowić kluczowe zagadnienie w kontekście zapobiegania praktykom dyskryminacyjnym w lokalnej społeczności oraz przewycięzania uprzedzeń wobec grup mniejszościowych, w tym

niepełnosprawnych. Omawiany problem łączy się również z uwarunkowaniami inkluzji edukacyjnej, opisanymi w brytyjskiej koncepcji Petera Farrella (zob. tab. 1). Mając na względzie ich znaczenie można przytoczyć pogląd tego badacza. Jego zdaniem: „aby szkoła mogła zostać uznana za inkluzyjną, musi uwzględniać wszystkie cztery warunki, niezależnie od poziomu zdolności dzieci, rozpoznanej u nich niepełnosprawności, ich pochodzenia etnicznego, przynależności klasowej lub płci. Sama fizyczna obecność dzieci w szkole nie jest wystarczającym warunkiem. Uczniowie muszą czuć się akceptowani przez rówieśników i personel szkoły, powinni aktywnie uczestniczyć we wszystkich organizowanych zajęciach w szkole, osiągać dobre wyniki w nauce oraz ze sprawowania” (Farrell 2004: 8–9).

Tabela 1. Uwarunkowania inkluzji edukacyjnej (wg Farrell 2004)

Uwarunkowania inkluzji edukacyjnej	Zakres
Obecność	Odnosi się do tego, jak często uczniowie są obecni w szkołach ogólnodostępnych (masowych) i uczą się wspólnie z innymi uczniami podczas lekcji.
Akceptacja	Odnosi się do stopnia, w jakim personel pedagogiczny szkoły i jej uczniowie akceptują wszystkich uczniów jako pełnoprawnych i aktywnych członków społeczności lokalnej.
Uczestnictwo	Odnosi się do stopnia, w jakim wszyscy uczniowie aktywnie uczestniczą we wszystkich organizowanych w szkole zajęciach, działaniach.
Osiągnięcia	Odnosi się do stopnia, w jakim uczniowie zdobywają wiedzę i przyswajają umiejętności w szkole oraz budują pozytywną samoocenę.

Narzędzie do pomiaru gotowości integracyjnej, opracowane przez Zdzisława Kazanowskiego zawiera wszystkie te aspekty, wpisując się pod względem teoretycznym w założenia tej koncepcji.

Zmienną, którą postanowiliśmy uwzględnić w niniejszych badaniach jest także aprobatą społeczną. Douglas P. Crowne i David Marlowe (1960, 1964, za: Drwał, Wilczyńska 1995: 58) określają ją jako „pragnienie akceptacji ze strony innych ludzi i wynikającą stąd gotowość do zachowywania się w sposób aprobowany społecznie”. W kontekście badań gotowości integracyjnej, interesujące wydaje się stwierdzenie, iż z nasileniem potrzeby aprobaty społecznej wiąże się

podatność na wpływ otoczenia zewnętrznego (np. konformizm i zmiana postaw) (Drwal, Wilczyńska 1995: 58). Ponadto aprobata społeczna, będąca cechą osobowości, może pełnić ważną rolę w badaniach dotyczących atrakcyjności fizycznej, szczerości i uczciwości, dobrostanu psychicznego, zadowolenia z życia (Sroufe i in. 1976; Schimmack i in. 2004). Co więcej, jest ona, obok poczucia umiejscowienia kontroli, ważnym korelatem samooceny globalnej (Wolińska, Stasiak-Sochowska 2010). Jednocześnie wysoka aprobata społeczna może również wskazywać na to, że wysoka samoocena jednostki nie ma charakteru autentycznego, lecz jest wyrazem tendencji defensywnych w obrębie „ja” (Baumeister i in. 2003).

### Założenia metodologiczne badań własnych

Celem głównym badań było poznanie zależności między gotowością integracyjną uczniów liceum a oczekiwaną przez nich aprobatą społeczną. Określono również następujące cele szczegółowe:

1. Ustalić zależność między gotowością integracyjną badanych kobiet i mężczyzn a oczekiwaną przez nich aprobatą społeczną.
2. Ustalić zależność między gotowością integracyjną badanych w wieku 16, 17 i 18 lat a oczekiwaną przez nich aprobatą społeczną.
3. Ustalić zależność między gotowością integracyjną badanych mieszkających na wsi, w małym i dużym mieście a oczekiwaną przez nich aprobatą społeczną.

