

**Ocena skutków stosowanego w Uczelni
modelu włączającego (mocnych stron).
Opinie studentów z niepełnosprawnościami
i osób studiujących nieprzejawiających deficytów**

Evaluation of the effects of used
in the university inclusive model (strengths).
Opinions of students with and without
disabilities or deficits

Abstrakt: Ewaluacja modelu włączającego (mocnych stron) w postaci zasobów psychospołecznych w kontekście funkcjonowania na Uczelni studenta niepełnosprawnego w porównaniu do studenta nieprzejawiającego takich deficytów to element pozwalający zrozumieć, jakie są skutki oddziaływań nauczycieli akademickich, administracji i stosowania uczelnianego systemu wspomagającego studenta z niepełnosprawnością. Przyjęto problem badawczy, czy w opinii studentów z niepełnosprawnością i studentów, nieposiadających deficytów ocena skutków stosowania modelu mocnych stron na Uczelni jest na takim samym poziomie istotności? W badaniach zaproponowano studentom ocenę wzrostu własnych kompetencji, poczucia rozwoju potencjałów, spełnienia, kontroli nad własnym życiem oraz wsparcia. Studenci z niepełnosprawnościami istotnie statystycznie uzyskali wyższą średnią niż studenci nieprzejawiający deficytów w aspekcie poczucie wzrostu kompetencji i poczucie wsparcia. Studenci, którzy są sprawni i nie przejawiają żadnych deficytów istotnie statystycznie wyżej ocenili kontrolę nad własnym życiem niż studenci niepełnosprawni. W odniesieniu do poczucia rozwoju własnego potencjału oraz poczucia spełnienia średnie w obydwu grupach nie różniły się od siebie istotnie statystycznie. Ocena modelu włączającego, czyli zasobów, jakie studenci otrzymują zarówno w relacjach interpersonalnych z nauczycielem akademickim, pracownikiem administracji, czy personelem pomocowym oraz w całościowym systemie zaplanowanego wspomagania została określona na jednakowym poziomie. Badania udowodniły, że prowadzony w Uniwersytecie Przyrodniczo-Humanistycznym od prawie 50 lat model włączający, integrujący studenta niepełnosprawnego z rówieśnikami

oraz wykładowcami, pracownikami administracyjnymi przynosi określone pozytywne skutki, nie tylko dla studentów z niepełnosprawnościami, ale także dla studentów nieprzejawiających deficytów.

Słowa kluczowe: *model mocnych stron, student niepełnosprawny, inkluzja, uniwersytet*

Abstract: The study focuses on the features of strengths-based model in the form of psychological and social resources of the disabled student. The analysis takes into consideration the effects of interpersonal relations in the academic context as well as the outcomes of the disabled student support system implemented at Siedlce University. In line with the premises of positive psychology, the features which constitute the strengths of an individual were singled out. The respondents, who were Siedlce University students, were asked to assess the increase of their competences, the sense of development of potential as well as the feeling of fulfilment and control over their own lives. The sum of these elements was treated as the total assessment of psychological and social resources that students have at their disposal. It was found out that the students with disabilities obtained higher means with regard to the sense of increase of competences and the feeling of support than the ones without disabilities, where these differences were statistically significant. The able-bodied respondents significantly higher assessed the feeling of control over their own lives than the disabled students. As far as the sense of development of their own potential and the feeling of fulfilment are concerned, the means for both respondent groups did not differ statistically significantly. The evaluation of the inclusion model, i.e. psychological and social resources, was identified to be at the same level in both groups. The results of the present study point to the conclusion that the inclusive model integrating disabled students with their able peers, academic teachers and administration personnel, which has been applied at Siedlce University (Poland) for over 50 years, brings certain positive effects not only for the disabled student but also for the one without any deficits.

Keywords: *model strengths, students with disabilities, inclusive, university*

Wprowadzenie

Inkluzja społeczna jest koncepcją, stającą się wiodącym sposobem wyjaśniania kwestii psychospołecznych, edukacyjnych, rewalidacyjnych, a nawet readaptacyjnych dzieci, młodzieży oraz osób dorosłych. Miejscem, w którym proces inkluzji może być wdrażanym, realizowanym i ewaluowanym w sposób zadowalający są instytucje. Inkluzja w ujęciu teoretycznym jest sprawą prostą, dopóki jest tylko akademickim tworem i nie oddziałuje w pełni na prawo i zalecenia wdrożeniowe. Inną kwestią jest propozycja teoretyczna i prakseologiczna inkluzji, a inną sposób jej urzeczywistniania w aspektach instytucjonalnych, przed wszystkim interakcyjnych, czyli implementacja w tkankę żywe-

go organizmu. Koncepcja inkluzji w szkole wyższej, postrzegana z perspektywy prakseologicznych skutków relacji interakcyjnych, powinna być sposobem interpretacji systemowych, które w granicach budowania uniwersalnych form kształcenia i socjalizacji uwzględnia: różnorodność sposobów egzystencji studenta w jego relacjach społecznych oraz strategii rozumienia przez niego rzeczywistości, wielość w pojmowaniu i odczuwaniu, różnice wynikające ze zdolności społecznych i poznawczych, jego preferencji i oczekiwania względem uczelni jako instytucji edukacyjnej, socjalizacyjnej i pomocowej.

