



UNIWERSYTET RZESZOWSKI  
Kolegium Nauk Społecznych

PRACA DOKTORSKA

Patrycja Pater

**Wybrane uwarunkowania działań inkluzyjnych  
podejmowanych przez pracowników uczelni  
wobec studentów z niepełnosprawnością**

Promotor:  
dr hab. Wojciech Walat, prof. UR

Promotor pomocniczy:  
dr Aleksandra Mach

Rzeszów 2021



## Spis treści

Wstęp .....	7
I. Teoretyczno-praktyczne założenia badań wybranych uwarunkowań działań inkluzyjnych podejmowanych przez pracowników uczelni wobec studentów z niepełnosprawnością.....	11
1. Współczesne spojrzenie na kształcenie osób z niepełnosprawnością.....	13
1.1. Przegląd rozwiązań prawnych wspierających edukację osób z niepełnosprawnością na poziomie międzynarodowym i krajowym .....	13
1.2. Modele edukacji osób z niepełnosprawnością .....	28
1.3. Istota edukacji inkluzyjnej w szkolnictwie wyższym .....	35
1.4. Edukacja inkluzyjna studentów z niepełnosprawnością w kontekście dotychczasowych badań .....	47
1.5. Wnioski ogólne do badań własnych.....	50
2. Charakterystyka typowych postaw wobec osób z niepełnosprawnością .....	51
2.1. Umieszczenie rozważań dotyczących <i>postaw</i> w ujęciu pedagogicznym i psychologicznym .....	52
2.2. Zdefiniowanie pojęcia postawy oraz określenie jej cech, sposobów badania.....	58
2.3. Kształtowanie się i zmiana postaw.....	61
2.4. Związek postawy z zachowaniem człowieka.....	67
2.5. Zmiana postawy przez zachowanie.....	70
2.6. Problematyka postaw wobec osób (w tym studentów) z niepełnosprawnością w kontekście dotychczasowych badań .....	72
2.7. Wnioski ogólne do badań własnych.....	75
3. Charakterystyka systemu wartości w wybranych koncepcjach .....	77
3.1. Klasyczne koncepcje wartości.....	80
3.2. Teoria wartości w ujęciu Maxa Schelera .....	87
3.3. System wartości jako czynnik warunkujący podejmowanie działań ludzkich.....	97
3.4. Wnioski ogólne do badań własnych.....	99
II. Metodologia badań własnych.....	103
1. Przedmiot i cel badań .....	105
2. Problemy badawcze.....	108
3. Zmienne badań i ich wskaźniki .....	109

4. Metody, techniki i narzędzia badawcze .....	114
4.1. Opis narzędzia do badania działań inkluzyjnych .....	116
4.2. Opis narzędzia do badania postaw wobec osób z niepełnosprawnością.....	121
4.3. Opis narzędzia do badania postaw wobec studentów z niepełnosprawnością .....	122
4.4. Opis narzędzia do badania systemu wartości .....	124
4.5. Opis ankiety osobowej .....	125
5. Charakterystyka badanej grupy .....	126
6. Opis aparatu matematyczno-statystycznego .....	134
III. Analiza wyników badań własnych.....	139
1. Wybrane czynniki podmiotowe pracowników uczelni warunkujące spostrzeganie przez nich inkluzyjnej polityki uczelni .....	141
1.1. System wartości pracowników uczelni jako element warunkujący ich udział w realizacji inkluzyjnej polityki uczelni .....	153
1.2. Poziom postaw pracowników uczelni wobec osób i studentów z niepełnosprawnością jako element warunkujący ich udział w realizacji inkluzyjnej polityki uczelni .....	163
2. Wybrane czynniki podmiotowe pracowników uczelni warunkujące podnoszenie przez nich wiedzy o osobach z niepełnosprawnością .....	180
2.1. System wartości pracowników uczelni jako element warunkujący podnoszenie przez nich wiedzy o osobach z niepełnosprawnością.....	189
2.2. Poziom postaw pracowników uczelni wobec osób i studentów z niepełnosprawnością jako element warunkujący podnoszenie przez nich wiedzy o osobach z niepełnosprawnością .....	199
3. Wybrane czynniki podmiotowe pracowników uczelni warunkujące podejmowanie przez nich działań na rzecz inkluzyjnego programu kształcenia .....	217
3.1. System wartości pracowników uczelni jako element warunkujący podejmowanie przez nich działań na rzecz inkluzyjnego programu kształcenia .....	223
3.2. Poziom postaw pracowników uczelni wobec osób i studentów z niepełnosprawnością jako element warunkujący podejmowanie przez nich działań na rzecz realizacji inkluzyjnego programu kształcenia .....	231

4.	Wybrane czynniki podmiotowe pracowników uczelni warunkujące realizację przez nich inkluzyjnej metodyki szkoły wyższej.....	246
4.1.	System wartości pracowników uczelni jako element warunkujący realizację przez nich inkluzyjnej metodyki szkoły wyższej .....	254
4.2.	Poziom postaw pracowników uczelni wobec osób i studentów z niepełnosprawnością jako element warunkujący realizację przez nich inkluzyjnej metodyki szkoły wyższej .....	262
5.	Uogólnienie wyników badań.....	281
	Zakończenie .....	293
	Bibliografia .....	301
	Netografia .....	315
	Spis tabel.....	317
	Spis rysunków i wykresów .....	325
	Aneksy .....	327



## Wstęp

Celem niniejszej rozprawy jest poszukiwanie uwarunkowań działań inkluzyjnych podejmowanych przez pracowników uczelni wobec studentów z niepełnosprawnością. W tym celu, na podstawie analizy literatury przedmiotu, wyodrębniono dwa podmiotowe czynniki, które zostały włączone w proces badawczy, tj. postawy wobec osób i studentów z niepełnosprawnością oraz preferowane wartości. Rozprawa składa się z trzech głównych części odpowiednio rozbudowanych. Pierwsza dotyczy wprowadzenia teoretycznego do badań, druga opisu metodologii badań własnych, a trzecia analizy uzyskanych wyników.