Problem główny wyrażono w formie pytania: czy i jaka istnieje zależność między gotowością integracyjną uczniów liceum a oczekiwaną przez nich aprobatą społeczną? Pytaniami ukierunkowującymi poszukiwania odpowiedzi na problem główny były następujące problemy szczegółowe:

1. Czy i jaka istnieje zależność między gotowością integracyjną badanych kobiet i mężczyzn a oczekiwaną przez nich aprobatą społeczną?
2. Czy i jaka istnieje zależność między gotowością integracyjną badanych w wieku 16, 17 i 18 lat a oczekiwaną przez nich aprobatą społeczną?
3. Czy i jaka istnieje zależność między gotowością integracyjną badanych mieszkających na wsi, w małym i dużym mieście a oczekiwaną przez nich aprobatą społeczną?

W odpowiedzi na problem główny sformułowano hipotezę w brzmieniu: istnieje pozytywna zależność (korelacja) między gotowością integracyjną uczniów liceum a oczekiwaną przez nich aprobatą społeczną. Niektóre badania dowodzą, że deprivacja potrzeby uznania wzmacnia niechęć do zachowań prospołecznych (Wolińska, Stasiak-Sochowska 2010). Zatem wydaje się logiczne, że wysoki poziom aprobaty społecznej rozumianej jako cecha osobowości, wskazujący na zaspokojenie tej potrzeby, będzie łączył się z większą chęcią uczniów do takich zachowań (korelacja dodatnia). Ponadto ważnym faktem uzasadniającym główne założenie badań jest to, że większa zdolność uczniów do zachowania się w prospołeczny i akceptowany przez innych ludzi sposób, widoczna z perspektywy ich poglądów świadczących o wysokim stopniu aprobaty społecznej, może wiązać się z ich wyższą gotowością integracyjną, co w efekcie sprzyja integracji grupy społecznej, np. klasy szkolnej. Co więcej, jeśli przyjmujemy, że pozytywne odnoszenie się do osób z niepełnosprawnością jest powszechnie akceptowaną normą społeczną, to jest wysoce prawdopodobne, że osoby które mają wysoki poziom oczekiwań na aprobatę ze strony innych ludzi, będą starały się ją osiągnąć. Pragnienie akceptacji może więc przynieść pozytywny skutek w postaci deklarowania zachowań prospołecznych odnoszących się do gotowości integracyjnej.

W badaniach wykorzystano Kwestionariusz Aprobaty Społecznej (KAS) (Drwal, Wilczyńska 1995) oraz Skalę Gotowości Integracyjnej (Kazanowski 2018) w wersji skróconej (dwuczynnikowej). KAS jest narzędziem wzorowanym na *The Marlowe-Crowne Social Desirability Scale*, czyli na skali aprobaty społecznej opracowanej przez Marlowe i Crowne. Pozwala ono na oszacowanie tej zmiennej zarówno w rozumieniu „postawy wobec badania”, jak i „potrzeby aprobaty społecznej”. Ponadto umożliwia ono pomiar tendencji do auto-decepcji czyli do przedstawiania się w zbyt korzystnym lub w niekorzystnym świetle (Drwal, Wilczyńska 1995: 59, 66).

Inspiracją do stworzenia Skali Gotowości Integracyjnej był przegląd badań dotyczących inkluzji społecznej autorstwa Tima Coombsa, Angeli Nicholas i Jane Pirkis (2013) oraz koncepcja pedagogiczna dotycząca uwarunkowań inkluzji edukacyjnej opracowana przez Farrella (2004). W niniejszych badaniach zastosowano skróconą wersję skali, obejmującą dwa czynniki. Wykorzystana wersja zawiera 16 twierdzeń skupionych wokół 2 czynników (Czynnik 1 – 9 itemów; Czynnik 2 – 7 itemów). Każdy z nich wyjaśnia ponad 40% wariacji całkowitej (zob. tabela 2).

Tabela 2. Struktura czynnikowa Skali Gotowości Integracyjnej (wersja skrócona)

Komponent gotowości ucznia do inkluzji edukacyjnej	Zakres
Czynnik 1 – Udzielanie wsparcia rówieśnikowi z niepełnosprawnością Wyjaśniona wariancja: 43,62% 9 twierdzeń	Pomiar percepcji udzielania różnych form wsparcia społecznego (informacyjnego, emocjonalnego, afirmacyjnego, w ramach wolontariatu) oraz gotowości ucznia do zachowań pomocowych wobec niepełnosprawnych rówieśników.
Czynnik 2 – Uznanie podmiotowości rówieśnika z niepełnosprawnością Wyjaśniona wariancja: 43,25% 7 twierdzeń	Pomiar gotowości ucznia do: (1) uznania podmiotowości niepełnosprawnego; (2) odczuwania silnej więzi przyjaźni z niepełnosprawnym; (3) doceniania jej/jego możliwości osiągnięcia sukcesu; (4) stosownego zachowania się wobec niej/niego (z szacunkiem dla niej/niego i jej/jego sprawczości).