W tym rozumieniu edukacja inkluzyjna to dążenie do nabywania przez studenta racjonalności i umiejętności, potrzebnych mu do wzięcia odpowiedzialności za swoje życiowe szanse. Inkluzja nie segreguje ludzi, lecz stawia na równoprawność wszystkich uczestników procesu edukacji, w celu uzyskania optymalnego poziomu operowania społecznego. Daje wszystkim równe możliwości bycia motywowanym i aktywowanym. Człowiek dopasowany, samorealizujący się to człowiek krytycznie i elastycznie wyedukowany, rozumiejący globalne i lokalne uwarunkowania swojej egzystencji, znaczenie ekologiczne, odnajdujący się w płynności i zmienności świata. Człowiek włączony to istota rozumiejąca obszary wielokulturowości, krytycznie analizująca konsumpcjonizm i wszelkie aspekty kultury upozorowanej. To przede wszystkim osoba odnajdująca się w zmiennej kulturze i jej symbolach [Sobczak, Gaik, 2015].

Edukacja inkluzyjna jest instrumentem przeciwdziałającym procesowi dysfunkcji społecznej. Proces powstawania dysfunkcjonalności w życiu społecznym związany jest ze zjawiskiem defaworyzacji, która może przebiegać na rozmaitych płaszczyznach egzystencji społecznej człowieka. Interpretując rzeczywistość z perspektywy obserwatora można stwierdzić, że najczęściej defaworyzacja widoczna jest w obszarze ekonomii, edukacji i kultury.

Ubóstwo zazwyczaj prowadzi do przedwczesnego przerwania etapów edukacji, a dziecko gorszych szans zostaje pozbawione możliwości rozumienia świata i uczestniczenia w nim w zadowalającym go zakresie. Niewydolność procesu włączającego, związanego np. z deficytami rozwojowymi lub socjalizacyjnymi, może doprowadzić do tych samych skutków. Największym problemem we współczesnym świecie jest połączenie braku zdolności materialnej z niedoborem postępu rozwoju psychosomatycznego jednostki. Gdy człowiek nie uczestniczy w kulturze to, po pierwsze oznacza, że nie jest w stanie jej zrozumieć, a skoro tak, to też nie będzie jej kreatorem tylko biernym odbiorcą wysiłającym się w celu uzyskania z niej czegoś dla siebie. Po drugie, ze względu na ubóstwo, po prostu nie będzie posiadał do niej dostępu, gdyż został pozba-

wiony możliwości sprawczych, nie miał szans do odpowiedniego przygotowania się do udziału w rynku dóbr. Nieuczestniczenie lub uczestniczenie w bardzo ograniczonym zakresie przez człowieka w gospodarczych lub konsumpcyjnych aspektach życia społecznego, staje się podstawowym postulatem w formułowaniu programów edukacji całościowej [Pluskota-Lewandowska, 2010]. Tylko racjonalne włączenie jednostki do procesów rynkowych, redystrybucji dóbr materialnych lub kulturowych może spowodować zadowalającą ją uczestnictwo w społeczeństwie. Z powyższego rozważania wyłania się ciąg przyczynowo-skutkowy. Ubóstwo, zarówno finansowe, jak również instytucjonalne związane z: niewłaściwymi przepisami prawa, niedoborem środków materialnych, niepoprawnymi relacjami interpersonalnymi, nieodpowiednim realizowaniem celów, nieznaną przez kadrę adekwatnych metod oddziaływania lub występujące w postaci deficytów psychosomatycznych, albo niedostatku społecznego rozwoju, jest przyczyną funkcjonowania jednostki na marginesie życia społecznego, prowadzi do wykluczenia człowieka z poziomu odbiorcy zasobów kultury, wypracowanych przez społeczeństwo [Sobczak, Gaik, 2015].

Obszar edukacji całościowej [Field, 2006], którym m.in. zainteresowana jest koncepcja inkluzji społecznej, odnosi się nie tyle do przyczyn zjawiska ekskluzji, czyli do skutków wykluczenia społecznego, ale także do ujmowania jej jako oddziaływań perspektywistycznych. To w uczelni, jako instytucji kształcącej, jako ostatnim elemencie kontrolowalnym w procesie edukacji całościowej, widoczny staje się aspekt preferencji i predyspozycji człowieka w jego funkcjonowaniu społecznym.

Do edukacji całościowej należy włączyć nie tylko sam proces podnoszenia kompetencji, ale także kształtowanie pełnego uczestnictwa w życiu społecznym, które za Fieldem [2006] można określić jako autonomia osobista. W jej skład wchodzi: wiedza, umiejętności i dyspozycje, będące miarą zdolności do przeżywania własnego życia zgodnie z przyjętymi przez siebie wartościami i uznanymi preferencjami, konstruktywne reagowania na zmieniające się konstelacje problemów i kondycji. Choć John Field całą swoją koncepcję sprowadza do uwarunkowań opisu uczenia się i nauczania, to jednak wyprowadza kontekst swojego myślenia z podstawy, którą jest człowiek wrzucony w konstrukt tego świata ze swoimi uwarunkowaniami psychospołecznymi, wypracowanymi w procesie uczenia się i socjalizacji. Odcina się od edukacji rozumianej jako uczenie się skoncentrowane na przedmiocie nauczania, odnosząc ją do źródła motywacji wewnętrznej, rozumianej jako poczucie pewno-

