

Elena Asmakovets
Oms State University
Russia

Sławomir Koziej
Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
Wydział Pedagogiczny i Artystyczny

Gotowość nauczycieli akademickich do pracy ze studentami z niepełnosprawnościami

**Readiness of university teachers
to work with students with disabilities**

Abstrakt: W artykule przedstawiono wyniki badania gotowości nauczycieli akademickich do pracy ze studentami z niepełnosprawnościami. Gotowość nauczyciela szkoły wyższej do pracy w systemie edukacji inkluzyjnej jest rozpatrywana przez autorów jako skomplikowana zintegrowana zawodowo-osobowa całość, składająca się z trzech wzajemnie powiązanych komponentów: kognitywnego, emocjonalnego i behawioralnego i jest jednym z warunków skutecznego kształcenia studentów z niepełnosprawnościami w uczelni. Do skutecznej działalności zawodowej nauczyciela akademickiego przyczynia się wiedza o osobowości studentów z niepełnosprawnościami i specyfice ich zdrowia, pozytywny stosunek do nich, akceptacja i doświadczenie interakcji z nimi. W ramach badania przeprowadzono ankietę wśród 119 nauczycieli szkół wyższych Rosji, Białorusi i Polski. Otrzymane wyniki pozwoliły określić stopień gotowości nauczycieli uczelni do pracy ze studentami z niepełnosprawnościami i ujawniły konieczność rozwijania każdego z trzech komponentów tej gotowości.

Słowa kluczowe: *osoby z niepełnosprawnościami; gotowość nauczycieli akademickich do pracy ze studentami z niepełnosprawnościami; kognitywny, emocjonalny i behawioralny – komponenty gotowości do pracy z osobami z niepełnosprawnościami*

Abstract: The article presents the results of a study of the readiness of University teachers to work with students with disabilities. The readiness of the University teacher to work in the system of inclusive education is considered by the authors as a complex integrative professional and personal education, consisting of three interrelated components: cognitive, affective and behavioral, and is one of the conditions for the success of teaching students with disabilities in high school. In other words, the effective professional activity of a University teacher is facilitated by the knowledge of the students' personality and their health

features, positive attitude, acceptance and experience of interaction with them. In the framework of the study, 119 teachers of universities of Russia, Belarus and Poland were surveyed. The results allowed to determine the degree of readiness of University teachers to work with students with disabilities and, as a result, demonstrated the need for correction or development of each of the three components of this readiness.

Keywords: *people with disabilities, readiness of university teachers to work with students with disabilities; cognitive, emotional and behavioral components of readiness to work with people with disabilities*

Obecnie znaczna część ludzi żyjących na świecie to osoby z niepełnosprawnościami. Według statystyki Światowej Organizacji Zdrowia (WHO) w 2015 roku takich osób było ponad 1 miliard, co stanowiło 15 % społeczeństwa [Инвадность – причины, виды, группы, 2016].

Nie ulega wątpliwości, że osoby z niepełnosprawnościami powinny być całkowicie włączone do życia społecznego we wszystkich możliwych obszarach funkcjonowania. Są bowiem absolutnie równoprawnymi członkami społeczeństwa, posiadającymi jednakże specyficzne potrzeby, które społeczeństwo musi starać się zaspokoić.

Współczesny system edukacji powinien wypełniać funkcje socjalizacji osób z niepełnosprawnościami niezależnie od ich sprawności fizycznej. Psychofizyczne zaburzenia osoby nie kolidują z jego zdolnością do uczenia się, odczuwania, doświadczania czy zdobywania doświadczenia społecznego. W związku z tym wskazane jest rozpowszechnianie modelu edukacji włączającej, zapewniającej równy dostęp do wykształcenia wszystkim z uwzględnieniem specjalnych potrzeb edukacyjnych i indywidualnych możliwości.

W edukacji inkluzyjnej wszyscy uczniowie niezależnie od ich cech fizycznych, psychicznych, umysłowych, kulturalno-etnicznych, językowych i innych uczą się razem ze swoimi rówieśnikami w placówkach edukacyjnych, które biorą pod uwagę specjalne potrzeby edukacyjne uczniów i zapewniają im potrzebne wsparcie [Бобкова, 2017].

Bardzo ważną rolę w realizacji edukacji inkluzyjnej mają do spełnienia nauczyciele akademicki. Muszą oni zdawać sobie sprawę ze zróżnicowania społecznego studentów, z którymi przychodzi im pracować. Są wśród nich osoby o różnych sposobach myślenia i poglądach, o różnorodnym statusie społecznym i materialnym, a także religijności, różnicach kulturowych i etnicznych lub z różnymi rodzajami niepełnosprawności fizycznej i umysłowej. Nauczyciele, będący istotnym ogniwem scalającym funkcjonowanie grup studenckich

powinni posiadać odpowiednie cechy pozwalające na skuteczne wypełnianie swojej funkcji [Zacharuk, Czełusińska, 2016].

Edukacja inkluzyjna dzisiaj jest uważana za jeden z głównych priorytetów państwowej polityki socjalnej większości krajów i jest realizowana w różnym stopniu na wszystkich poziomach edukacji.

W artykule 24 „Konwencji Praw Osób Niepełnosprawnych” przyjętej przez rezolucję 61/106 Zgromadzenia Ogólnego ONZ z 13 grudnia 2006 r. mówi się o tym, że mając na celu realizację prawa do edukacji „Państwa-Strony zagwarantują system edukacji integracyjnej na wszystkich etapach edukacyjnych oraz kształcenia ustawicznego, ukierunkowany na:

- a) Pełny rozwój ludzkiego potencjału, poczucia godności i własnej wartości, oraz wzmocnienie poszanowania dla praw człowieka, fundamentalnych swobód i różnorodności członków rodziny ludzkiej;
- b) Jak najpełniejszy rozwój osobowości, talentów i kreatywności, jak również intelektualny i fizyczny osób z niepełnosprawnościami;
- c) Umożliwienie osobom niepełnosprawnym efektywnego uczestnictwa w wolnym społeczeństwie” [Konwencja Praw Osób Niepełnosprawnych, 2006].

Polska podpisała tę konwencję jako jeden z 80 krajów w marcu 2007 roku, a Rosja ratyfikowała ją w 2012 roku.

Dla skutecznej realizacji edukacji inkluzyjnej w szkole wyższej niezbędna jest dokładna analiza występujących w tym zakresie problemów, zarówno po stronie studentów, jak i nauczycieli akademickich. To niezwykle ważne, aby społeczność akademicka była przygotowana i gotowa do zmian w podejściu do edukacji włączającej.

Gotowość nauczyciela akademickiego do edukacji inkluzyjnej traktowana jest jako skomplikowana zintegrowana osobowościowo zawodowa całość. Należy ją rozpatrywać jako złożoną z trzech wzajemnie powiązanych komponentów: kognitywnego, emocjonalnego i behawioralnego [Асмаковец, Кожей, 2017].

Komponent kognitywny stanowi system wiedzy o ludziach z niepełnosprawnościami (ich ograniczeniach, indywidualnych, specyficznych potrzebach i cechach osobowości), o specyfice interakcji z nimi. To także pojęcie o sobie jako nauczyciela, który realizuje proces kształcenia z tą kategorią studentów, a także znajomość technologii, metod i form nauczania optymalnych dla osób z niepełnosprawnościami.

Komponent emocjonalny to stosunek nauczycieli do studentów z niepełnosprawnościami. To otwartość nauczycieli do zaakceptowania takich studentów, pozwalająca „przyjąć ideę edukacji inkluzyjnej, a razem z tym uznać wartość każdego studenta...” [Королева, 2016, s. 80]. Komponent emocjonalny jest czynnikiem stymulującym i pełni ważną rolę w powstawaniu określonego kierunku działania oraz sposobów jego realizacji, szczególnie wobec osób z niepełnosprawnościami.