W badaniach uczestniczyło 200 uczniów liceum w wieku od 16 do 18 lat (115 kobiet oraz 85 mężczyzn). Najwięcej było 17-latków (42,5%), następnie 18-latków (30%) i 21% badanej grupy stanowili 16-latkowie (brak danych 6,5%). Badani uczniowie najczęściej wychowywali się w rodzinach pełnych (88%), razem z rodzeństwem (87,5%). Niewielu badanych uczniów (11,5%), informowało o obecności niepełnosprawnej osoby w ich rodzinach. Większość badanych uczniów mieszkała w mieście (dużym – 45% i małym – 21%) a na wsi – 33% (brak danych – 1%). Badania przeprowadzono w I kwartale 2017 r. w losowo wybranych liceach województwa lubelskiego.

### **Związek między gotowością integracyjną a oczekiwaną aprobatą społeczną przez badanych uczniów**

Aby osiągnąć cel główny badań oraz odpowiedzieć na pytania badawcze przeprowadzono analizę korelacyjną z wykorzystaniem współczynnika korelacji liniowej  $r$  Pearsona. Uzyskane wartości statystyczne dotyczące badanych zależności między gotowością integracyjną, oszacowaną Skalą Gotowości Integracyjnej a oczekiwaną aprobatą społeczną zmierzoną za pomocą Kwestionariusza Aprobata Społecznej (KAS) zamieszczono w tabelach. W analizie uwzględniono wszystkich badanych ( $N = 200$ ). Dodatkowo wyodrębniono grupy ze względu na wybrane zmienne demograficzne takie jak płeć, wiek i miejsce zamieszkania.

Z analizy wyłączono badanych, którzy nie podali pełnej informacji dotyczącej wymienionych tu zmiennych.

Tabela 3. Wartości współczynników korelacji między gotowością do inkluzji edukacyjnej a aprobatą społeczną wszystkich badanych (N = 200)

Współzależność zmiennych	Czynnik 1 Udzielanie wsparcia rówieśnikowi z niepełnosprawnością	Czynnik 2 Uznanie podmiotowości rówieśnika z niepełnosprawnością	Ogólna gotowość do inkluzji edukacyjnej
Aprobata społeczna (Wynik ogólny KAS)	0,27*	0,21*	0,26*

\* – wartości współczynników korelacji liniowej r Pearsona są istotne statystycznie z  $p < 0,05$

Patrząc na dane zawarte w tabeli 3 dotyczące zależności między gotowością integracyjną a oczekiwaną aprobatą społeczną w grupie wszystkich badanych uczniów można zauważyć same istotne statystycznie korelacje dodatnie w trzech parach zmiennych: Czynnik 1/Wynik ogólny KAS ( $r = 0,27$ ); Czynnik 2/Wynik ogólny KAS ( $r = 0,21$ ); Ogólna gotowość/Wynik ogólny KAS ( $r = 0,26$ ). Zaobserwowane istotne statycznie zależności dotyczą wszystkich zmiennych gotowości ucznia do inkluzji edukacyjnej. Współzależności te oznaczają one, że im badani uczniowie liceum cechują się większą gotowością do pomocy oraz wszechstronnego wspierania niepełnosprawnych rówieśników w szkole i jednocześnie im silniej wyrażają oni chęć do uznania podmiotowości koleżanki lub kolegi z niepełnosprawnością, np. przez docenianie jej lub jego szans na osiągnięcie sukcesu, tym poziom oczekiwanej przez uczniów liceum aprobaty społecznej jest wyższy. Reasumując, można powiedzieć, że zaobserwowany fakt umożliwia potwierdzenie hipotezy głównej badań, która zakłada, że będzie istnieć związek (korelacja pozytywna) między gotowością do inkluzji edukacyjnej a antycypowanym pragnieniem akceptacji społecznej badanych.