ści, stanowiącej pewnego rodzaju emancypację człowieka, wyzwalamą od wszelkiego rodzaju uwarunkowań instrumentalizacji jednostki. Zdaniem Alheita w edukacji cele instrumentalny i emancypacyjny są nie do pogodzenia. [Alheit, 2002]. Uważa on, że działania oparte jednocześnie na obu tych założeniach są pozbawione racjonalności, wprost są złudzeniem. Instrumentalizacja funkcjonowania człowieka w społeczeństwie jest nieustannie pokusą władzy nadzorczej współczesnego świata. M. Seligman i M. Csikszentmihalyi [2010] w psychologii pozytywnej określili instrumentalizację człowieka jako działania zmierzające do uzupełniania braków, łagodzenia cierpienia, kompensacji deficytów, naprawy tego, co zaburzone i wyjaśniające funkcjonowanie człowieka w kategoriach modelu choroby, gdzie jednostka traktowana jest jako *mariNETKA* poruszana bodźcem warunkowanym rasą, klasą i płcią. Powyższe założenia inkluzji określili jako model deficytów lub twardego determinizmu, który wyklucza odpowiedzialność, zdolność podejmowania decyzji i wolną wolę oraz przeciwstawili go modelowi mocnych stron. W literaturze polskiej dokładnie obydwie stanowiska (model deficytów i model mocnych stron) w ich konsekwencjach opisała Anna Pluskota [2015]. Działania inkluzyjne w modelu mocnych stron prowadzą do wykorzystania: istniejącego potencjału jednostki, wsparcia jej w optymalnym funkcjonowaniu i rozwoju, zwiększania jej zasobów, a przez to społeczeństwa [Gulla, Tucholska, 2007]. Inkluzja oparta na modelu mocnych stron wykorzystuje tkwiące w człowieku, wspólnotę czy grupie społecznej zasoby, silne strony. A. Pluskota [2015] wyjaśnia, że współcześnie w kontekście polityki inkluzyjnej, opartej na całościowym uczeniu się, model mocnych stron jest specyficzną perspektywą postrzegania interwencji wobec jednostek, grup i społeczności, których możliwości uczestniczenia w życiu społecznym są ograniczone. Działania inkluzyjne prowadzone w tym ujęciu mogą być rozumiane jako wzmocnienie, upodmiotowienie, upełnomocnienie, wzrost, poczucie sprawstwa, poczucie siły i możliwości, sprawowanie kontroli, przywracanie siły, godności, wzmacnianie kompetencji, dawanie wsparcia, przejmowanie kontroli nad własnym życiem, zasobami itp. [Seligman, Ernst i inni, 2009]

W badaniach wykorzystano model mocnych stron M. Seligmiana [2011] i połączono go z koncepcją edukacji całościowej J. Fielda [2006]. Skupiono się na ocenie istniejącego potencjału, otrzymywanego wsparcia, rozwoju kompetencji, poczucie spełnienia i kontroli nad własnym życiem. Postanowiono sprawdzić empirycznie powyższe konstrukcje teoretyczne. W badaniach wzięto pod uwagę opinię studentów Uniwersytetu Przyrodniczo-Humani-

stycznego w Siedlcach z niepełnosprawnościami, czyli osób które poprzez studiowanie przekraczają swoje bariery i ograniczenia, podnoszą zasób wiedzy, stając się specjalistami na rynku pracy. Ponadto w UPH od prawie 50 lat prowadzi się program włączający osoby z deficytami w proces kształcenia wyższego. Należy dodać, że Uczelnia była jedną z pierwszych w Polsce, która zaczęła dostosowywać warunki studiowania do potrzeb studenta niepełnosprawnego i dziś może wymieniać szereg działań inkluzyjnych, które zaowocowały sukcesami. Na podstawie badań chciano udowodnić, że nie tylko proces kształcenia na poziomie szkolnictwa wyższego zwiększa zasoby intelektualne człowieka, ale także partycypuje w jego rozwoju psychospołecznym.

Zastosowana metodologia

Przedmiotem badań są cechy modelu mocnych stron sprzyjające rozwojowi psychospołecznemu studenta. Celem analiz jest określenie istotnych różnic pomiędzy średnimi poszczególnych cech modelu mocnych stron, uzyskanymi przez studentów z niepełnosprawnością i bez deficytów.

Niniejsze badania pozwolą odpowiedzieć na pytanie: *Czy występują istotnie statystyczne różnice w ocenie modelu mocnych stron pomiędzy średnimi, uzyskanymi przez studentów niepełnosprawnych i bez deficytów?*

Przyjęto następujące problemy szczegółowe:

1. Czy średnie wyniki oceny poczucia kompetencji są istotnie różne dla grupy studentów z niepełnosprawnością w porównaniu do osób studiujących bez deficytów?
2. Czy średnie wyniki oceny poczucia rozwoju potencjału są istotnie różne dla grupy studentów z niepełnosprawnością w porównaniu do osób studiujących bez deficytów?
3. Czy średnie wyniki oceny poczucia spełnienia są istotnie różne dla grupy studentów z niepełnosprawnością w porównaniu do osób studiujących bez deficytów?
4. Czy średnie wyniki oceny poczucia kontroli nad własnym życiem są istotnie różne dla grupy studentów z niepełnosprawnością w porównaniu do osób studiujących bez deficytów?
5. Czy średnie wyniki oceny poczucia wsparcia są istotnie różne dla grupy studentów z niepełnosprawnością w porównaniu do osób studiujących bez deficytów?