Komponent behawioralny gotowości nauczyciela do pracy z osobami z niepełnosprawnościami to wybranie strategii zachowania na podstawie oceny sytuacji, partnera interakcji i swoich możliwości, doświadczenie interakcji z daną kategorią studentów.

Wiedza o osobowości studentów z niepełnosprawnościami i specyficznych potrzebach w zakresie ich zdrowia, pozytywny stosunek do nich, akceptacja i doświadczenie w komunikacji z nimi przyczyniają się do efektywnej działalności zawodowej nauczycieli akademickich.

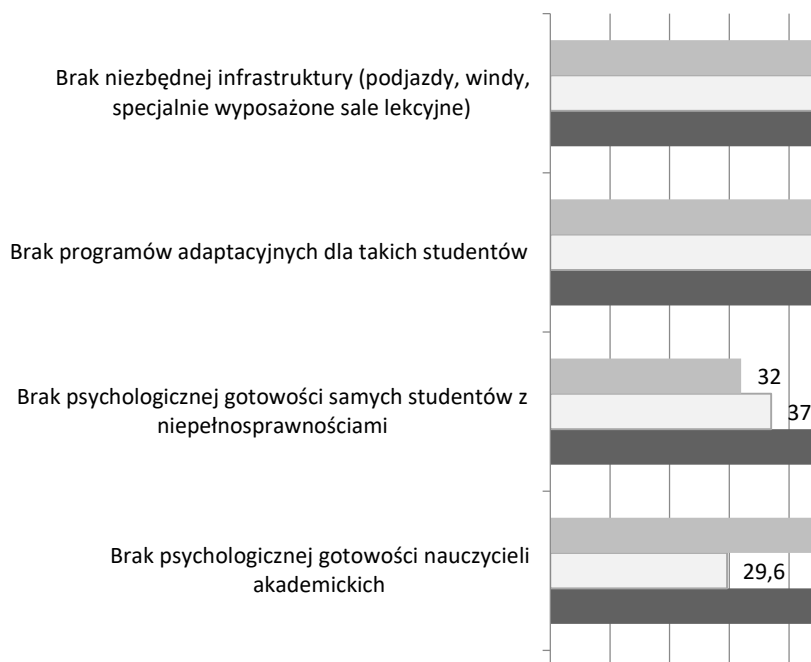
W niniejszym opracowaniu przedstawiono rezultaty badań gotowości nauczycieli akademickich do edukacji inkluzyjnej. W ramach badań przeprowadzono ankietę, którą objęto 119 nauczycieli szkół wyższych Rosji (67 osób), Białorusi (27 osób) i Polski (25 osób). Wśród respondentów 108 osób stanowiły kobiety, 11 osób – mężczyźni. Ankieta została przeprowadzona online w styczniu i lutym 2018 roku. Kwestionariusz składał się z trzech rodzajów pytań: otwartych (wymagających samodzielnego sformułowania odpowiedzi przez respondenta), zamkniętych (zawierających jeden lub kilka możliwych wariantów odpowiedzi) i półotwartych (dających możliwość rezygnacji wyboru z podanych wariantów odpowiedzi, na rzecz własnej). W pracach zespołu badawczego uczestniczyli eksperci w dziedzinie edukacji inkluzyjnej z uczelni z Rosji, Białorusi i Polski.

Staż działalności zawodowej badanych nauczycieli akademickich wynosił od 1 roku do 46 lat. Średnia stażu respondentów to 18,9 lat ($Md = 19$, $\delta = 10,39$). Wiek badanych mieścił się w przedziale od 28 do 75 lat. Średnia wieku respondentów to 46,9 lat ($Md = 46$, $\delta = 9,44$).

Przeprowadzone badania pozwoliły ustalić stopień gotowości nauczycieli szkół wyższych do pracy ze studentami z niepełnosprawnościami.

Kognitywny komponent gotowości

Według opinii większości nauczycieli Rosji, Białorusi i Polski przeszkodę dla włączenia osób z niepełnosprawnościami w proces edukacji stanowi: po pierwsze – brak niezbędnej infrastruktury, po drugie – brak adaptacyjnych programów, po trzecie – psychologiczna gotowość samych osób z niepełnosprawnościami do studiowania, gotowość nauczycieli i innych studentów (rys. 1). Trzeba zaznaczyć, że zastosowanie testu Fishera nie wykazało istotnego zróżnicowania w ocenach nauczycieli w poszczególnych badanych krajach.

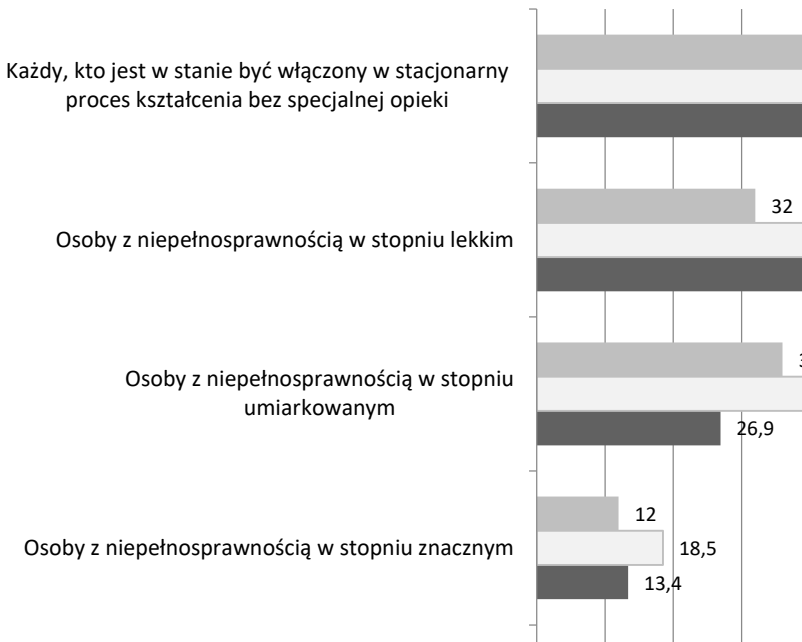


Rys. 1. Warunki utrudniające włączenie osób z niepełnosprawnościami w proces edukacji (w %)

Zatem, większość badanych uważa, że najważniejszym warunkiem kształcenia studentów z niepełnosprawnościami jest, nie psychologiczna gotowość, lecz niezbędna infrastruktura uczelni (pochylnie, windy, sale ze specjalnym wyposażeniem itd.). Można przypuszczać, że takie odpowiedzi świadczą albo o braku wiary nauczycieli we własne siły i możliwości, albo o niechęci nauczycieli do tego, by brać odpowiedzialność za organizację kształcenia danej grupy studentów. Łatwiej przenieść odpowiedzialność na administrację uczelni. Może też być tak, że mając doświadczenie interakcji z takimi studentami,

nauczyciele rozumieją, że właśnie brak specjalnej infrastruktury powoduje znaczące trudności w kształceniu studentów z niepełnosprawnościami.