Pierwsza część pracy obejmuje analizę teoretyczno-praktycznych założeń badań. Podzielono ją na trzy główne rozdziały, które kolejno zawierają opis kształcenia osób z niepełnosprawnością, problematykę postaw wobec osób z niepełnosprawnością oraz system wartości w wybranych koncepcjach.

W rozdziale dotyczącym kształcenia osób z niepełnosprawnością na początku dokonano przeglądu rozwiązań prawnych, których zadaniem jest gwarantowanie dostępu do edukacji, na poziomie międzynarodowym oraz krajowym. Opisane zostały podstawowe normy prawne obowiązujące w Organizacji Narodów Zjednoczonych oraz Unii Europejskiej, ratyfikowane przez Polskę. Następnie przedstawiono podstawy prawne obowiązujące w kraju, które normują edukację osób z niepełnosprawnością. W dalszej kolejności przybliżono typy modeli edukacji tej grupy społecznej, tj. segregacyjny, integracyjny oraz inkluzyjny. Szczególną uwagę poświęcono ostatniemu, który jest podstawą prezentowanych badań. Został on szczegółowo opisany dla poziomu szkolnictwa wyższego, w tym przedstawiono jego zasady oraz zaprezentowano jego definicje. Kolejny podrozdział dotyczy określenia elementów nauczającego, które zostały wyodrębnione na potrzeby niniejszych badań na podstawie literatury przedmiotu. Posłużyły one do określenia obszarów oraz zdefiniowania *działań inkluzyjnych*, które stanowią bazę prezentowanych dociekań. Następnie zaprezentowano badania z analizowanego obszaru oraz wnioski ogólne do analiz.

Rozdział drugi dotyczy próby dokonania charakterystyki postaw wobec osób z niepełnosprawnością, czyli pierwszego wyróżnionego czynnika podmiotowego. Na początku dokonano ogólnej charakterystyki pojęcia postawa, określono jej proces kształtowania oraz sposoby jej zmiany. Następnie podjęto próbę wyjaśnienia związku postawy z zachowaniem się człowieka, w tym powiązania zmiany postaw poprzez modyfikację działaniem osoby. W kolejnym kroku przedstawiono badania z analizowanego obszaru, z uszczegółowieniem postaw wobec studentów z niepełnosprawnością oraz wnioski do niniejszej pracy.

Rozdział trzeci skupia się na charakterystyce drugiego czynnika podmiotowego, systemu wartości. Na wstępie zaprezentowano klasyczne koncepcje wartości, by przejść do przyjętej w badaniach teorii wartości w ujęciu Maxa Schelera. Następnie powiązano analizowaną zmienną z zachowaniem człowieka, czyli dokonano wzajemnych połączeń między nimi. Wnioski ogólne do badań stanowią podsumowanie owych rozważań.

Druga część rozprawy obejmuje opis metodologii, która posłużyła do niniejszych badań. Przedstawiono w niej przedmiot i cel badań, problemy badawcze, określono zmienne oraz ich wskaźniki. Następnie szczegółowo opisano metody, techniki i narzędzia badawcze. W dalszym kroku scharakteryzowano badaną grupę oraz aparat matematyczno-statystyczny.

Część trzecia, najbardziej rozbudowana, dotyczy analizy uzyskanych w trakcie badań wyników. Zgodnie z przyjętym podziałem *działań inkluzyjnych* została podzielna na cztery główne rozdziały, zawierające analizę wyników badań własnych, udziału systemu wartości oraz postaw pracowników uczelni wobec osób i studentów z niepełnosprawnością, jak również uogólnienie uzyskanych wniosków. Pierwszy rozdział obejmuje poszukiwanie podmiotowych uwarunkowań spostrzegania inkluzyjnej polityki uczelni, drugi podnoszenia wiedzy o osobach z niepełnosprawnością, trzeci podejmowania działań na rzecz włączającego programu kształcenia, a czwarty realizacji inkluzyjnej metodyki szkoły wyższej.

W każdym z rozdziałów na początku opisane zostały uzyskane wyniki z podziałem na uczelnie oraz uwzględnieniem zmiennych pośredniczących, takich jak stanowisko pracy (pracownik administracji, badawczo-dydaktyczny i dydaktyczny), płeć, wiek, staż pracy oraz kontakt ze studentem z niepełnosprawnością. Jest to spowodowane diagnostycznym charakterem niniejszych badań. Analizy te pozwalają określić profil uczestników badań, obszary, które sprawnie funkcjonują oraz te, które wymagają usprawnienia.

W dalszej kolejności, każdego z czterech rozdziałów, zaprezentowano wyniki korelacji pomiędzy poszczególnymi wymiarami działań inkluzyjnych oraz czynnikami podmiotowymi (system wartości, postawy wobec osób i studentów z niepełnosprawnością), które pozwalają na określenie uwarunkowań owych zachowań. Dzięki owym analizom możliwe jest zidentyfikowanie zmiennych, których odpowiednia modyfikacja wspierać będzie wprowadzanie i udoskonalanie inkluzji w ramach szkolnictwa wyższego.