W celu uzyskania odpowiedzi na powyższe problemy badawcze przyjęto główną hipotezę zerową: *Różnica średnich w ocenie modelu mocnych stron, uzyskana przez studentów z niepełnosprawnością i osób studiujących, nieprzejawiającej deficytów jest statystycznie nieistotna.*

Hipotezy szczegółowe:

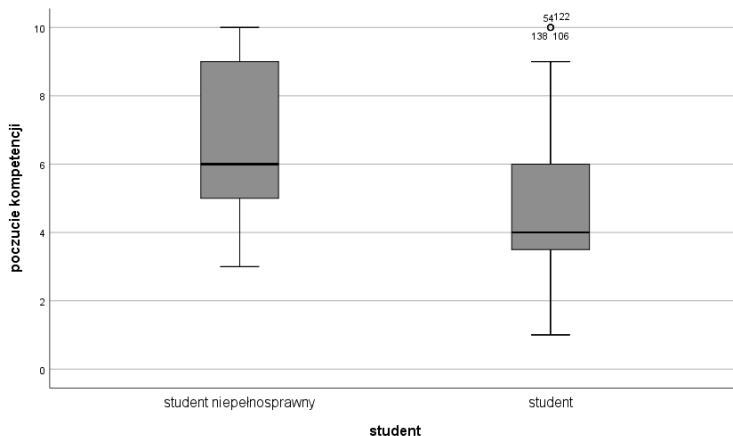
- H₀₁: Studenci niepełnosprawni ocenili średnio poczucie kompetencji na tym samym poziomie, co studenci bez deficytów.
- H₀₂: Studiujące osoby z niepełnosprawnością uzyskały ten sam średni wynik w ocenie poczucia rozwoju potencjału własnego, co studenci bez deficytów.
- H₀₃: Średnie wyniki uzyskane przez studentów niepełnosprawnych i bez deficytów w ocenie poczucia spełnienia nie różnią się od siebie istotnie statystycznie.
- H₀₄: Studenci niepełnosprawni ocenili średnio poczucie kontroli nad własnym życiem na tym samym poziomie, co studenci bez deficytów.
- H₀₅: Studiujące osoby z niepełnosprawnością uzyskały ten sam średni wynik w ocenie poczucia wsparcia, co studenci bez deficytów.

Ze względu na model badań wyodrębniono zmienną niezależną – są to osoby studiujące w Uniwersytecie Przyrodniczo-Humanistycznym w Siedlcach. Wskaźnikiem do zmiennej jest student niepełnosprawny i student nieprzejawiający deficytów. Zmienną zależną są cechy modelu włączającego, sprzyjające rozwojowi jednostki na poziomie psychologicznym. Wskaźnikami są relacyjne działania włączające ujęte w ich skutku – zaliczono do nich poczucie kompetencji, spełnienia, wsparcia, rozwoju potencjałów, kontroli nad własnym życiem.

Badania zostały przeprowadzone na grupie 142 osób, studiujących w Uniwersytecie Przyrodniczo-Humanistycznym w Siedlcach, w tym 40 studentów niepełnosprawnych oraz 102 nieprzejawiających deficytów. Mieli oni za zadanie ocenić, czy na skutek działań włączających podejmowanych w Uczelni, czyli studiowania, doświadczania relacji interpersonalnych wzrósł ich poziom kompetencji, kontroli nad własnym życiem, rozwinął się ich potencjał oraz wzrosło poczucie spełnienia i wsparcia. W badaniach statystycznych wykorzystano statystyki opisowe oraz test T-Studenta. Spełniono warunek normalności rozkładu dla poszczególnych cech modelu mocnych stron, stwierdzono go stosując test Kołmogorowa-Smirnowa, prawie we wszystkich przypadkach $P=0,200$, z wyjątkiem jednego gdzie $P=0,054$. Równoliczność w grupach osiągnięto przez ważenie obserwacji.

Analiza badań

Na podstawie wyników badań można określić, że średnia dla poczucia kompetencji wśród studentów niepełnosprawnych wyniosła 6,45 (mediana 6; $SD=2,23$); 95% przedział ufności dla średniej wahał się od dolnej granicy 5,74 do górnej 7,16. Wśród studentów nieprzejawiających deficytów średnia dla poczucia kompetencji to 5,09 (mediana 4; $SD=2,36$); 95% przedział ufności dla średniej wahał się od dolnej granicy 4,62 do górnej 5,56. Różnica średnich wyniosła 1,36. Studenci niepełnosprawni ocenili wzrost swoich kompetencji wyższej niż studenci nieprzejawiający deficytów. Na podstawie obliczenia rangowego współczynnika korelacji dwustronnej Glassa dla porównania dwóch grup, miara wielkości efektu $r_g=0,34$. Na tej podstawie można wnioskować, że miara związku jest przeciętna.