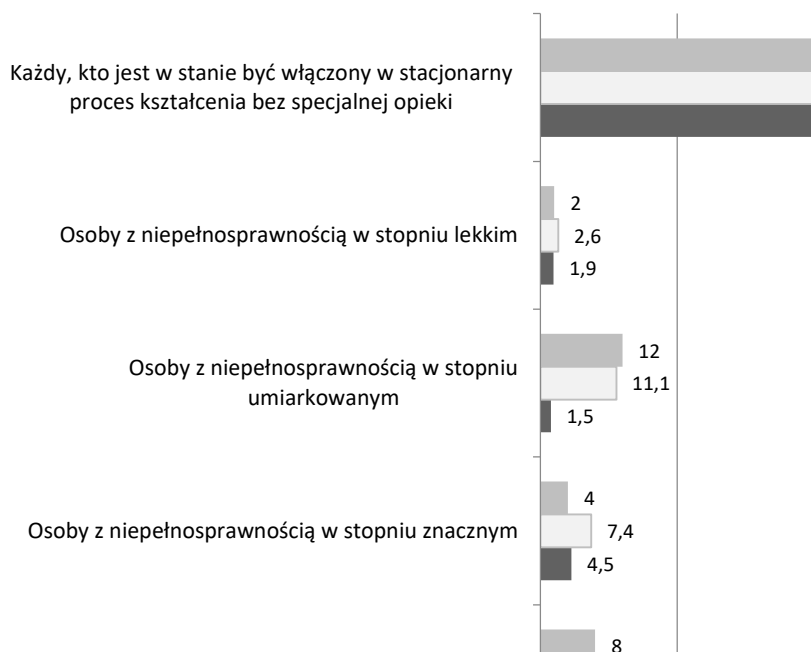
Większość respondentów uważa, że program edukacyjny uczelni mogą opanować wszyscy studenci z niepełnosprawnościami, którzy mogą być włączeni w stacjonarny proces nauczania bez specjalnej opieki np. surdopedagoga (rys. 2). 5 % respondentów doprecyzowało, że mogą to być „wszyscy ci, którym poziom rozwoju intelektualnego pozwoli opanować program. Słuch, wzrok, poruszanie się – wszystkie te problemy można pokonać, problemu z intelektem – nie”, „wszyscy, oprócz osób z chorobami psychicznymi i osób z zaburzeniami osobowości”.



Rys. 2. Grupy stopnia niepełnosprawności, których przedstawiciele są w stanie opanować program edukacyjny bez specjalnego wsparcia (w %)

Nie zaobserwowano znacznego zróżnicowania w ocenach nauczycieli w poszczególnych krajach. Według opinii nauczycieli, im znaczniejszy jest stopień zaburzeń funkcjonalnych w organizmie, tym w mniejszym stopniu studenci z niepełnosprawnościami są w stanie opanować program edukacyjny szkoły wyższej. Możliwe, że na odpowiedzi respondentów wpłynęło doświadczenie w pracy ze studentami z niepełnosprawnościami lub chęć uniknięcia trudności w takiej pracy, gdyby do niej doszło.

Potwierdzenie powyższego stanowi rozkład odpowiedzi nauczycieli na pytanie o to, przedstawiciele których grup inwalidztwa są w stanie studiować w uczelni, będąc włączeni w stacjonarny proces edukacyjny razem z innymi studentami? Respondenci wątpią, że studenci niepełnosprawni, będąc włączeni w stacjonarny proces edukacyjny razem z innymi studentami, będą mogli opanować program edukacyjny szkoły wyższej (rys. 3). Chociaż nauczyciele nie wykluczają możliwości opanowania programu studiów przez osoby o różnym stopniu niepełnosprawności, to uważają, że im znaczniejszy jest stopień niepełnosprawności, *tylko mniejsze jest prawdopodobieństwo*, że tacy studenci będą mogli opanować program studiów. Znacznego zróżnicowania w odpowiedziach nauczycieli z różnych krajów także i w tym wypadku nie zaobserwowano.



Rys. 3. Przedstawiciele grup niepełnosprawności, mogący studiować w szkole wyższej, będąc włączeni w stacjonarny proces edukacyjny razem z innymi studentami (w %)

Za optymalną formę nauczania dla studentów z niepełnosprawnościami w stopniu lekkim większość nauczycieli uważa pełne włączenie w grupę studentką, dla studentów z niepełnosprawnościami w stopniu umiarkowanym i znacznym – formę mieszaną (tab. 1). Warto zauważyć, że badani w żadnym

z trzech badanych krajów nie uważają nauczania na odległość za najbardziej optymalną formę nauczania studentów z niepełnosprawnościami.

Niektórzy nauczyciele uznali, że wybór optymalnej formy nauczania dla studentów o różnym stopniu niepełnosprawności zależy „od stopnia niepełnosprawności”, „rodzaju niepełnosprawności i możliwości jej kompensacji”, „charakteru niepełnosprawności i przygotowania pedagogów i studentów”. Badani wyrażali także opinie, że „dla wszystkich studentów optymalne jest indywidualne nauczanie”, albo, że „niepełnosprawność w stopniu znacznym może być różna i dla każdej osoby optymalna będzie indywidualna forma nauczania”.

Mimo znacznego podobieństwa w opiniach nauczycieli Rosji, Polski i Białorusi, w odróżnieniu od polskich nauczycieli wśród rosyjskich respondentów jest 2,5 razy mniej osób, które uważają, że dla kategorii studentów z niepełnosprawnościami w stopniu znacznym optymalną formą nauczania jest pełne włączenie w grupę studencką (edukacja inkluzyjna). W odróżnieniu od rosyjskich kolegów, żaden polski respondent nie uważa, że nauczanie na odległość z użyciem współczesnych środków technicznych jest optymalne dla studentów z niepełnosprawnościami w stopniu umiarkowanym.

Tabela 1. Optymalne formy nauczania dla studentów o różnym stopniu niepełnosprawności

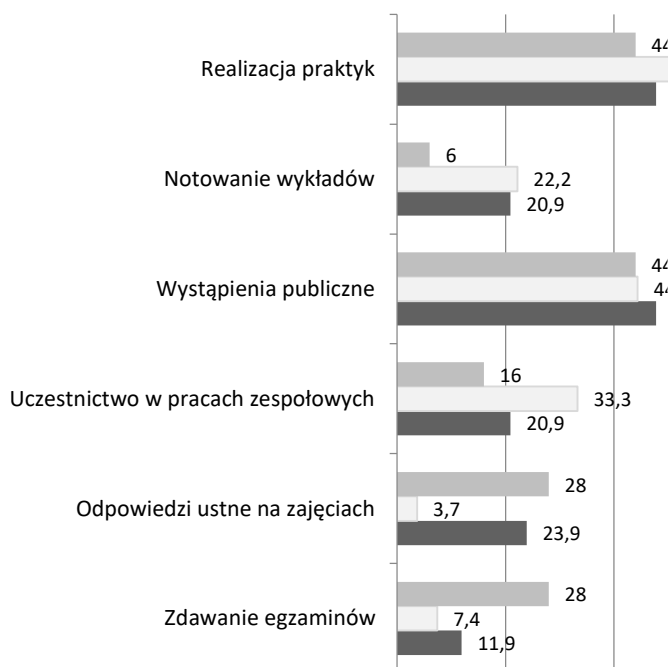
Grupy niepełnosprawności	Kraje	Formy nauczania		
		Pełne włączenie w grupę studencką (edukacja inkluzyjna) (%)	Nauczanie na odległość z użyciem współczesnych środków technicznych (%)	Forma mieszana: indywidualny plan, pozwalający łączyć nauczanie w grupie z nauczaniem na odległość (%)
Osoby z niepełnosprawnością w stopniu lekkim	Rosja	56,7	7,5	32,8
	Białoruś	66,7	3,7	29,6
	Polska	96,0	0	4,0
Osoby z niepełnosprawnością w stopniu umiarkowanym	Rosja	17,9	6,0	74,6
	Białoruś	25,9	7,4	63,0
	Polska	44,0	0	56,0
Osoby z niepełnosprawnością w stopniu znacznym	Rosja	3,0	29,9	62,7
	Białoruś	11,1	18,5	66,7
	Polska	20,0	4,0	76,0

Odnutowano znaczne zróżnicowanie w zakresie opinii o pełnym włączeniu studentów z niepełnosprawnościami w stopniu lekkim pomiędzy respondentami z Rosji i Polski ($\varphi=3,97$, przy $p=0,000$), oraz Białorusi i Polski ($\varphi=2,66$, przy $p=0,003$). Wśród polskich nauczycieli jest znacznie więcej

takich, którzy uważają, że właśnie pełne włączenie w grupę studencką jest optymalną formą nauczania studentów tej grupy.