W ostatnim, piątym rozdziale, dokonano uogólnienia wyników badań poprzez skonfrontowanie ich z zakładanymi, a wynikającymi z analizy literatury przedmiotu. Pozwoliło to nie tylko krytycznie spojrzeć na uzyskane dane, ale przede wszystkim wyciągnąć wnioski do dalszych badań.

W ostatniej części pracy, zakończeniu, podsumowane zostały uzyskane wyniki oraz dokonano próby wytyczenia dalszych ścieżek do badań. Są one również wskazówkami do wdrażania działań naprawczych w ramach inkluzji szkoły wyższej.



**I. Teoretyczno-praktyczne założenia badań wybranych uwarunkowań działań inkluzyjnych podejmowanych przez pracowników uczelni wobec studentów z niepełnosprawnością**



## 1. Współczesne spojrzenie na kształcenie osób z niepełnosprawnością

Sytuacja osób niepełnosprawnych jest rozpatrywana zarówno na poziomie krajowym, jak i międzynarodowym. Efektami zaangażowania w tą tematykę są krajowe oraz wspólnotowe rozwiązania prawne, które dotyczą różnych obszarów problemowych – m.in. edukacji, pracy zawodowej, dyskryminacji, polityki społecznej. Akty wyznaczają cele oraz sposoby ich realizacji, które sprzyjają włączeniu osób z niepełnosprawnością do ogółu społeczeństwa, wyrównywaniu ich szans oraz wsparciu w rozwijaniu potencjału jednostki.

### 1.1. Przegląd rozwiązań prawnych wspierających edukację osób z niepełnosprawnością na poziomie międzynarodowym i krajowym

**Organizacja Narodów Zjednoczonych (ONZ).** Dostęp do edukacji dla wszystkich regulowały już akty prawne z 1948 roku, kiedy to ONZ uchwaliło *Powszechną Deklarację Praw Człowieka*. Wprawdzie nie miała ona charakteru wiążącego, ale stała się początkiem wprowadzania przez poszczególne państwa członkowskie funkcjonujących rozwiązań prawnych<sup>1</sup>. Poszczególne założenia zostały uwzględnione w prawnie wiążących *Paktach Praw Człowieka* ratyfikowanych przez Polskę w 1977 roku<sup>2</sup>.

Prawo dostępu do edukacji bez dyskryminacji dokładniej zaznaczono w 1960 r., kiedy to Konferencja Generalna Organizacji Narodów Zjednoczonych dla Wychowania, Nauki i Kultury uchwaliła *Konwencję w Sprawie Zwalczenia Dyskryminacji w Dziedzinie Oświaty*, która została ratyfikowana przez Polskę w 1964 roku<sup>3</sup>. Określono w niej czym jest dyskryminacja, a mianowicie zamknięcie lub ograniczenie dostępu do edukacji, bądź tworzenie oddzielnych systemów oświaty, które doprowadziłyby do nieuzasadnionego podziału lub też stawianie osób w sytuacjach godzących w godność człowieka.

W *Deklaracji Praw Osób Niepełnosprawnych*, przyjętej przez ONZ w 1975 roku, czytamy, że osoby z niepełnosprawnością (oprócz niepełnosprawności umysłowej) mają zagwarantowaną pełnię praw obywatelskich i politycznych. Ponadto przyznaje się im prawo do opieki medycznej, dostępu do rehabilitacji, a przede wszystkim edukacji<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> Powszechna Deklaracja Praw Człowieka, Paryż, 10 XII 1948, <http://libr.sejm.gov.pl/tek01/txt/onz/1948.html>, dostęp na dzień 08.08.2019.

<sup>2</sup> A. Tychmańska, *Znaczenie Międzynarodowego Paktu Praw Obywatelskich i Politycznych oraz Międzynarodowego Paktu Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych dla polskiego porządku prawnego na przykładzie analizy orzecznictwa polskich sądów administracyjnych*, „Studenckie Zeszyty Naukowe” 2017, Vol. XX, nr 34, s. 71-85, s. 72.

<sup>3</sup> Dz.U. 1964 nr 40 poz. 268. Konwencja w sprawie zwalczania dyskryminacji w dziedzinie oświaty, sporządzona w Paryżu dnia 15 grudnia 1960 r.

<sup>4</sup> Deklaracja Praw Osób Niepełnosprawnych przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych w dniu 9 grudnia 1975 roku, Rezolucja 3447 (XXX).

W *Międzynarodowym Pakcie Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych* (1966) wskazano, że poszczególne państwa zobowiązuje się do zagwarantowania wszystkim obywatelom w równym stopniu dostępu do szkolnictwa wyższego uzależniając go tylko ze względu na zdolności i umiejętności niezbędne na danym kierunku studiów. Należy przez to rozumieć, że kryterium dostępności do nauki na uczelniach państwowych ma być niezależne od zaplecza materialnego kandydata, a niepełnosprawność nie powinna być czynnikiem uniemożliwiającym podjęcie studiów<sup>5</sup>.