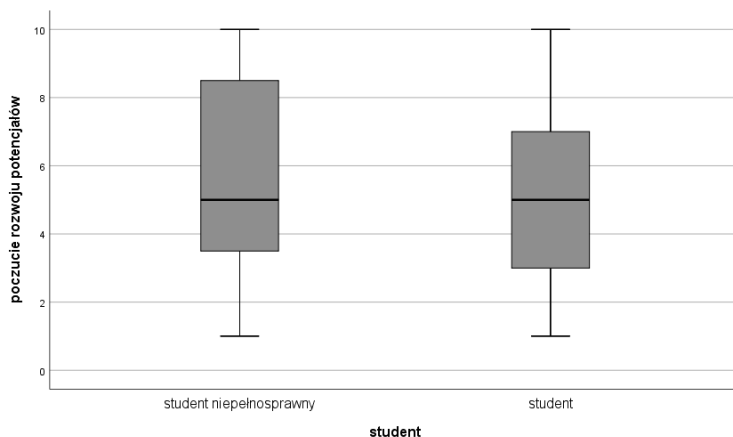


Źródło: opracowanie własne

Wykres 1. Eksploracja średnich poczucia kompetencji w ocenie studenta niepełnosprawnego i nieprzejawiającego deficytów.

Obliczono, że średnia dla poczucia rozwoju potencjałów wśród studentów niepełnosprawnych wyniosła 5,55 (mediana 5; $SD=3,02$); 95% przedział ufności dla średniej wahał się od dolnej granicy 4,58 do górnej 6,52. Wśród studentów nieprzejawiających deficytów średnia dla poczucia rozwoju potencjałów to 5,01 (mediana 5; $SD=2,6$); 95% przedział ufności dla średniej wahał się od dolnej granicy 4,49 do górnej 5,53. Różnica średnich wyniosła 0,54. Studenci niepełnosprawni ocenili wzrost rozwoju własnego potencjału nieco wyżej, niż studenci nieprzejawiający deficytów. Na podstawie obliczenia ran-

gowego współczynnika korelacji dwustronnej Glassa dla porównania dwóch grup, miara wielkości efektu $r_g=0,102$ na tej podstawie można wnioskować, że miara związku jest mała (wykres 2).



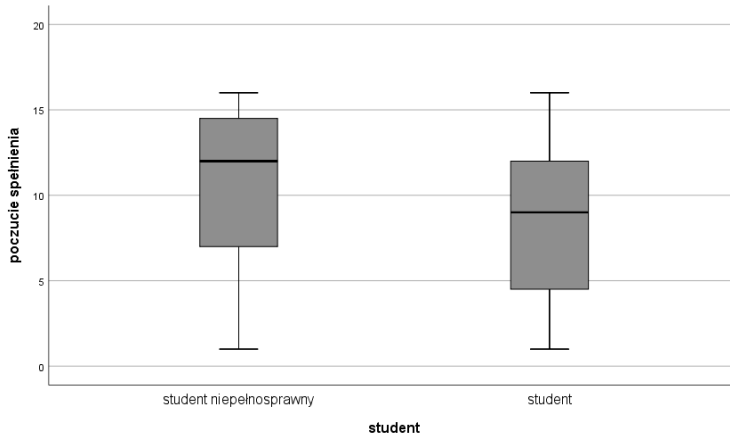
Źródło: opracowanie własne

Wykres 2. Eksploracja średnich poczucia rozwoju potencjałów w ocenie studenta niepełnosprawnego i nieprzejawiającego deficytów.

Oszacowano, że średnia dla poczucia spełnienia wśród studentów niepełnosprawnych wyniosła 10,3 (mediana 12; SD=5,01); 95% przedział ufności dla średniej wahał się od dolnej granicy 8,7 do górnej 11,9. Wśród studentów nieprzejawiających deficytów średnia dla poczucia spełnienia to 8,61 (mediana 9; SD=4,85); 95% przedział ufności dla średniej wahał się od dolnej granicy 7,64 do górnej 9,57. Różnica średnich wyniosła 1,69. Studenci niepełnosprawni ocenili wzrost poczucia spełnienia wyżej, niż studenci nieprzejawiający deficytów. Na podstawie obliczenia rangowego współczynnika korelacji dwustronnej Glassa dla porównania dwóch grup, miara wielkości efektu $r_g=0,21$. Na tej podstawie można wnioskować, że miara związku jest mała (wykres 3).