Większość respondentów jest przekonana o tym, że im znaczniejszy jest stopień niepełnosprawności, tym mniejsze jest prawdopodobieństwo, że dla takich studentów optymalną formą nauczania będzie edukacja inkluzyjna, tj. pełne włączenie osób z niepełnosprawnościami w grupę studencką. Przekonanie to jest dość powszechne, pomimo opinii niektórych nauczycieli, że „wybór optymalnej formy nauczania powinien zależeć nie od stopnia niepełnosprawności, a od rodzaju” lub, że „ważną rolę w opanowaniu programu studiów pełnią aktywność i chęć samych studentów z niepełnosprawnościami oraz specjalne warunki środowiska edukacyjnego”.

Według opinii ankietowanych nauczycieli, największe trudności dla studentów z niepełnosprawnościami będą powodować takie rodzaje działalności studenckiej, gdzie student powinien być maksymalnie samodzielny, aktywny w komunikacji z innymi ludźmi oraz odpowiadać za wynik swojej działalności: praktyka studencka, wystąpienia publiczne (rys. 4).



Rys. 4. Rodzaje prac w działalności studenckiej na uczelni, które stwarzają największe trudności dla studentów z niepełnosprawnościami (w %)

W badaniach zaobserwowano znaczne zróżnicowanie w odpowiedziach respondentów różnych krajów. W porównaniu z rosyjskimi ($\varphi=3,46$, przy $p\leq 0,000$) i polskimi nauczycielami ($\varphi=2,77$, przy $p\leq 0,002$) wśród białoruskich respondentów jest znacznie więcej takich, którzy są przekonani o tym, że odbycie praktyki studenckiej jest tym rodzajem działalności studenckiej, która sprawia największe trudności dla studentów z niepełnosprawnościami.

W odróżnieniu od rosyjskich ($\varphi=2,21$, przy $p=0,014$) i białoruskich ($\varphi=1,64$, przy $p=0,05$) kolegów, wśród polskich nauczycieli jest znacznie więcej takich, którzy uważają, że notowanie wykładów sprawia największe trudności dla studentów z niepełnosprawnościami. Można przypuszczać, że jest to związane z większą dostępnością studiowania na uczelni wyższej dla studentów z zaburzeniami funkcji ruchowych w Polsce, niż w pozostałych krajach. Dlatego polscy nauczyciele mają większe doświadczenie związane z pracą z daną kategorią studentów, a co za tym idzie lepiej znają problemy i trudności związane z ich edukacją.

Mimo, że co piąty nauczyciel odnotował, że trudności w nauce studentów z niepełnosprawnościami zależą od „rodzaju ograniczeń”, „typu niepełnosprawności”, „specyfiki choroby”, „diagnozy”, „specyfiki indywidualnej”, „osobowości” studentów, nauczyciele są przekonani, że studenci z niepełnosprawnościami są niesamodzielnymi. Wobec tego mniej trudne dla nich są te rodzaje działalności studenckiej, w których mogą pracować w grupie, wykonywać zadania razem z innymi studentami, gdzie odpowiedzialność za wykonanie zadania i samodzielność jest minimalna.

Wśród studentów z niepełnosprawnościami nauczyciele wyróżniają kategorie, z którymi jest trudno pracować. Ich zdaniem największe trudności w pracy nauczycieli akademickich występują w trakcie pracy ze studentami z zaburzeniami psychicznymi, zdecydowanie mniejsze, gdy dotyczy to studentów z zaburzeniami wzroku, słuchu czy z zaburzeniami funkcji ruchowych (tab. 2). 40,3% respondentów wskazało tylko jedną kategorię studentów, z którą trudno pracować – studenci z zaburzeniami psychicznymi. Wyniki są zbliżone z wynikami badań E. Samsonowej i W. Mielnikowej, które pokazały, że tylko 3 % pedagogów jest gotowych pracować z tą kategorią studentów w związku z trudnościami, jakie pojawiają się w tej pracy [Самсонова, Мельникова, 2016]. W badaniach zaobserwowano podobne opinie w ocenie trudności, pojawiających się w pracy z różnymi kategoriami studentów z niepełnosprawnościami, wyrażane przez nauczycieli różnych krajów. Znacznego zróżnicowania w poszczególnych grupach nauczycieli nie stwierdzono.

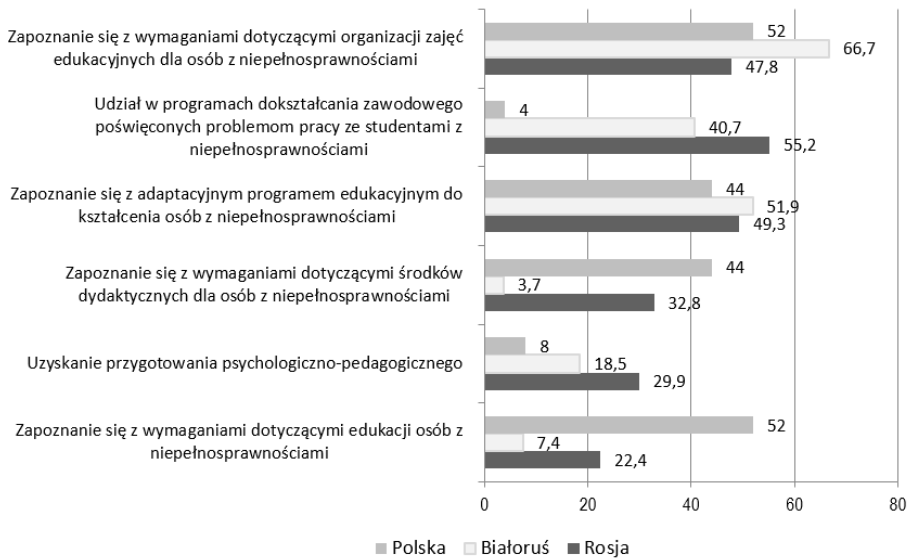
Tabela 2. Kategorie studentów z niepełnosprawnościami, z którymi trudno pracować

Kategorie studentów	Rosja (%)	Białoruś (%)	Polska (%)
z zaburzeniami psychicznymi	88,1	88,9	76,0
z zaburzeniami wzroku	32,8	25,9	36,0
z zaburzeniami słuchu	35,8	22,2	36,0
z zaburzeniami funkcji ruchowych	32,8	3,7	12,0
z żadną kategorią nie jest trudno pracować	0	0	8,0

Niektórzy badani nauczyciele w swoich odpowiedziach pisali o tym, że mają trudności w pracy „ze studentami z *mózgowym porażeniem dziecięcym*” i „ze studentami z wadami fizycznymi”. Były też takie wypowiedzi: „ze wszystkimi jest trudno, ponieważ mocno wybijają się z procesu dydaktycznego”; „ze wszystkimi są problemy o różnym stopniu trudności”; „z każdym studentem jest trudno pracować. Trudności są różnego rodzaju”. Respondenci uważają, że trudności w pracy ze studentami z niepełnosprawnościami zależą od „rozwoju indywidualnego studenta”, „tylko od cech osobowych studenta”, „wielkiej indywidualnej swoistości”. W pracy ze studentami „z zaburzeniami psychicznymi (...)”. Wszystko zależy od wielu czynników, po pierwsze od cech osobowych studenta i nauczyciela, a także od kierunku”, na którym studiuje taki student; „w każdej kategorii jest swoja specyfika, którą należy zrozumieć”, „w każdym przypadku potrzebna jest znajomość dodatkowych metodyk (Alfabet Braille’a, język migowy itp.)”; „trudności wszędzie są różne! Może w ogóle nie być trudności”.