Ponad dwie dekady później, w 1981 roku, obchodzono Międzynarodowy Rok Osób Niepełnosprawnych. Był to czas dla specjalistów z ONZ na opracowanie planów działań na poziomie międzynarodowym, jak i krajowym oraz regionalnym. Miały one na celu wyrównywanie szans, poprawę funkcjonowania obszaru rehabilitacji, plany zapobiegania niepełnosprawności oraz uświadamianie szerszego społeczeństwa w zakresie potrzeb i trudności osób z niepełnosprawnością. W wyniku tych debat ONZ ustanowiło *Światowy Program Działania na Rzecz Osób Niepełnosprawnych i w Standardowych Zasadach Wyrównywania Szans Osób Niepełnosprawnych* z 1982 roku, którego głównymi celami były zapobieganie niepełnosprawności (prewencja), zapewnienie rehabilitacji (rehabilitacja), podjęcie działań na rzecz *pełnego uczestnictwa* osób z niepełnosprawnością w życiu społecznym oraz ich rozwoju (wyrównanie szans)<sup>6</sup>.

Kierując się zasadą równości należało podejmować działania na rzecz włączenia tej grupy społecznej. Niepełnosprawność była tu rozumiana jako *wszelkie ograniczenie lub brak – wynikający z ograniczenia – zdolności wykonywania jakiejś czynności* (Rozdział I. pkt. 3.6), natomiast wyrównywanie szans jako *proces udostępniania wszystkim ogólnych systemów występujących w społeczeństwie, takich jak: środowisko fizyczne i kulturalne, mieszkania i transport, usługi społeczne i zdrowotne, szansę kształcenia i pracy, życie kulturalne i społeczne, łącznie ze sportem i rekreacją*<sup>7</sup>. Wskazano m.in., że kształcenie powinno odbywać się w ogólnym systemie, polityka państwa powinna zapewniać osobom z niepełnosprawnością dostęp do wszelkich świadczonych przez siebie usług, państwa powinny zwiększyć i udoskonalić działania w zakresie wyrównywania szans, dostępu do edu-

---

<sup>5</sup> Dz.U. 1977 nr 38 poz. 169. Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych otwarty do podpisu w Nowym Jorku dnia 19 grudnia 1966 r. (Dz. U. z dnia 29 grudnia 1977 r.), Artykuł 13, pkt. 2.c.

<sup>6</sup> Światowy Program Akcji Na Rzecz Osób Niepełnosprawnych przyjęty podczas 37 sesji Zgromadzenia Ogólnego Narodów Zjednoczonych w dniu 3 grudnia 1982 roku (Rezolucja 37/52).

<sup>7</sup> Ibidem, Rozdział I. pkt. 3.12.

kacji, zatrudnienia oraz w zakresie działań socjalnych. Duży nacisk położono na uczestnictwo samych osób z niepełnosprawnością w działaniach podejmowanych przez państwo na ich rzecz. Mają oni za zadanie być konsultantami, a społeczeństwo powinno przede wszystkim wsłuchiwać się w ich potrzeby. Powinno dążyć się także do tworzenia lokalnych, regionalnych, krajowych i międzynarodowych organizacji działających na rzecz interesów tej grupy społecznej<sup>8</sup>.

ONZ w dalszym etapie działań ogłosiło lata 1983 – 1992 Dekadą Osób Niepełnosprawnych. Jednym z osiągnięć tego okresu jest stworzenie *Wytycznych Działań z Tallina Dotyczących Rozwoju Zasobów Ludzkich w Zakresie Niepełnosprawności*. W dokumencie tym zapisano, że w zakresie promocji edukacji kraje członkowskie powinny dążyć do poprawy dostępności szkolnictwa na wszystkich poziomach, w ramach zwykłego systemu edukacji, dla osób z niepełnosprawnością. Ponadto wszystkie obszary usługowe, m.in. edukacja, służba zdrowia, czy architektura powinny dążyć do wyszkolenia specjalistów i pracowników w ramach praw i potrzeb osób z niepełnosprawnością, aby likwidować wszelkie bariery w dostępności<sup>9</sup>. Na pamiątkę Dekady Osób Niepełnosprawnych ONZ ustaliło datę 3 grudnia Międzynarodowym Dniem Osób Niepełnosprawnych. Jest on obchodzony corocznie od 2006 roku i został przyjęty Rezolucją 47/3<sup>10</sup>.

*Standardowe Zasady Wyrównywania Szans Osób Niepełnosprawnych* zostały przyjęte podczas 48 sesji Zgromadzenia Ogólnego Narodów Zjednoczonych w 1993 roku. Określono w nich m.in. definicję niepełnosprawności i upośledzenia oraz wyrównywania szans, podkreślono wagę budowania świadomości dotyczącej osób niepełnosprawnych, kierowania się modelem edukacji dla wszystkich, kształtowania dostępności w zakresie środowiska fizycznego, dostępności do informacji oraz środków transportu publicznego. W Zasadzie 6 wskazano, że państwo powinno dążyć do wyrównywania szans w obszarze edukacji podstawowej, średniej i wyższej. Działania te powinny być wsparte poprzez kształtowanie w szkołach odpowiedniej polityki otwartej na osoby z niepełnosprawnością, adaptację programów nauczania do potrzeb uczniów z niepełnosprawnością, jak również podejmować działania wspierające nauczycieli (m.in. wprowadzenie systematycznych szkoleń). Tematyka szkolenia personelu pracującego z osobami z niepełnosprawnościami jest szczególnie podkreślona w Zasadzie 19, w której zapewnia się gwarancję tych działań w stosunku do

---

<sup>8</sup> Ibidem.