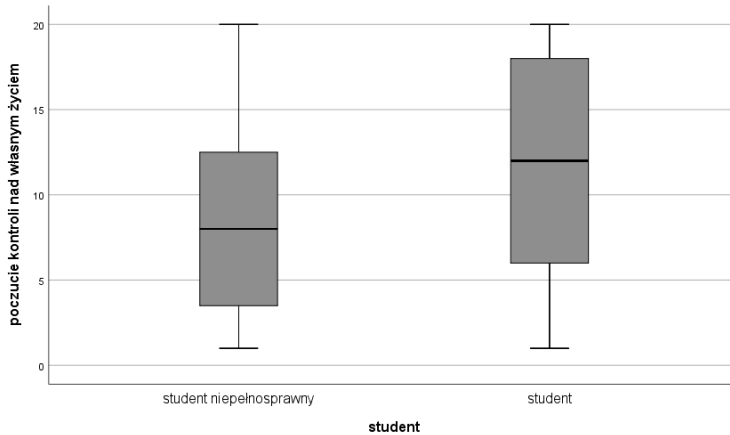
Na podstawie wyników badań stwierdzono, że średnia dla poczucia kontroli własnego życia wśród studentów niepełnosprawnych wyniosła 8,55 (mediana 8; SD=5,96); 95% przedział ufności dla średniej wahał się od dolnej granicy 6,64 do górnej 10,46. Wśród studentów nieprzejawiających deficytów średnia dla poczucia kontroli własnego życia to 11,6 (mediana 12; SD=6,35); 95% przedział ufności dla średniej wahał się od dolnej granicy 10,33 do górnej 12,86. Różnica średnich wyniosła -3,05. Studenci nieprzejawiający deficytów ocenili wzrost poczucia kontroli własnego życia wyżej, niż studenci z niepełno-

sprawnością. Na podstawie obliczenia rangowego współczynnika korelacji dwustronnej Glassa dla porównania dwóch grup, miara wielkości efektu $r_g=0,26$. Na tej podstawie można wnioskować, że miara związku jest mała (wykres 4).



Źródło: opracowanie własne

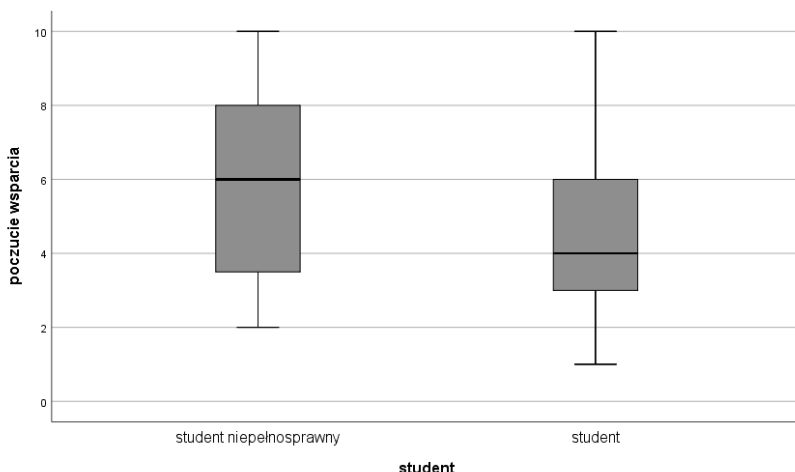
Wykres 3. Eksploracja średnich poczucia spełnienia w ocenie studenta niepełnosprawnego i nieprzejawiającego deficytów.



Źródło: opracowanie własne

Wykres 4. Eksploracja średnich poczucia kontroli własnego życia w ocenie studenta niepełnosprawnego i nieprzejawiającego deficytów.

Analiza statystyczna ujawniła, że średnia dla poczucia wsparcia wśród studentów niepełnosprawnych wyniosła 6 (mediana 6; SD=2,64); 95% przedział ufności dla średniej wahał się od dolnej granicy 5,16 do górnej 6,84. Wśród studentów nieprzejawiających deficytów średnia dla poczucia wsparcia to 4,67 (mediana 4; SD=2,34); 95% przedział ufności dla średniej wahał się od dolnej granicy 4,20 do górnej 5,13. Różnica średnich wyniosła 1,33. Studenci niepełnosprawni ocenili wzrost poczucia wsparcia wyższej niż studenci nieprzejawiający deficytów. Na podstawie obliczenia rangowego współczynnika korelacji dwustronnej Glassa dla porównania dwóch grup, miara wielkości efektu $r_g=0,29$. Na tej podstawie można wnioskować, że miara związku jest mała (wykres 5).

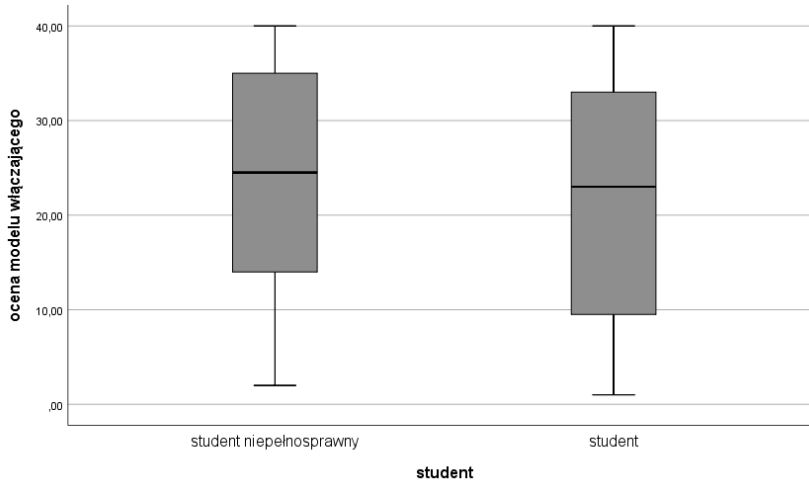


Źródło: opracowanie własne

Wykres 5. Eksploracja średnich poczucia wsparcia w ocenie studenta niepełnosprawnego i nieprzejawiającego deficytów.