Te wyniki świadczą o tym, że nauczyciele nie mają dostatecznej wiedzy o specyfice studentów z niepełnosprawnościami albo nie wierzą w możliwość ich skutecznego kształcenia na studiach, nie uważają ich za dość samodzielnych i zdolnych do tego.

W celu maksymalnego zaspokojenia potrzeb edukacyjnych studentów z niepełnosprawnościami nauczyciele powinni zapoznać się z wymaganiami, dotyczącymi organizacji działalności edukacyjnej dla takich osób i z adaptacyjnymi programami kształcenia, uczestniczyć w programach dokształcania zawodowego, poświęconych problemom pracy ze studentami z niepełnosprawnościami (rys. 5). Wśród polskich nauczycieli znacznie więcej jest takich, którzy potrzebują zapoznania się z wymaganiami dotyczącymi edukacji osób z niepełnosprawnościami ($\varphi=1,66$, przy $p=0,049$) niż wśród białoruskich.



Rys. 5. Dodatkowa wiedza, niezbędna dla najlepszego zaspokojenia potrzeb edukacyjnych studentów z niepełnosprawnościami, której potrzebują nauczyciele uczelni wyższych (w %)

Niektórzy nauczyciele wskazywali, że potrzebują wiedzy o „możliwościach nauczania studentów z niepełnosprawnościami, które oferuje własna uczelnia”, „możliwościach ich dalszej socjalizacji zawodowej”, „organizacji procesu edukacji dla osób z niepełnosprawnościami”, „przepisach i procedurach udzielania pomocy takim osobom w sytuacjach tego wymagających”. Respondenci uważają, że powinni „zapoznać się z wymaganiami dotyczącymi edukacji osób z niepełnosprawnościami”, „umieć projektować indywidualne drogi nauczania dla wszystkich kategorii studentów”. Pojawiła się także opinia, że „każdy pedagog jest w stanie znaleźć potrzebne informacje lub specjalistów mogących pomóc, jeżeli jest zainteresowany skutecznością procesu kształcenia”.

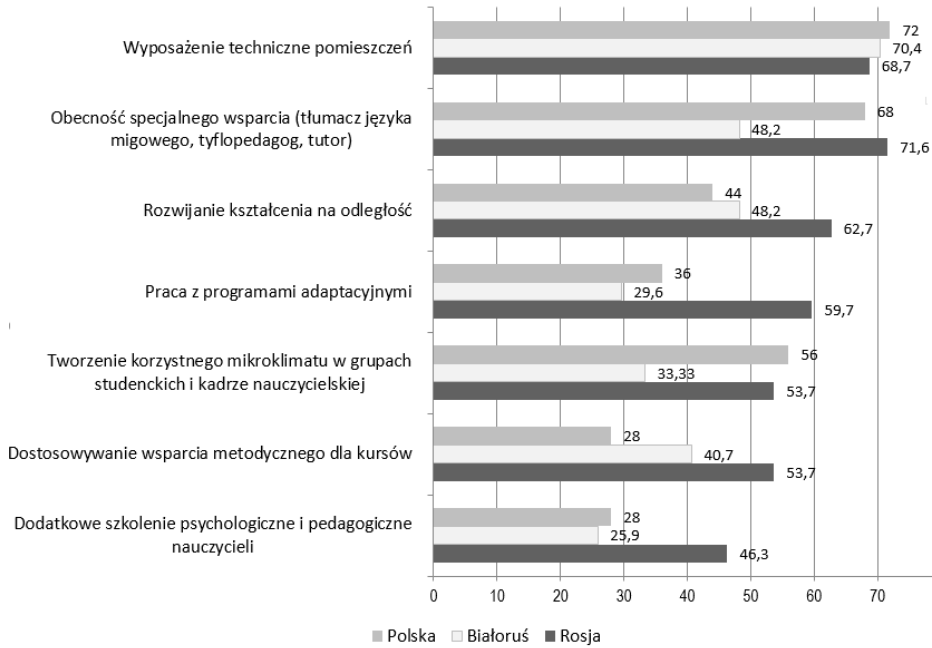
Analizując odpowiedzi respondentów można zaobserwować, że bardziej potrzebują oni wiedzy o organizacji zajęć edukacyjnych, wymaganiach dotyczących organizacji takich zajęć, znajomości metodyki nauczania studentów z niepełnosprawnościami, niż przygotowania psychologiczno-pedagogicznego. Większość nauczycieli albo jest przekonana, że ma wystarczające przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne do pracy ze studentami z niepełnosprawnościami albo uważa, że takie przygotowanie jest mało istotne dla zaspokojenia potrzeb edukacyjnych studentów z niepełnosprawnościami. Zdejmują w ten

sposób z siebie odpowiedzialność za skuteczność procesu nauczania takich studentów i przenoszą ją na poziom zabezpieczenia technicznego, metodycznego i informatycznego.

Powyższe stwierdzenie znajduje potwierdzenie w analizie odpowiedzi na pytanie: „Jakie dodatkowe działania związane z działalnością edukacyjną uczelni muszą być spełnione w związku ze zwiększeniem liczby studentów z niepełnosprawnościami?”

Według opinii nauczycieli, w związku ze zwiększeniem na uczelni liczby studentów z niepełnosprawnościami, trzeba przede wszystkim zapewnić techniczne wyposażenie pomieszczeń (dostępność środowiska edukacyjnego, specjalne środki techniczne i komputery), powiększyć liczbę specjalistów, pomagających studentom niepełnosprawnym w procesie nauczania (tłumaczy języka migowego, tyflopédagogów, tutorów), aktywnie rozwijać formy kształcenia na odległość. Po drugie, ważne jest, aby zwrócić uwagę na stworzenie pozytywnej atmosfery w grupach studenckich i kadrze pedagogicznej. Po trzecie, korzystać z programów adaptacyjnych, na bieżąco korygować i dostosowywać założenia metodyczne kursów, prowadzić dodatkowe przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne nauczycieli (rys. 6).

Według opinii nauczycieli, główną rolę w skutecznym kształceniu studentów z niepełnosprawnościami w uczelni wyższej pełni zabezpieczenie techniczne i metodyczne oraz asysta dodatkowych osób. Istotne jest, że respondenci rozumieją konieczność uczestnictwa w tym procesie innych niż nauczyciel akademicki specjalistów, pomagających studentom z niepełnosprawnościami (tłumaczy języka migowego, tyflopédagogów, tutorów itd.), jednak równocześnie zmniejszają swoją rolę w nauczaniu takich studentów. Nieliczni badani uzupełnili swe odpowiedzi o dodatkowe informacje, stwierdzając, że istotne jest „opanowanie przez nauczycieli umiejętności projektowania ścieżek nauczania indywidualnego”, prowadzenie „kursów przygotowania psychologicznego osób z niepełnosprawnościami do kształcenia w uczelni wyższej”. Respondenci proponowali zmniejszenie obciążeń dydaktycznych dla nauczycieli pracujących ze studentami z niepełnosprawnościami (godziny kontaktowe – wykłady i konsultacje) lub włączenie dodatkowej liczby godzin konsultacji dla takich studentów. Zwrócono także uwagę na konieczność „tworzenia wizerunku uniwersytetu jako uczelni dostępnej dla osób z niepełnosprawnościami, aby wszyscy studenci i pracownicy byli świadomi, że ta uczelnia jest specyficzna i ma szczególne zasady pracy”.



Rys. 6. Dodatkowe działania związane z działalnością edukacyjną uczelni związane ze zwiększeniem liczby studentów z niepełnosprawnościami (w %)

Wyrażona została także opinia, że, „nie każdy człowiek, zdrowy czy niepełnosprawny, powinien studiować na uczelni wyższej, bo wtedy nie może być mowy o poziomie i wynikach, tylko robimy z kształcenia hobby”; „nie ma konieczności włączać dużej liczby młodzieży z niepełnosprawnościami, bo to nie jest możliwe na wszystkich kierunkach”.