<sup>9</sup> Wytyczne Działań z Tallina Dotyczące Rozwoju Zasobów Ludzkich w Zakresie Niepełnosprawności przyjęte przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych w dniu 15 marca 1990 roku (Rezolucja 44/70).

<sup>10</sup> Rezolucja 47/3 ONZ z dnia 14.10.1992. Międzynarodowy Dzień Osób Niepełnosprawnych.

wszystkich pracowników komórek odpowiedzialnych za prowadzenie usług, świadczeń i służb w dziedzinie niepełnosprawności<sup>11</sup>.

W *Konwencji Praw Osób Niepełnosprawnych*, przyjętych przez ONZ w 2006 roku wyraźnie zaznacza się, że państwa członkowskie są zobowiązane do podnoszenia świadomości społecznej oraz zwalczania stereotypów, czy uprzedzeń w stosunku do osób z niepełnosprawnością (Art. 8. Podnoszenie świadomości społecznej). Dotyczy to zatem także działań zmierzających do podnoszenia wiedzy o osobach niepełnosprawnych oraz kształtowania prawidłowych postaw w odniesieniu do tej grupy społecznej w środowisku akademickim, w tym wśród studentów oraz pracowników uczelni. Strony porozumienia zobowiązuje się także do podejmowania działań zmierzających do poprawy dostępności we wszystkich sferach życia, tak aby umożliwić osobom z niepełnosprawnością samodzielne życie i funkcjonowanie (Art. 9. *Dostępność*). Dotyczy to rozpoznawania, a w dalszej kolejności likwidowania barier architektonicznych, zapewniania dostępności usług oferowanych zarówno przez sektor państwowy, jak i prywatny, dbania o prawidłowe oznakowanie budynków w piśmie Braille'a, jak i zapewnienie tłumaczy języka migowego. W artykule 24 tej konwencji zwraca się szczególną uwagę na dostępność edukacji na wszystkich jej etapach dla osób z niepełnosprawnością, która ma prowadzić do rozwoju ich potencjału, z poszanowaniem poczucia godności i dbaniem o ich poczucie własnej wartości. W zakresie podejmowanych działań powinno się wziąć pod uwagę dbanie o prawidłowy rozwój osobowości, dostrzeżenie i rozwinięcie ich talentów oraz kreatywności. Każdy z artykułów *Konwencji* dotyczy różnych obszarów funkcjonowania człowieka<sup>12</sup>.

**UNESCO.** Głównym programem edukacyjnym UNESCO jest, zainicjowana w 1990 roku, Edukacja dla Wszystkich (*Education for All*). Podstawowym celem tego programu jest rozpowszechnienie edukacji i dążenie do włączenia wszystkich ludzi do tego procesu zdobywania wiedzy. Jednocześnie zaznaczono, że należy dbać o wysoką jakość nauczania, przy jednoczesnym zaspokajaniu podstawowych potrzeb edukacyjnych ludzi, tak by walczyć z analfabetyzmem, wykluczeniem edukacyjnym, czy aby rozwijać postawy i wartości<sup>13</sup>.

Jednym z ważniejszych dokumentów gwarantujących dostęp do edukacji dla osób z niepełnosprawnością, na poziomie międzynarodowym, jest *Deklaracja z Salamanki*,

---

<sup>11</sup> Standardowe Zasady Wyrównywania Szans Osób Niepełnosprawnych przyjęte podczas 48 sesji Zgromadzenia Ogólnego Narodów Zjednoczonych w dniu 20 grudnia 1993 (Rezolucja 48/96).

<sup>12</sup> Konwencja Praw Osób Niepełnosprawnych, przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych w dniu 13 grudnia 2006 roku (Rezolucja 61/106).

<sup>13</sup> World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet, 1990. [<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583>, dostęp na dzień 02.09.2019].

przyjęta przez Światową Konferencję dotyczącą Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych w 1994 roku. Skupiła ona 92 kraje i 25 organizacji międzynarodowych w celu promowania idei Edukacji dla Wszystkich, czyli umożliwienia dostępu do edukacji w szkołach ogólnych każdemu dziecku, młodzieży, osobom dorosłym, mając szczególnie na uwadze osoby zagrożone wykluczeniem ze względu na swój stan zdrowia czy poziom materialny. Według tej idei to szkoły powinny stwarzać takie warunki, by były maksymalnie dostępne, poprzez likwidację barier i odpowiedź na specjalne potrzeby edukacyjne uczniów. Wprowadzone pojęcie *specjalne potrzeby edukacyjne* dotyczy dzieci oraz młodzieży, *których potrzeby wynikają z niepełnosprawności czy trudności w uczeniu się*<sup>14</sup>. Zakłada się tu, że różnice indywidualne są czymś naturalnym, zatem to system edukacji powinien dostosowywać proces przekazywania wiedzy do podmiotowych możliwości ucznia, czy jego potrzeb w tym zakresie, a nie odwrotnie. Pedagogika powinna skupić się na uczniu, tak, aby maksymalizować jego potencjał, rozwijać jego zdolności, poprzez zindywidualizowane podejście, skupienie się na jego zasobach i potrzebach edukacyjnych<sup>15</sup>.