Pierwszą zmienną demograficzną uwzględnioną w prezentowanej analizie korelacji liniowych jest płeć badanych uczniów liceum. Stosowne dane statystyczne zawarto w tabelach 4 i 5. Patrząc na wartości współczynników korelacji zamieszczone tam, można zaobserwować, że w grupie badanych kobiet jest mniej istotnych statystycznie zależności niż wśród mężczyzn, ale kierunek/znak wszystkich korelacji jest dodatni. Wśród kobiet występują dwie istotne statystycznie, pozytywne współzależności w parach zmiennych: Czynnik 1/Wynik ogólny KAS ( $r = 0,19$ ); Ogólna gotowość/Wynik ogólny KAS ( $r = 0,19$ ). Natomiast

Tabela 4. Wartości współczynników korelacji między gotowością do inkluzji edukacyjnej a aprobatą społeczną u badanych kobiet (n = 115)

Współzależność zmiennych	Czynnik 1 Udzielanie wsparcia rówieśnikowi z niepełnosprawnością	Czynnik 2 Uznanie podmiotowości rówieśnika z niepełnosprawnością	Ogólna gotowość do inkluzji edukacyjnej
Aprobata społeczna (Wynik ogólny KAS)	0,19*	0,16 ni.	0,19*

\* – wartości współczynników korelacji liniowej r Pearsona są istotne statystycznie z  $p < 0,05$ ;  
ni. – nieistotne statystycznie

Tabela 5. Wartości współczynników korelacji między gotowością do inkluzji edukacyjnej a aprobatą społeczną u badanych mężczyzn (n = 82)

Współzależność zmiennych	Czynnik 1 Udzielanie wsparcia rówieśnikowi z niepełnosprawnością	Czynnik 2 Uznanie podmiotowości rówieśnika z niepełnosprawnością	Ogólna gotowość do inkluzji edukacyjnej
Aprobata społeczna (Wynik ogólny KAS)	0,28*	0,21*	0,27*

\* – wartości współczynników korelacji liniowej r Pearsona są istotne statystycznie z  $p < 0,05$

w grupie mężczyzn są trzy dodatnie korelacje, które osiągnęły poziom istotności, w parach zmiennych: Czynnik 1/Wynik ogólny KAS ( $r = 0,28$ ); Czynnik 2/Wynik ogólny KAS ( $r = 0,21$ ); Ogólna gotowość/Wynik ogólny KAS ( $r = 0,27$ ). Trzeba podkreślić, że związek między gotowością integracyjną a oczekiwaną aprobatą społeczną istnieje w obu grupach płci, ale wśród kobiet jest on słabszy niż wśród mężczyzn (mniejsza liczba istotnych korelacji i niższe wartości współczynników r Pearsona wśród kobiet w porównaniu z mężczyznami). Odczytując sens najsilniejszych współzależności ujawnionych w grupie kobiet, można stwierdzić, że im badane uczennice liceum bardziej pozytywnie postrzegają siebie w kontekście udzielania wsparcia społecznego niepełnosprawnemu rówieśnikowi w klasie (czynnik 1 gotowości integracyjnej), tym poziom oczekiwanej przez nie aprobaty społecznej jest wyższy. Jednocześnie wyższej ogólnej gotowości do inkluzji edukacyjnej badanych kobiet (biorąc pod uwagę czynnik 1 i 2 łącznie) towarzyszy większa potrzeba aprobaty społecznej. Natomiast, co warto podkreślić, u kobiet sam czynnik 2 tej gotowości, dotyczący uznania podmiotowości niepełnosprawnego, słabo koreluje z oczekiwaną aprobatą

społeczną (współczynnik  $r$  Pearsona jest nieistotny statystycznie). Jeśli chodzi o badanych mężczyzn, to można stwierdzić, że wszystkie zmienne pedagogicznej gotowości pro-inkluzyjnej nieco silniej niż u kobiet korelują z pragnieniem akceptacji społecznej. Oznacza to, że u badanych mężczyzn podwyższonemu poziomowi gotowości wyrażającej się zarówno w pozytywnej percepcji wsparcia społecznego udzielanego koleżance lub koledze z niepełnosprawnością, jak i w chęci docenienia podmiotowości, sprawczości, potencjału niepełnosprawnego rówieśnika (co nie miało miejsca u kobiet) towarzyszy wyższy stopień oczekiwanej aprobaty społecznej.

Nieco inny układ zależności pojawia się odnośnie związku między poszczególnymi wymiarami gotowości integracyjnej a aprobatą społeczną w opinii badanej młodzieży licealnej różniącej się ze względu na wiek. Odpowiednie dane statystyczne dotyczące analizowanych korelacji w grupach wiekowych zawarto w tabelach 6, 7 i 8.