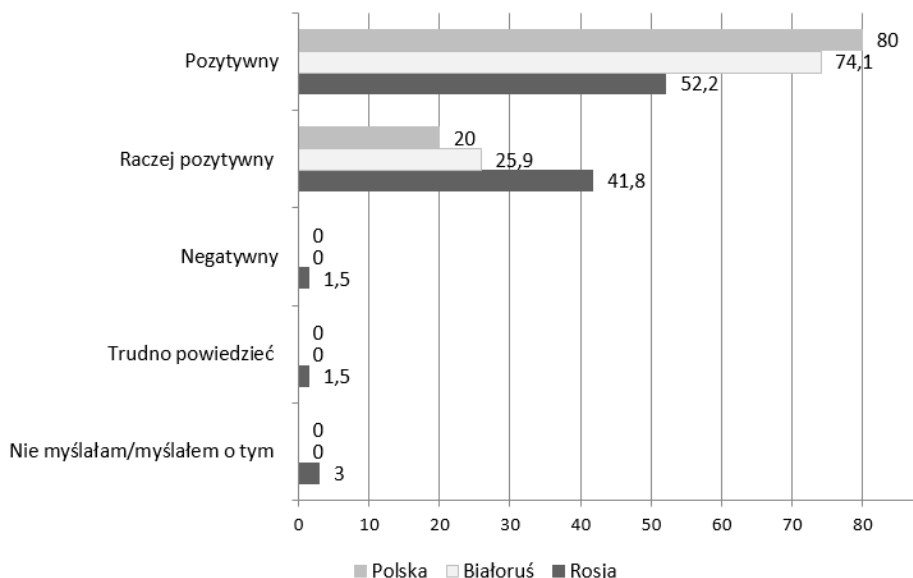
92,4% respondentów uważa, że dla studentów z niepełnosprawnościami trzeba projektować indywidualne plany kształcenia, z czego 70,6% respondentów odnotowało, że te plany powinny brać pod uwagę indywidualny stan zdrowia każdego takiego studenta. Wśród respondentów białoruskich było więcej nauczycieli mających taką opinię niż wśród rosyjskich ($\varphi=1,67$, przy $p=0,047$).

Można zatem sformułować wniosek, że nauczyciele rozumieją, iż nauczanie studentów z niepełnosprawnościami powinno odróżniać się od nauczania pozostałych studentów, w szczególności uwzględniać ich możliwości zdrowotne i cechy osobowe. Dlatego uważają za konieczne projektowanie indywidualnych planów nauczania dla takich studentów.

Podsumowując wyniki badania kognitywnego komponentu gotowości nauczycieli akademickich do pracy ze studentami z niepełnosprawnościami, trzeba odnotować, że nauczyciele rozumieją istotność organizacji procesu kształcenia w uczelni wyższej studentów z niepełnosprawnościami – technicznej, informatycznej, metodycznej. Respondenci nie mają wystarczającej wiedzy dotyczącej znajomości cech osobowych studentów z niepełnosprawnościami, specyfiki ich ograniczeń, metodyki nauczania takich studentów, dlatego po-
mniejszają swoją rolę we wpływie na skuteczność procesu ich edukacji.

Emocjonalny komponent gotowości

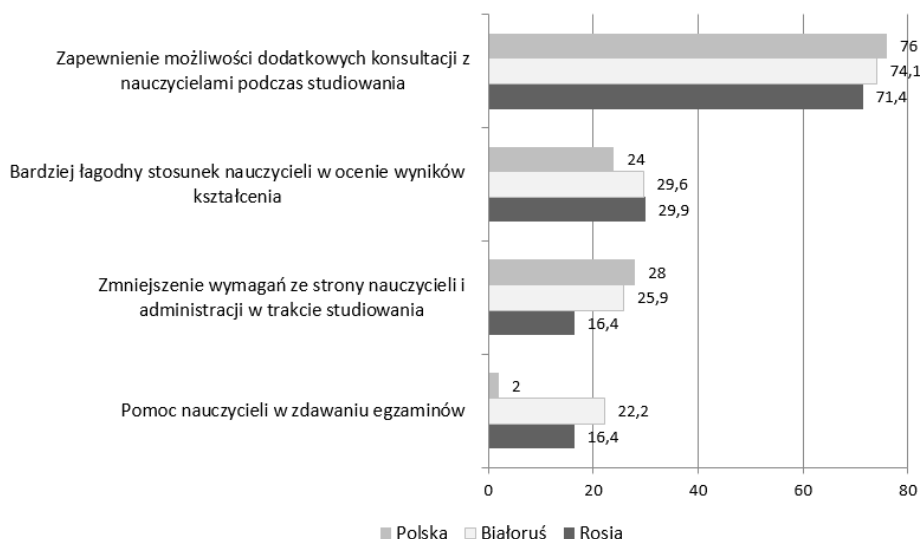
Większość nauczycieli pozytywnie ocenia wzrost liczby młodych ludzi z niepełnosprawnościami, studiujących w wyższych uczelniach (rys. 7). Przy czym polskich ($\varphi=1,64$, przy $p=0,05$) i białoruskich ($\varphi=2,14$, przy $p=0,016$) respondentów, mających taką opinię, jest znacznie więcej niż rosyjskich. Można przypuszczać, że jest to związane z lepszym technicznym, informatycznym i metodycznym zabezpieczeniem kształcenia takich studentów w uczelniach w tych krajach, co wpływa na bardziej pozytywne nastawienie nauczycieli.



Rys. 7. Stosunek nauczycieli szkół wyższych do wzrostu liczby studentów z niepełnosprawnościami (w %)

Wielu respondentów uważa, że stosunek nauczycieli akademickich do studentów z niepełnosprawnościami powinien mieć szczególny charakter, podkreślając, że niezbędne jest tworzenie indywidualnych planów edukacyjnych dla takich studentów, uwzględniających ich specyficzne potrzeby. Znacznego zróżnicowania w opiniach nauczycieli różnych krajów w tym zakresie nie zaobserwowano. Przykładowa wypowiedź: „Raczej pozytywny. Ponieważ bez znaczenia jest to, że tacy studenci będą potrzebowali specjalnego środowiska (wyposażenie, warunków itp.). Trzeba będzie dostosowywać materiały wykładów, program zajęć praktycznych. Ale jeżeli chodzi o zmianę zakresu treści – nie. Bo mimo tego, że są niepełnosprawni, to są studentami, więc jeżeli przyszli studiować to znaczy, że rozumieją swoją odpowiedzialność za poziom zdobytej wiedzy”.

Szczególny stosunek nauczycieli do studentów z niepełnosprawnościami powinien przejawiać się przede wszystkim w możliwości dodatkowych konsultacji w trakcie procesu nauczania. Mniejsza część respondentów jest przekonana, że szczególny stosunek do studentów z niepełnosprawnościami powinien przejawiać się w łagodniejszej ocenie wyników nauczania takich studentów, w obniżeniu wymagań i udzieleniu pomocy studentom niepełnosprawnym przy zdaniu egzaminów (rys. 8). W odpowiedziach nauczycieli Rosji, Białorusi i Polski nie stwierdzono znacznego zróżnicowania.



Rys. 8. Oznaki szczególnego traktowania osób z niepełnosprawnościami w procesie studiowania na uczelni (w %)

Nauczyciele uważają, że szczególny stosunek do studentów z niepełnosprawnościami powinien przejawiać się w „indywidualnym podejściu”, „zwracaniu uwagi na ich specyficzne potrzeby i sposoby opanowania wiedzy”, „elastyczności w kontakcie indywidualnym”, „dodatkowych godzinach na opanowanie przedmiotu”, „dodatkowym czasie dla pracy z takimi studentami, dostosowaniu wykładów i zadań”, „zabezpieczeniu niezbędnego wyposażenia”, „wybraniu adekwatnych metod i środków nauczania”, „tolerancyjnym stosunku, poszanowania indywidualności człowieka, jego praw i interesów”, „kompetentnym wspieraniu w osiągnięciu wszystkich efektów kształcenia”.