Na podstawie analizy badań oszacowano, że średni rezultat oceny modelu mocnych stron przez studentów niepełnosprawnych wyniósł 23,2 (mediana 24,5; SD=12,72); 95% przedział ufności dla średniej wahał się od dolnej granicy 19,13 do górnej 27,27. Wśród studentów nieprzejawiających deficytów średnia w ocenie modelu włączającego to 21,73 (mediana 23; SD=12,95); 95% przedział ufności dla średniej wahał się od dolnej granicy 19,14 do górnej 24,31. Różnica średnich wyniosła 1,47. Studenci niepełnosprawni ocenili model mocnych stron wyższej niż studenci nieprzejawiający deficytów. Na podstawie obliczenia rangowego współczynnika korelacji dwustronnej Glassa dla

porównania dwóch grup, miara wielkości efektu $r_g=0,05$. Na tej podstawie można wnioskować, że miara związku jest mała (wykres 6).



Źródło: opracowanie własne

Wykres 6. Eksploracja średnich oceny modelu włączającego w opinii studentów z niepełnosprawnością i nieprzejawiających deficytów.

Tabela 1. Porównanie średnich (t-Studenta) poszczególnych cech modelu mocnych stron uzyskanych przez studentów niepełnosprawnych i bez deficytów.

Założono równość wariancji	t	df	Istotność (dwustronna)
poczucie wzrostu kompetencji	3,121	140	,002
poczucie rozwoju potencjałów	1,054	140	,294
poczucie spełnienia	1,846	140	,067
poczucie kontroli nad własnym życiem	-2,603	140	,010
poczucie wsparcia	2,923	140	,004
model włączający (mocnych stron)	0,610	140	,543

Źródło: opracowanie własne

Studenci z niepełnosprawnościami dla cechy poczucie kompetencji uzyskali średnią 6,45 zaś wynik osób studiujących, które nie przejawiają deficytów to 5,07. Na podstawie testu t-Studenta możemy wnioskować, że średnie różnią się od siebie istotnie statystycznie, gdyż $t(140)=3,121$; dla $P=0,002$.

Niepełnosprawni studenci istotnie statystycznie wyżej zaopiniowali wzrost kompetencji nabytych w toku studiów niż młodzież akademicka, nie przejawiająca deficytów.

Studenci z niepełnosprawnościami dla cechy poczucie rozwoju własnego potencjału uzyskali średnią 5,55 zaś wynik osób studiujących, które nie przejawiają deficytów to 5,01. Na podstawie testu t-Studenta możemy wnioskować, że średnie nie różnią się od siebie istotnie statystycznie, gdyż $t(140)=1,054$; dla $P=0,294$. Studenci z niepełnosprawnościami oraz młodzież akademicka nie przejawiająca deficytów określili poczucie rozwoju własnego potencjału na tym samym poziomie.

Studenci z niepełnosprawnościami dla cechy poczucie spełnienia uzyskali średnią 10,3 zaś wynik osób studiujących, które nie przejawiają deficytów to 8,61. Na podstawie testu t-Studenta możemy wnioskować, że średnie nie różnią się od siebie istotnie statystycznie, gdyż $t(140)=1,846$; dla $P=0,067$. Niepełnosprawni studenci oraz młodzież akademicka, nie przejawiająca deficytów określili poczucie spełnienia na tym samym poziomie.

Studenci z niepełnosprawnościami dla cechy poczucie kontroli nad własnym życiem uzyskali średnią 8,55 zaś wynik osób studiujących, które nie przejawiają deficytów to 11,6. Na podstawie testu t-Studenta możemy wnioskować, że średnie różnią się od siebie istotnie statystycznie, gdyż $t(140)= -2,603$; dla $P=0,010$. Niepełnosprawni studenci istotnie statystycznie ocenili niżej poczucie kontroli nad własnym życiem niż studenci nie przejawiający deficytów.

Studenci z niepełnosprawnościami dla cechy poczucie wsparcia uzyskali średnią 6 zaś wynik osób studiujących, które nie przejawiają deficytów to 4,67. Na podstawie testu t-Studenta możemy wnioskować, że średnie różnią się od siebie istotnie statystycznie, gdyż $t(140)=2,923$; dla $P=0,004$. Studenci z niepełnosprawnościami istotnie statystycznie wyżej zaopiniowali ocenę poczucia wsparcia uzyskanego na skutek relacji interpersonalnych w Uczelni, niż młodzież akademicka nie przejawiająca deficytów.

Studenci z niepełnosprawnościami w ocenie modelu mocnych stron uzyskali średnią 23,2 zaś wynik osób studiujących, które nie przejawiają deficytów to 21,73. Na podstawie testu t-Studenta możemy wnioskować, że średnie nie różnią się od siebie istotnie statystycznie, gdyż $t(140)=0,610$; dla $P=0,543$. Studenci z niepełnosprawnościami oraz osoby studiujące bez deficytów ocenili średnio rezultaty modelu włączającego, jakiego doświadczają na Uczelni ze strony wykładowców, administracji, zaadresowanego do nich systemu wspomagającego na tym samym poziomie.