**Unia Europejska.** Od początku powstania dążyła ona do zagwarantowania pełni praw wszystkim obywatelom wspólnoty narodów. Od początku zawiązania się porozumienia między państwami europejskimi, która zaowocowała Unią Europejską, problematyka praw człowieka, w tym osób z niepełnosprawnością, była głównym obszarem zainteresowania. Pierwszym znaczącym aktem prawnym na który należy zwrócić uwagę jest *Europejska Konwencja o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wartości* z 4 listopada 1950 roku, w której zamieszczono artykuł zabraniający dyskryminacji nie tylko ze względu na płeć, rasę czy religię ale także z każdej innej przyczyny<sup>16</sup>. W Protokole dodatkowym tej Konwencji z 20 marca 1952 roku, w artykule 2, wprowadza się prawo do nauki, gdzie gwarantuje się, że nikt nie może być go pozbawiony, zatem należy zabezpieczyć osoby z niepełnosprawnością w tym aspekcie<sup>17</sup>. Akty prawne, mające w szczególności na uwadze sytuację osób z niepełnosprawnością, zostały wydane w latach '70 oraz '80 XX wieku. Były to

---

<sup>14</sup> Deklaracja z Salamanki oraz wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych przyjęte przez Światową Konferencję Dotyczącą Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych: Dostęp I Jakość. Salamanka, Hiszpania 7-10 czerwca 1994 r. UNESCO, s. 5.

<sup>15</sup> Ibidem.

<sup>16</sup> Konwencja o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności sporządzona w Rzymie dnia 4 listopada 1950 r., zmieniona następnie Protokołami nr 3, 5 i 8 oraz uzupełniona Protokołem nr 2. Dz.U. 1993 nr 61 poz. 284, art. 14. Zakaz dyskryminacji.

<sup>17</sup> Protokół nr 1 do Konwencji o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności, sporządzony w Paryżu dnia 20 marca 1952 r. oraz Protokół nr 4 do powyższej konwencji, sporządzony w Strasburgu dnia 16 września 1963 r. Dz.U. 1995 nr 36 poz. 175, art. 2. Prawo do nauki.

*Rezolucja Rady Wspólnot Europejskich (Rady Ministrów) z dnia 27 czerwca 1974 r.*<sup>18</sup> ustanawiająca pierwszy wspólny dla członków Unii Europejskiej program działania na rzecz readaptacji zawodowej osób z niepełnosprawnością, jak również *Rezolucja z dnia 21 grudnia 1981 roku w sprawie integracji społecznej osób niepełnosprawnych na szczeblu wspólnotowym*<sup>19</sup>. W 1986 roku przyjęto natomiast *Zalecenia w sprawie Zatrudnienia Osób Niepełnosprawnych we Wspólnocie*, które w pierwszej części skupiły się na warunkach zatrudnienia i dostępności do zatrudnienia dla tej grupy społecznej, a w drugiej części m.in. na zapewnieniu dostępu do edukacji i kształcenia ustawicznego<sup>20</sup>.

Na początku lat 90-tych XX wieku Rada Wspólnot Europejskich podkreśliła znaczenie integracji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością w zwykłych systemach edukacji poprzez uchwalenie rezolucji z dnia 31 maja 1990 roku w składzie Rady i Ministrów Edukacji. Zwrócono w niej uwagę na konieczność podejmowania kolejnych wysiłków w otwieraniu zwykłych systemów edukacyjnych na przyjęcie uczniów z niepełnosprawnością. Dotyczy to zarówno edukacji na poziomie podstawowym oraz ponadpodstawowym, jak i szkół wyższych. Jest to istotny akcent zmieniający politykę edukacyjną i kierujący ją ze specjalnej/zwykłej w stronę integracyjnej, czy nawet włączającej<sup>21</sup>. Kilka lat później utrwalono ten postulat w Rezolucji Rady i Ministrów Edukacji z 2003 w sprawie równości szans w dziedzinie kształcenia<sup>22</sup>.

W odniesieniu do dostępu do szkolnictwa wyższego, w 1998 roku, Rada Europy przyjęła zalecenia dla państw członkowskich, w których rekomenduje wprowadzenie regulacji prawnych zabezpieczających między innymi osoby z niepełnosprawnością, mniejszości grup etnicznych, osoby o niskim statusie socjo-ekonomicznym. Te grupy społeczne powinny posiadać równe szanse w dostępie do studiowania, uczestnictwa w badaniach i możliwości zatrudnienia w uczelniach. Aby to uzyskać, zobowiązano państwa członkowskie do stopniowej likwidacji barier fizycznych i systemowych<sup>23</sup>.

---

<sup>18</sup> Rezolucja Rady Wspólnot Europejskich (Rady Ministrów) z dnia 27 czerwca 1974 r. ustanawiająca pierwszy wspólny program działania na rzecz readaptacji zawodowej osób niepełnosprawnych.

<sup>19</sup> Rezolucja z dnia 21 grudnia 1981 roku w sprawie integracji społecznej osób niepełnosprawnych na szczeblu wspólnotowym, źródło: <http://www.niepelnosprawni.pl/ledge/x/8301>, dostęp na dzień 25.03.2021r.

<sup>20</sup> D. Kobus-Ostrowska, J. Połatyńska, *Status prawny osoby niepełnosprawnej w wybranych aktach normatywnych Unii Europejskiej*, „Przedsiębiorczość i zarządzanie”, 2018, Tom XIX, Zeszyt 9, Część 1, ss. 205-217, s. 206.

<sup>21</sup> Rezolucja Rady i Ministrów Edukacji zebranych w Radzie z dnia 31 maja 1990 r. w sprawie integracji dzieci i młodzieży niepełnosprawnej w zwykłym systemie edukacji, Dz.U. C 162, 3.7.1990.