Wobec tego, dla większości respondentów łagodniejsze podejście przy ocenie wyników nauczania, obniżanie wymagań ze strony nauczycieli i administracji w trakcie studiowania i udzielanie pomocy przy zdawaniu egzaminów nie są odpowiednie jako przejawianie szczególnego stosunku do studentów z niepełnosprawnościami ze strony nauczycieli akademickich. Nauczyciele podkreślają istotność indywidualnego podejścia do studentów z niepełnosprawnościami, które przejawia się w interakcji z daną kategorią studentów, wybraniu odpowiednich metod nauczania, zabezpieczeniu metodycznym.

Podsumowując wyniki badania emocjonalnego komponentu gotowości nauczycieli uczelni akademickich do pracy ze studentami z niepełnosprawnościami, można stwierdzić, że praktycznie wszyscy nauczyciele pozytywnie odnoszą się do wzrostu liczby studentów z niepełnosprawnościami w uczelniach. Uważają, że stosunek nauczycieli akademickich wobec studentów z niepełnosprawnościami powinien mieć szczególny charakter, z akcentem na tworzenie indywidualnych planów edukacyjnych dla takich studentów uwzględniających ich specyficzne potrzeby.

Behawioralny komponent gotowości

Większość nauczycieli ma doświadczenie w pracy ze studentami z niepełnosprawnościami (62,7% rosyjskich, 85,2% białoruskich i 100% polskich respondentów). Przy czym wśród polskich respondentów jest znacznie więcej takich nauczycieli niż wśród rosyjskich ($\varphi=5,21$, przy $p\leq 0,001$) i białoruskich ($\varphi=2,75$, przy $p=0,002$). Nauczycieli z takim doświadczeniem wśród białoruskich respondentów jest z kolei znacznie więcej niż wśród rosyjskich ($\varphi=2,02$, przy $p=0,022$). Rosyjscy respondenci mają mniejsze doświadczenie pracy ze studentami z niepełnosprawnościami niż polscy i białoruscy i jest to zapewne

związane z wcześniejszym wprowadzeniem edukacji inkluzyjnej w Polsce i Białorusi niż w Rosji.

Więcej niż połowa ankietowanych nauczycieli zetknęła się z trudnościami, jakie towarzyszą pracy ze studentami z niepełnosprawnościami (70,2% rosyjskich, 55,6% białoruskich i 60% polskich respondentów). Według opinii respondentów te trudności zależne były od rodzaju niepełnosprawności, cech osobowych studentów z niepełnosprawnościami, organizacji procesu edukacyjnego, gotowości nauczycieli do pracy z takimi studentami (wiedza, stosunek, doświadczenie) i ich rodzinami i opiekunami, a także od gotowości kolegów z grupy do studiowania razem ze studentami z niepełnosprawnościami.

Nauczyciele mający doświadczenie interakcji i pracy ze studentami z niepełnosprawnościami odnotowali więcej specyficznych i konkretnych trudności niż nauczyciele, którzy nie mieli doświadczenia takiej pracy. Na przykład, słabowidzący i niewidomi studenci, mają trudności z przemieszczaniem się i notowaniem wykładów; słabosłyszący i niesłyszący – trudności z rozumieniem mowy bez tłumaczenia na język migowy; studenci z zaburzeniami funkcji ruchowych – trudności z poruszaniem się, studenci z zaburzeniami psychicznymi – trudności w realizacji zadań bez pomocy specjalnego personelu medycznego.

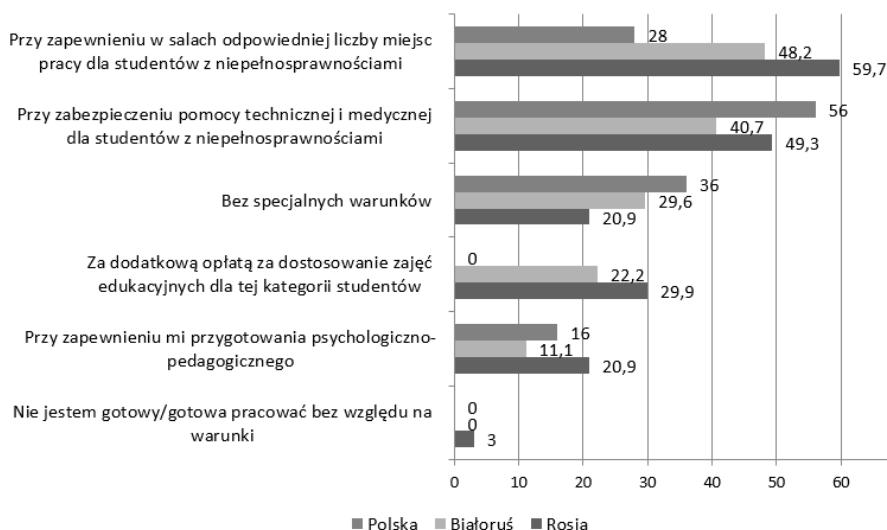
Wszyscy nauczyciele są gotowi dodatkowo pomagać osobom niepełnosprawnym potrzebującym wsparcia i pomocy w studiowaniu. Więcej niż połowa respondentów gotowa jest robić to bezwarunkowo, pozostali – tylko w przypadku prośby ze strony studentów (tab.3). Wśród rosyjskich respondentów odnotowano jedną opinię, że „chciałbym/chciałabym tego uniknąć, jeśli to możliwe”. W odpowiedziach przedstawicieli Rosji, Białorusi i Polski nie zaobserwowano znaczącego zróżnicowania, tj. deklaracje gotowości niesienia dodatkowej pomocy dla studentów z niepełnosprawnościami są podobne we wszystkich badanych krajach.

Tabela 3. Gotowość nauczycieli do udzielenia dodatkowej pomocy studentom z niepełnosprawnościami

Odpowiedzi nauczycieli	Rosja (%)	Białoruś (%)	Polska (%)
Tak, na pewno	53,7	51,8	64,0
Tak, w sytuacji prośby z ich strony	41,8	48,2	36,0
Chciałbym/chciałabym tego uniknąć, jeśli to możliwe	4,5	0	0
Nie, nie udzielę	0	0	0

Większość nauczycieli deklaruje swą gotowość do pracy w grupach, w których są studenci z niepełnosprawnościami przy zapewnieniu w salach odpowiedniej liczby miejsc pracy dla studentów z niepełnosprawnościami, przy zabezpieczeniu pomocy technicznej i medycznej tej kategorii studentów (rys. 9). Co czwarty respondent uważa, że nie trzeba stwarzać żadnych specjalnych warunków, deklaruje gotowość pracy w istniejących warunkach, co piąty respondent jest gotowy do pracy z takimi studentami tylko za dodatkową opłatą za dostosowanie zajęć edukacyjnych dla tej kategorii studentów (daną odpowiedź wybrało więcej niż 20 % białoruskich i rosyjskich nauczycieli, ale żaden polski). Większość nauczycieli nie potrzebuje dodatkowego przygotowania psychologiczno-pedagogicznego. Zastosowanie testu Fishera nie wykazało znacznego zróżnicowania w odpowiedziach nauczycieli.