Wnioski i dyskusja

Studenci z niepełnosprawnościami istotnie statystycznie uzyskali wyższą średnią niż studenci nieprzejawiający deficytów w aspekcie poczucie wzrostu kompetencji i poczucie wsparcia. Studenci, którzy są sprawni i nie przejawiają żadnych deficytów istotnie statystycznie wyżej ocenili kontrolę nad własnym życiem niż studenci niepełnosprawni. W odniesieniu do poczucia rozwoju własnego potencjału oraz poczucia spełnienia średnie w obydwu grupach nie różniły się od siebie istotnie statystycznie. Model mocnych stron, czyli indywidualny zasób potencjałów, jakie studenci rozwijają dzięki funkcjonującemu w Uczelni całościowemu systemowi zaplanowanego wsparcia, w tym relacji interpersonalnych z wykładowcami, pracownikami administracji, personelem pomocowym, został określony na jednakowym poziomie. Na podstawie wyników badań można stwierdzić, że cały system jest zrównoważony, nie powoduje segregacji, nie gloryfikuje lub nadmiernie ochrania wyłącznie studentów z niepełnosprawnościami. Z drugiej strony, wspomaga tych studentów, którzy potrzebują pomocy. Badania udowodniły, że prowadzony w Uniwersytecie Przyrodniczo-Humanistycznym od prawie 50 lat model włączający, integrujący studenta niepełnosprawnego ze środowiskiem akademickim, rówieśnikami, wykładowcami, pracownikami administracyjnymi, przynosi określone pozytywne skutki nie tylko dla studentów z niepełnosprawnościami, ale także i dla studentów nieprzejawiających deficytów. System włączający stosowany w Uczelni skutkuje u studenta niepełnosprawnego wzmocnieniem poczucia wsparcia, dostrzeżeniem wzrostu własnych kompetencji, ale także badania pokazują, że studenci z niepełnosprawnościami podobnie jak zdrowe osoby studiujące w Uniwersytecie określają tak samo własne poczucie rozwoju potencjałów i spełnienia, co może oznaczać, że studenci z deficytami rozwojowymi funkcjonują na takim samym poziomie, co studenci sprawni. Kwestia, którą należałoby dokładniej przebadать, dotyczy cechy poczucie kontroli nad własnym życiem. Studenci niepełnosprawni istotnie statystycznie niżej niż inni studenci ocenili poczucie kontroli nad własnym życiem. Obniżone poczucie kontroli nad własnym życiem może być spowodowane własną niepełnosprawnością. Student niepełnosprawny prawdopodobnie chciałby wiedzieć, słyszeć czy chodzić, ale jest fizycznie ograniczony w korzystaniu ze wszystkich władz, co może powodować, że nie w pełni uważa, iż panuje nad własnym życiem.

Postawioną tezę, że proces kształcenia na poziomie szkolnictwa wyższego nie tylko zwiększa zasoby intelektualne studenta, ale także partycypuje w jego rozwoju psychospołecznym, można przyjąć jako potwierdzoną. Gdy mowa o procesie kształcenia, to należy go rozumieć w kategoriach szerszych niż tylko dydaktyka. Student wchodzi nie tylko z nauczycielem akademickim w relacje interpersonalne, ale także z całą społecznością akademicką, co skutkuje wzbogaceniem jego świata przeżyć, doświadczania własnych sukcesów, nabywa on określoną wiedzę i umiejętności, potrzebne do funkcjonowania w późniejszym życiu i na rynku pracy. Wniosek ten może być postawiony, gdyż studenci niepełnosprawni i studenci bez deficytów model mocnych stron ocenili na tym samym poziomie. Student z niepełnosprawnością to taka sama osoba, jak cała studiująca młodzież.

Bibliografia

- Alheit P., *Podwójne oblicze całonocnego uczenia się: dwie analityczne perspektywy „cichej rewolucji”*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2002, tom 5, nr 2(18), s. 55-78.
- Field J., *Lifelong learning and the new educational order*, 2end. edn., Stoke-on-Trent 2006.
- Gulla B., Tucholska K., *Psychologia pozytywna: cele naukowo-badawcze i aplikacyjne oraz sposób ich realizacji*, „Studia z psychologii w KUL” 2007, tom 14, Lublin, s. 133-152.
- Pluskota A., *Inkluzja czy iluzja? Praktyki całonocnego uczenia się w modelach interwencji społecznej*, Toruń 2015.
- Pluskota-Lewandowska A., *Lifelong learning for inclusion – between theory and practice*, „Eastern European Countryside” 2010, No. 16, s. 115-130.
- Seligman M.E.P., Csikszentmihalyi M., *Positive psychology. An introduction*, „American Psychologist” 2000, Vol. 55, No.1, s. 5-14.
- Seligman M.E.P., Ernst R.M., Gillham J., Revich K., Lindkins M., *Positive education: positive psychology and classroom interventions*, „Oxford Review of Education” 2009, Vol. 35, No. 3, pp. 293-311.
- Seligman M.E.P., Flourish, *A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*, New York 2011.
- Sobczak S., Gaik B., *Edukacja inkluzyjna jako proces edukacyjno-wychowawczy realizowany w szkole w interpretacji pedagogiki ponowoczesnej*, [w:] L. Pytka, T. Zacharuk (red.), *Èlan vital w edukacji inkluzyjnej i profilaktyce kreatywnej*, Siedlce 2015.