<sup>22</sup> M. Bełza, *Szkolnictwo specjalne w Polsce – różne formy organizacji*, [w:] *Wsparcie instytucjonalne w Polsce i Republice Czeskiej*, (red.) I. Fajfer – Kruczek, S. Wrona, Cieszyn 2011.

<sup>23</sup> Rekomendacja Nr R (98) 3 Rady Europy: Of The Committee Of Ministers To Member States On Access To Higher Education (Adopted by the Committee of Ministers on 17 March 1998 at the 623rd meeting of the Ministers' Deputies). [<https://rm.coe.int/16804f7125> dostęp na dzień 02.09.2019].

W 2000 roku, podczas szczytu w Nicei uchwalono i podpisano *Kartę Praw Podstawowych Unii Europejskiej*. Ma ona charakter deklaracyjny dla państw członkowskich, a przekazywane w niej wartości odnoszą się do godności (w tym m.in. prawo do życia), wolności (w tym m.in. poszanowania życia prywatnego i rodzinnego, *prawo do nauki*, prawo do podejmowania pracy), równości (m.in. wobec prawa, brak dyskryminacji, *integracja osób niepełnosprawnych*), solidarności (w tym m.in. należyte i sprawiedliwe warunki pracy, zabezpieczenie społeczne i pomoc społeczna, ochrona zdrowia), praw obywatelskich oraz wymiaru sprawiedliwości<sup>24</sup>.

Kolejną inicjatywą było ustanowienie *Europejskiego Roku Osób Niepełnosprawnych* (2003 rok), w którym to zwracano uwagę na potrzebę likwidacji wszelkich barier, także tych psychologicznych, podnoszenie świadomości na temat niepełnosprawności w społeczeństwie, a przede wszystkim dążenie do stworzenia odpowiednich regulacji prawnych sprzyjających tej grupie społecznej. Zaplanowano w tamtym czasie wiele spotkań, konferencji, debat, festiwali oraz innych działań na szczeblach krajowych oraz lokalnych, promujących działania na rzecz osób z niepełnosprawnością, ale w myśl idei „nic o nas bez nas”, która oznacza, że wszelkie inicjatywy powinny być konsultowane z przedstawicielami tej grupy społecznej. Został on zorganizowany przez Komisję Europejską przy współpracy z Europejskim Forum Osób Niepełnosprawnych (EDF)<sup>25</sup>.

Przyjmując w 2006 roku *Europejski Plan Działania na lata 2006-2007* podsumowano dotychczasowe rozwiązania funkcjonujące w Unii Europejskiej w obrębie sytuacji osób z niepełnosprawnością. Zwrócono m.in. uwagę na fakt małej dostępności stron internetowych do potrzeb wynikających z różnych dysfunkcji. Ponadto apeluje się tu m.in. o zapewnienie osobom z niepełnosprawnością dostępu do edukacji od najmłodszych lat, na wszystkich etapach edukacyjnych oraz promowanie tych idei w ramach *Europejskiego Roku Równości Szans dla Wszystkich 2007*<sup>26</sup>.

W 2010 roku Wspólnota Europejska ratyfikowała *Konwencję Narodów Zjednoczonych o Prawach Osób Niepełnosprawnych*, której głównym celem jest wspieranie oraz ochrona wszystkich praw ludzkich oraz podstawowych wolności człowieka, a w szczególności zapewnienie możliwości korzystania z nich przez wszystkie osoby z niepełnosprawnością

---

<sup>24</sup> Karta Praw Podstawowych Unii Europejskiej, 2010/C 83/02.

<sup>25</sup> Decyzja Rady z dnia 3 grudnia 2001 r. w sprawie Europejskiego Roku Osób Niepełnosprawnych 2003, 2001/903/EC.

<sup>26</sup> Rezolucja Parlamentu Europejskiego w sprawie sytuacji osób niepełnosprawnych w rozszerzonej Unii Europejskiej: Europejski Plan Działania na lata 2006-2007 (2006/2105 (INI).

(zaczęła ona obowiązywać od 2011 roku i stała się podstawą europejskiej strategii w sprawie niepełnosprawności na lata 2010-2020)<sup>27</sup>. Jest to dokument potwierdzający przyjęcie *Konwencji Praw Osób Niepełnosprawnych*<sup>28</sup> opracowanej przez ONZ. Zawarta jest w niej idea projektowania uniwersalnego, oznaczającego tworzenie produktów, usług, czy środowiska w taki sposób, aby były one dostępne dla wszystkich bez dodatkowych zabiegów adaptacyjnych (Artykuł 2)<sup>29</sup>. Państwa członkowskie zostały zobowiązane m. in. do podnoszenia świadomości społeczeństwa w zakresie wiedzy o funkcjonowaniu osób niepełnosprawnych, ich potrzebach, dążenie do likwidacji stereotypów, uprzedzeń oraz negatywnych praktyk wobec tej grupy społecznej. W Artykule 24 państwa członkowskie są zobowiązane do uznania prawa do edukacji przez osoby z niepełnosprawnością, stąd też należy dążyć do kształtowania integracyjnego systemu kształcenia oraz umożliwić edukację ustawiczną.