Zatem, biorąc pod uwagę opinie większości respondentów dla pracy ze studentami z niepełnosprawnościami, potrzebują oni zabezpieczenia organizacyjnego, technicznego i medycznego, tj. pomocy zespołu specjalistów, lecz nie potrzebują dodatkowego przygotowania psychologiczno-pedagogicznego. Potwierdza to ponownie chęć przenoszenia przez nauczycieli odpowiedzialności za problemy wynikające w pracy ze studentami z niepełnosprawnościami na czynniki zewnętrzne, niezależne od nich lub świadczy o braku wiary w swoje umiejętności do pracy w grupach, gdzie studiują osoby z niepełnosprawnością, w sytuacji braku zabezpieczenia organizacyjnego, technicznego i medycznego.



Rys. 9. Warunki, przy spełnieniu których nauczyciele są gotowi do pracy w grupach, obejmujących także studentów z niepełnosprawnościami (w %)

W opinii badanych ogromne znaczenie dla pracy nauczycieli ze studentami z niepełnosprawnościami ma specjalne przygotowanie nauczycieli akademickich do takiej pracy. Wskazało na to 83,2 % respondentów. Ale spośród uczestniczących w badaniach takie przygotowanie ma bardzo niewielu rosyjskich i białoruskich nauczycieli oraz żaden polski (22,4% rosyjskich, 22,2% białoruskich i 0% polskich respondentów).

Podsumowując wyniki badania behawioralnego komponentu gotowości nauczycieli akademickich do pracy ze studentami z niepełnosprawnościami należy odnotować, że większość respondentów miała doświadczenie pracy ze studentami z niepełnosprawnościami i w procesie pracy respondenci natrafiali na trudności, związane z cechami osobowymi, zachowaniem, ograniczeniami studentów z niepełnosprawnościami. Przy tym, im większe było doświadczenie takiej interakcji, tym bardziej konkretne trudności zostały wymienione przez nauczycieli.

Ci respondenci, którzy nie mieli doświadczenia pracy ze studentami z niepełnosprawnościami także odnotowali możliwość pojawienia się takich trudności, ale ich nie skonkretyzowali. Nauczyciele są gotowi dodatkowo pomagać danej kategorii studentów i pracować z nimi, ale pod warunkiem zabezpieczenia organizacyjnego, technicznego, medycznego. Bardzo niewielu jest gotowych pracować w takich warunkach, które obecnie istnieją w uczelniach. Mimo tego, że respondenci rozumieją wagę specjalnego przygotowania nauczycieli do pracy ze studentami z niepełnosprawnościami, niewielu respondentów takie przygotowanie posiada.

Konkluzje

Informacje zebrane w trakcie badań wskazują na następujące cechy komponentów gotowości nauczycieli akademickich do pracy ze studentami z niepełnosprawnościami.

Komponent kognitywny. Nauczyciele rozumieją istotność organizacji procesu kształcenia w szkole wyższej studentów z niepełnosprawnościami, stawiając na pierwszym miejscu zabezpieczenie techniczne, informatyczne i metodyczne. Przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne nauczycieli akademickich jest uważane za mniej istotne. Respondenci nie mają wystarczającej wiedzy, dotyczącej znajomości cech osobowych studentów z niepełnosprawnościami, specyfiki ich ograniczeń, metodyki nauczania takich studentów.

Komponent emocjonalny. Praktycznie wszyscy nauczyciele pozytywnie odnoszą się do wzrostu liczby studentów z niepełnosprawnościami w uczelniach. Uważają, że stosunek nauczycieli akademickich wobec studentów z niepełnosprawnościami powinien mieć szczególny charakter, z akcentem na tworzenie indywidualnych planów edukacyjnych dla takich studentów uwzględniających ich specyficzne potrzeby.

Komponent behawioralny. Większość nauczycieli miała doświadczenie pracy ze studentami z niepełnosprawnościami i w procesie pracy respondenci natrafiali na trudności, związane z cechami osobowymi, zachowaniem, ograniczeniami studentów z niepełnosprawnościami. Nauczyciele są gotowi dodatkowo pomagać danej kategorii studentów i pracować z nimi, ale pod warunkiem zabezpieczenia organizacyjnego, technicznego, medycznego. Mimo to, że respondenci rozumieją wagę specjalnego przygotowania nauczycieli do pracy ze studentami z niepełnosprawnościami, niewielu respondentów takie przygotowanie posiada.

Badania pokazały specyfikę gotowości nauczycieli akademickich różnych krajów do pracy ze studentami z niepełnosprawnościami. W związku z tym, że w Polsce i na Białorusi wprowadzenie edukacji inkluzyjnej na wszystkich poziomach kształcenia zaczęło się znacznie wcześniej niż w Rosji, przedstawiciele tych krajów są lepiej przygotowani do pracy z tą kategorią studentów. Wynika to także z lepszej dostępności w uczelniach tych krajów zabezpieczenia technicznego, informatycznego i metodycznego. Jednak, niezależnie od tego, badania pokazały podobne tendencje w rozwoju komponentów gotowości u respondentów wszystkich krajów: nauczyciele mają niedostateczną wiedzę w dziedzinie nauczania osób z niepełnosprawnościami, dlatego nie doceniają swojej roli w skutecznej realizacji procesu edukacyjnego.

Wynika z tego, że każdy z trzech komponentów gotowości nauczycieli akademickich do pracy ze studentami z niepełnosprawnościami wymaga dalszego rozwijania. Przede wszystkim należy rozpocząć od zwiększenia wiedzy dotyczącej specyfiki ograniczeń możliwości wynikających ze stanu zdrowia, cech osobowych osób z niepełnosprawnościami oraz specyfiki interakcji z nimi, gdyż główną przyczyną braku gotowości nauczycieli do pracy z tą kategorią studentów jest brak wiedzy. Następnym etapem jest doświadczanie interakcji, pracy z takimi studentami przy równoczesnym rozwijaniu emocjonalnego komponentu gotowości (stosunku nauczycieli do studentów z niepełnosprawnościami, do pracy i interakcji z nimi).

Mimo trudności i problemów, które, według opinii nauczycieli, pojawiają się w procesie nauczania studentów z niepełnosprawnościami w szkole wyższej, większość nauczycieli (78,2 % respondentów) optymistycznie ocenia perspektywy rozwoju edukacji inkluzyjnej w uczelniach, co jest istotnym warunkiem kształtowania gotowości nauczycieli akademickich do pracy ze studentami z niepełnosprawnościami.

Bibliografia

- Konwencja Praw Osób Niepełnosprawnych. http://www.unic.un.org.pl/dokumenty/Konwencja_Praw_Osob_Niepelnosprawnych.pdf (dostęp: 26.02.2019).
- Zacharuk T., Czeluścińska B., *The role of the academic teacher in social inclusion and the fight against exclusion in the process of student's education*, "Contemporary University Education" 2016, nr 2, s. 20-26.
- Асмаковец Е.С., Кожей С., *Готовность студентов направления «социальная работа» к работе с людьми с ограниченными возможностями здоровья*, «Теоретическая и экспериментальная психология» 2017, т. 10, № 2, с. 38-53.
- Инвалидность – причины, виды, группы. <http://tiensmed.ru/news/invalidnosti-ab1.html> (dostęp: 11.12.2016).
- Королева Ю.А., *Отношение к инклюзивному образованию педагогов общеобразовательных организаций*, «Концепт» 2016, т.20, с.77–80. [wydanie elektroniczne] <https://e-koncept.ru/2016/56330.htm> (dostęp: 17.02.2018).
- Обучение студентов-инвалидов и студентов с ограниченными возможностями здоровья: методические рекомендации для преподавателей МГПИ*, (сост.) О.В. Бобкова, Саранск 2017.
- Самсонова Е.В., Мельникова В.В., *Готовность педагогов общеобразовательной организации к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми с инвалидностью как основной фактор успешности инклюзивного процесса*, «Клиническая и специальная психология» 2016, т. 5, № 2, с. 97–112. doi: 10.17759/psyclin.2016050207 [wydanie elektroniczne] (dostęp: 10.04.2018).