Tabela 6. Wartości współczynników korelacji między gotowością do inkluzji edukacyjnej a aprobatą społeczną u badanych szesnastolatków ( $n = 42$ )

Współzależność zmiennych	Czynnik 1 Udzielanie wsparcia rówieśnikowi z niepełnosprawnością	Czynnik 2 Uznanie podmiotowości rówieśnika z niepełnosprawnością	Ogólna gotowość do inkluzji edukacyjnej
Aprobata społeczna (Wynik ogólny KAS)	0,32*	0,30 ni.	0,33*

\* – wartości współczynników korelacji liniowej  $r$  Pearsona są istotne statystycznie z  $p < 0,05$ ;  
ni. – nieistotne statystycznie

Tabela 7. Wartości współczynników korelacji między gotowością do inkluzji edukacyjnej a aprobatą społeczną u badanych siedemnastolatków ( $n = 85$ )

Współzależność zmiennych	Czynnik 1 Udzielanie wsparcia rówieśnikowi z niepełnosprawnością	Czynnik 2 Uznanie podmiotowości rówieśnika z niepełnosprawnością	Ogólna gotowość do inkluzji edukacyjnej
Aprobata społeczna (Wynik ogólny KAS)	0,22*	0,08 ni.	0,17 ni.

\* – wartości współczynników korelacji liniowej  $r$  Pearsona są istotne statystycznie z  $p < 0,05$ ;  
ni. – nieistotne statystycznie

Tabela 8. Wartości współczynników korelacji między gotowością do inkluzji edukacyjnej a aprobatą społeczną u badanych osiemnastolatków (n = 61)

Współzależność zmiennych	Czynnik 1 Udzielanie wsparcia rówieśnikowi z niepełnosprawnością	Czynnik 2 Uznanie podmiotowości rówieśnika z niepełnosprawnością	Ogólna gotowość do inkluzji edukacyjnej
Aprobata społeczna (Wynik ogólny KAS)	0,07 ni.	0,17 ni.	0,13 ni.

ni. – nieistotne statystycznie

Patrząc na zamieszczone tam wartości współczynników korelacji, widzimy, że najwięcej istotnych statystycznie i silnych zależności jest wśród szesnastolatków, nieco mniej wśród siedemnastolatków, a w grupie osiemnastolatków nie ma ich wcale. W grupie szesnastolatków występują dwie istotne statystycznie dodatnie korelacje w parach zmiennych: Czynnik 1/Wynik ogólny KAS ( $r = 0,32$ ); Ogólna gotowość/Wynik ogólny KAS ( $r = 0,33$ ). Natomiast w podgrupie siedemnastolatków jest jedna istotna statystycznie dodatnia współzależność: Czynnik 1/Wynik ogólny KAS ( $r = 0,22$ ). Jeśli zaś chodzi o osiemnastolatków, to w tej grupie nie rejestruje się żadnych korelacji osiągających poziom istotności. Tak więc, związek między gotowością do inkluzji edukacyjnej a oczekiwaną aprobatą społeczną istnieje we wszystkich badanych grupach wiekowych, ale na podstawie liczby istotnych statystycznie współczynników  $r$  Pearsona można powiedzieć, że w grupie szesnastolatków jest on najsilniejszy, a wśród osiemnastolatków zdecydowanie najslabszy (zob. tabele 6, 7, 8). Interpretując istotne statystycznie współzależności w grupie szesnastolatków można stwierdzić, że ich postrzeganiu w jaśniejszym świetle wsparcia społecznego udzielanego niepełnosprawnemu rówieśnikowi w klasie (czynnik 1 gotowości integracyjnej), ale nie ich rosnącej pozytywnej percepcji czynnika 2, podkreślającego znaczenie podmiotowości czy samostanowienia niepełnosprawnego, oraz ich wyższej ogólnej gotowości do inkluzji edukacyjnej (uwzględniając czynnik 1 i 2 łącznie) towarzyszy wyższy poziom oczekiwanej przez nich aprobaty społecznej. Odczytując sens jednej współzależności istotnej statystycznie w grupie siedemnastolatków można stwierdzić, że im badani licealiści w tym wieku, silniej identyfikują się z różnorodnymi formami wsparcia niepełnosprawnych rówieśników (czynnik 1 pedagogicznej gotowości pro-inkluzyjnej), tym cechuje ich wyższy poziom oczekiwanej aprobaty społecznej. Mając zaś na względzie osiemnastolatków, to ich gotowość do inkluzji edukacyjnej jest najslabiej

powiązana z aprobatą społeczną, ponieważ w tej grupie nie notuje się żadnych istotnych statystycznie korelacji między analizowanymi zmiennymi.

Tabela 9. Wartości współczynników korelacji między gotowością do inkluzji edukacyjnej a aprobatą społeczną u badanych mieszkających na wsi (n = 66)

Współzależność zmiennych	Czynnik 1 Udzielanie wsparcia rówieśnikowi z niepełnosprawnością	Czynnik 2 Uznanie podmiotowości rówieśnika z niepełnosprawnością	Ogólna gotowość do inkluzji edukacyjnej
Aprobata społeczna (Wynik ogólny KAS)	0,07 ni.	0,07 ni.	0,08 ni.

ni. – nieistotne statystycznie

Tabela 10. Wartości współczynników korelacji między gotowością do inkluzji edukacyjnej a aprobatą społeczną u badanych mieszkających w małym mieście (n = 42)

Współzależność zmiennych	Czynnik 1 Udzielanie wsparcia rówieśnikowi z niepełnosprawnością	Czynnik 2 Uznanie podmiotowości rówieśnika z niepełnosprawnością	Ogólna gotowość do inkluzji edukacyjnej
Aprobata społeczna (Wynik ogólny KAS)	0,42*	0,24 ni.	0,36*

\* – wartości współczynników korelacji liniowej r Pearsona są istotne statystycznie z  $p < 0,05$ ;

ni. – nieistotne statystycznie

Tabela 11. Wartości współczynników korelacji między gotowością do inkluzji edukacyjnej a aprobatą społeczną u badanych mieszkających w dużym mieście (n = 90)

Współzależność zmiennych	Czynnik 1 Udzielanie wsparcia rówieśnikowi z niepełnosprawnością	Czynnik 2 Uznanie podmiotowości rówieśnika z niepełnosprawnością	Ogólna gotowość do inkluzji edukacyjnej
Aprobata społeczna (Wynik ogólny KAS)	0,25*	0,22*	0,25*

\* – wartości współczynników korelacji liniowej r Pearsona są istotne statystycznie z  $p < 0,05$

Odmienny układ korelacji między gotowością integracyjną a oczekiwaną aprobatą społeczną można dostrzec w oparciu o wyniki uzyskane przez młodzież zamieszkałą w różniących się pod względem stopnia urbanizacji miastach

(małe, duże miasto) oraz na wsi. Dane statystyczne odnoszące się do współzależności zmiennych w grupach uwzględniających miejsce zamieszkania badanych licealistów są zamieszczone w tabelach 9, 10 i 11. Patrząc na wartości współczynników korelacji liniowej  $r$  Pearsona, można powiedzieć, że w badanej grupie młodzieży mieszkającej na wsi brakuje współzależności znajdujących się na poziomie istotności statystycznej ( $p < 0,05$ ), wśród badanych z małych miast są dwie, a w podgrupie licealistów z dużych miast, najwięcej tzn. trzy. Tak więc, związek między gotowością do inkluzji edukacyjnej a oczekiwaną aprobatą społeczną istnieje we wszystkich badanych podgrupach miejsca zamieszkania, lecz na podstawie liczby istotnych statystycznie współczynników  $r$  Pearsona można powiedzieć, że wśród badanych uczniów liceum z dużego miasta jest on najsilniejszy, a wśród tych mieszkających na wsi najslabszy (zob. tabela 9, 10 i 11). W grupie licealistów z dużych miast dodatnie korelacje istotne statystycznie występują w parach zmiennych: Czynniki 1/Wynik ogólny KAS ( $r = 0,25$ ); Czynniki 2/Wynik ogólny KAS ( $r = 0,22$ ); Ogólna gotowość/Wynik ogólny KAS ( $r = 0,25$ ). Odczytując ich sens, można stwierdzić, że im uczniowie liceów mieszkający w dużych miastach wykazują większą gotowość do pomagania niepełnosprawnym rówieśnikom w szkole oraz do wszechstronnego ich wspierania i zarazem im silniej ujawniają dążenie do uznania podmiotowości koleżanki lub kolegi z niepełnosprawnością, np. przez docenianie jej lub jego szans na osiągnięcie sukcesu, zdolność do nawiązania z nią lub z nim głębszej więzi, czy zachowanie świadczące o darzeniu jej lub go szacunkiem, tym poziom oczekiwanej przez nich aprobaty społecznej jest wyższy. Natomiast w grupie licealistów, których miejscem zamieszkania jest małe miasto, notuje się dwie zależności istotne statystycznie o znaku dodatnim, które osiągają najwyższe wartości, w parach zmiennych: Czynniki 1/Wynik ogólny KAS ( $r = 0,42$ ); Ogólna gotowość/Wynik ogólny KAS ( $r = 0,36$ ). Świadczą one o tym, że im badana młodzież z małych miast charakteryzuje się bardziej pozytywnym spostrzeganiem różnych form wsparcia społecznego udzielanego niepełnosprawnemu rówieśnikowi w klasie, a także większą ogólną gotowością integracyjną (uwzględniając czynniki 1 i 2 łącznie), tym poziom oczekiwanej przez nią aprobaty społecznej jest wyższy.

## Zakończenie

Udzielając odpowiedzi na problem główny badań, wyrażony w formie pytania, można powiedzieć, że istnieje związek między gotowością integracyjną

a oczekiwaną aprobatą społeczną w grupie badanych licealistów. Wszystkie stwierdzone korelacje mają znak dodatni. Oznaczają one, że im wyższy poziom tej gotowości u badanych uczniów liceum, tym wyższy stopień oczekiwanej przez nich aprobaty społecznej. Fakt ten potwierdza hipotezę główną, w której przyjęto, że taki właśnie będzie kierunek (znak) zależności między analizowanymi zmiennymi.

Natomiast zmiennymi demograficznymi, które najwyraźniej różnicują liczbę istotnych statystycznie współzależności dodatnich między gotowością integracyjną badanych uczniów liceum a aprobatą społeczną są: wiek i miejsce zamieszkania. Uwzględniając wiek badanych, liczba istotnych statystycznie korelacji jest największa w grupie szesnastolatków (dwie korelacje), mniejsza wśród siedemnastolatków (jedna korelacja) a w grupie osiemnastolatków nie ma takich współzależności. Uwzględniając miejsce zamieszkania badanych licealistów, liczba istotnych statystycznie korelacji jest największa w przypadku dużego miasta (trzy korelacje); nieco mniejsza w odniesieniu do kategorii: „małe miasto” (dwie korelacje) a w podgrupie „wieś” w ogóle nie notuje się takich zależności. Płeć nieco słabiej różnicuje liczbę istotnych statystycznie korelacji, gdyż w grupie kobiet istnieją dwie, a w podgrupie mężczyzn trzy takie współzależności.

Jeśli chodzi o siłę zanotowanych współzależności, to w grupie uczniów, których miejscem zamieszkania jest małe miasto, osiągnięto umiarkowaną wartość współczynnika korelacji ( $r = 0,42$ ) dla pary zmiennych: Czynniki 1/Wynik ogólny KAS. Natomiast pozostałe istotne statystycznie korelacje dodatnie są niskie, zależności wyraźne, lecz małe (wartości współczynników mieszczą się w przedziale od 0,18 do 0,40).

Podsumowując można powiedzieć, że otrzymane wyniki świadczą o tym, że oczekiwana przez młodzież aprobatą społeczną koreluje z ich gotowością integracyjną. Związek ten występuje także w grupach badanej młodzieży wyodrębnionych ze względu na zmienne demograficzne. Referowane w tym artykule badania potwierdzają ustalenia Timo Lükego i Michaela Groschego, którzy podkreślają duże znaczenie aprobaty społecznej jako kluczowego predyktora w badaniach postaw wobec inkluzji edukacyjnej (Lüke, Grosche 2018: 39). Ponadto zwrócenie uwagi na kontekst, w jakim rozpatrywany jest ten związek, odsłania nowe możliwości w zakresie prowadzenia badań nad uwarunkowaniami przebiegu procesu inkluzji edukacyjnej, mając na względzie nie tylko analizę korelacji liniowych, ale również bardziej złożone modele statystyczne służące np. do przewidywania poziomu gotowości integracyjnej lub postaw wobec inkluzji edukacyjnej uczniów na podstawie innych poza aprobatą społeczną zmiennych.

Odrębną kwestią, która nie została dogłębnie wyjaśniona, jest rola cech demograficznych dla wyników uzyskanych w badanej grupie. Jest to obszar wymagający podjęcia dalszych badań. Wstępnie można jedynie przyjąć, że zwłaszcza wiek i miejsce zamieszkania badanej młodzieży mogą oddziaływać na siłę korelacji między oczekiwaną aprobatą społeczną a gotowością integracyjną.

## Bibliografia

- Baumeister R.F., Campbell J.D., Krueger J.I., Vohs K.D. 2003. *Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness or healthier lifestyles?*, „Psychological Science in The Public Interest”, t. 1 (4), s. 1–44.
- Coombs T., Nicholas A., Pirkis J. 2013. *A review of social inclusion measures*, „Australian and New Zealand Journal of Psychiatry”, t. 47 (10), s. 906–919.
- Domagała-Zyśk E. 2012. *Relacje rówieśnicze uczniów z niespecyficznymi trudnościami w nauce*, [w:] *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w środowisku rówieśniczym*, red. E. Domagała-Zyśk, Wydawnictwo KUL, Lublin, s. 13–28.
- Dryżałowska G. 2001. *Obecność teorii „wspólne i swoiste” Aleksandra Hulka we współczesnej pedagogice*, [w:] *Paradygmaty i przeobrażenia edukacji specjalnej w świetle dorobku profesora Aleksandra Hulka*, red. G. Dryżałowska, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa, s. 82–86.
- Farrell P. 2004. *School psychologists: making inclusion a reality for all*, „School Psychology International”, t. 25 (1), s. 5–19.
- Gindrich P., Kazanowski Z. 1998. *„Odkrywanie prawdy o ślepotcie” jako pomoc do realizacji programu kształcenia integracyjnego*, [w:] *Pedagogika specjalna wobec potrzeb teraźniejszości i wyzwań przyszłości*, red. M. Chodkowska, Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 171–179.
- Hulek A. 1977. *Integracyjny system nauczania i wychowania*, [w:] *Pedagogika rewalidacyjna*, red. A. Hulek, PWN, Warszawa, s. 492–506.
- Kazanowski Z. 2018. *Demograficzne uwarunkowania gotowości młodzieży do integracji szkolnej z rówieśnikami z niepełnosprawnością*, „Edukacja – Technika – Informatyka”, nr 1/23, s. 231–236.
- Kirenko J., Gindrich P. 2007. *Odkrywanie niepełnosprawności wzrokowej w nauczaniu włączającym*, Wydawnictwo Akademickie WSSP im. Wincentego Pola, Lublin.
- Kirenko J., Korczyński M. 2008. *Wobec niepełnosprawności*, Wydawnictwo Akademickie WSSP im. Wincentego Pola, Lublin.
- Kossewska J. 2000. *Uwarunkowania postaw: nauczyciele i inne grupy zawodowe wobec integracji szkolnej dzieci niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków.
- Lüke T., Grosche L. 2018. *What do I think about inclusive education? It depends on who is asking. Experimental evidence for a social desirability bias in attitudes towards inclusion*, „International Journal of Inclusive Education”, t. 22 (1), s. 38–53.
- Okoń W. 1992. *Słownik Pedagogiczny*, PWN, Warszawa.

- Schimmack U., Oishi S., Furr R.M., Funder D.C. 2004. *Personality and life satisfaction: a facet-level analysis*, „Personality and Social Psychology Bulletin”, t. 30 (8), s. 1062–1075.
- Sękowski A.E. 1994. *Psychospołeczne determinanty postaw wobec inwalidów*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Sękowski A., Zieliński J. 2010. *Psychospołeczne uwarunkowania zmian postaw wobec osób z niepełnosprawnością*, [w:] *Edukacyjne i rehabilitacyjne konteksty rozwoju osób z niepełnosprawnością w różnych okresach ich życia*, red. Z. Palak, A. Bujnowska, A. Pawlak, Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 13–27.
- Shapiro A. 2000. *Everybody belongs. Changing negative attitudes toward classmates with disabilities*, Routledge Taylor & Francis Group, London–New York.
- Słownik Języka Polskiego*. 1978. PWN, Warszawa.
- Speck O. 2013. *Inkluzja edukacyjna a pedagogika lecznicza*, tłum. A. Grysińska, Wydawnictwo Harmonia Universalis, Gdańsk.
- Sroufe R., Chaikin A., Cook R., Freeman V. 1976. *The effects of physical attractiveness on honesty: a socially desirable response*, „Personality and Social Psychology Bulletin”, t. 3 (1), s. 59–62.
- Wilczyńska J., Drwal R.Ł. 1995. *Opracowanie Kwestionariusza Aprobaty Społecznej (KAS) J. Wilczyńskiej i R.Ł. Drwala*, [w:] *Adaptacja kwestionariuszy osobowości. Wybrane zagadnienia i techniki*, red. R.Ł. Drwal, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 57–66.
- Wolińska J.M., Stasiak-Sochowska K. 2010. *Różnicowanie się samooceny i poczucia kontroli studentów w zmieniającej się rzeczywistości społecznej*, [w:] *Wybrane zagadnienia zmieniającej się rzeczywistości*, red. G. Kwiatkowska, R.A. Maksymiuk, Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 13–24.