*Rezolucja Parlamentu Europejskiego z dnia 25 października 2011 r. dotycząca mobilności, integracji oraz europejskiej strategii na rzecz osób z niepełnosprawnością 2010-2020* podkreśla znaczenie podjęcia rozmaitych działań na rzecz włączenia tej grupy społecznej, jej aktywizacji zawodowej, a przez to przeciwdziałanie bezrobociu i w konsekwencji ubóstwu. Wszelkie inicjatywy powinny być konsultowane z tym środowiskiem na zasadzie „nic o nas bez nas”, co ma poprawić wydajność tych działań i ich skuteczność, poprzez zaspokojenie ich potrzeb oraz uwzględnienie ich możliwości<sup>30</sup>.

W rozdziale *Prawa obywatelskie i prawa człowieka* wskazuje się, że rozwiązaniem dążącym do likwidacji barier architektonicznych jest kierowanie się w tym zakresie ideą projektowania uniwersalnego. W dalszej kolejności zwraca się uwagę, że dzieciom z niepełnosprawnością należy zapewnić edukację uwzględniając ich potrzeby oraz możliwości. Państwa członkowskie powinny przeciwdziałać dyskryminacji w zakresie równości wobec prawa i dostępu do wymiaru sprawiedliwości oraz zwiększać dostępność do zakupu towarów i korzystania z usług dla osób z niepełnosprawnością. Wskazuje się na konieczność rozwoju usług socjalnych i pomocowych, ze szczególnym uwzględnieniem zapobiegania nadużyciom i przemocy, skierowanych do tej grupy społecznej. W szczególności powinno

---

<sup>27</sup> Decyzja Rady z dnia 26.11.2009r z dnia 26 listopada 2009 r. w sprawie zawarcia przez Wspólnotę Europejską Konwencji Narodów Zjednoczonych o prawach osób niepełnosprawnych (2010/48/WE) L 23/35; 210/48/WE.

<sup>28</sup> Konwencja Praw Osób Niepełnosprawnych... op. cit.

<sup>29</sup> Por. T. Żółkowska, *Uniwersalne projektowanie przestrzeni osób z niepełnosprawnością*, „Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej”, 2016, nr 21, s. 66 – 77.

<sup>30</sup> Rezolucja Parlamentu Europejskiego z dnia 25 października 2011 r. w sprawie mobilności i integracji osób niepełnosprawnych oraz europejskiej strategii na rzecz osób niepełnosprawnych 2010-2020 (2010/2272(INI)).

się podjąć działania na rzecz budowania sieci wsparcia osób z niepełnosprawnością w dążeniu do pełnej niezależności. W rozdziale *Równość szans* oraz *Inwestycje w osoby niepełnosprawne* zwraca się uwagę na konieczność budowania dostępnego systemu edukacji ze względu na częste przerywanie nauki przez osoby z niepełnosprawnością, a przez to zmniejszanie ich szans na rynku pracy oraz wzrost bezrobocia. W celu pracy nad tym problemem powinno się dążyć do tworzenia programów edukacyjnych, które dostosowane byłyby do potrzeb, a uwzględniałyby zdolności i cechy osób niepełnosprawnych<sup>31</sup>.

W *Strategii UE na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu 2010-2020* przyjęto pięć celów podejmowanych działań, tj. zatrudnienie, badania i innowacje, zmiany klimatu i energia, edukacja oraz walka z ubóstwem. Edukacja ma szczególne znaczenie w walce z bezrobociem, a co za tym idzie z ubóstwem. Osoby przedwcześnie kończące naukę szkolną stanowią grupę ryzyka niepowodzeń na rynku pracy. Stąd też Komisja Europejska za jeden z celów działania przyjęła zwiększenie do 2020 roku odsetka osób posiadających wykształcenie wyższe w grupie osób w wieku 30-34 lata z 31% do przynajmniej 40%. Służyć miał temu projekt przewodni *Młodzież w drodze*, który dąży do rozwoju innowacji w zakresie szkolnictwa wyższego, zwiększenie mobilności studentów, rozwój naukowy, wymianę doświadczeń między uczelniami oraz modyfikację programów nauczania zwiększających kompetencje absolwentów m.in. w zakresie przedsiębiorczości, co przyczyniłoby się do zmniejszenia bezrobocia. W grupach docelowych są m. in. osoby z niepełnosprawnością<sup>32</sup>.

Głównym celem *Europejskiej strategii w sprawie niepełnosprawności 2010-2020 pt. Odnowione zobowiązanie do budowania Europy bez barier* jest rozwijanie możliwości tej grupy społecznej tak, aby mogła ona korzystać z pełni praw oraz uczestniczyć w życiu społecznym na równi z osobami zdrowymi. W planach działań założono następujące obszary wymagające pracy: Dostępność, Uczestnictwo, Równość, Zatrudnienie, Kształcenie i szkolenie, Ochrona socjalna, Zdrowie i Działania zewnętrzne. W ramach pola dotyczącego edukacji wskazuje się na konieczność podejmowania działań zmierzających do pogłębiania dostępności w tym zakresie, dążenia do otwartego systemu kształcenia i uczenia się przez całe życie<sup>33</sup>.

---

<sup>31</sup> Ibidem.

<sup>32</sup> Komunikat Komisji EUROPA 2020 Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu, KOM(2010) 2020.

<sup>33</sup> Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów. Europejska strategia w sprawie niepełnosprawności 2010-2020: Odnowione zobowiązanie do budowania Europy bez barier, KOM(2010) 636.

Unia Europejska podejmuje działania na rzecz osób z niepełnosprawnością także w innych obszarach, np. dostępności usług i produktów, mobilności<sup>34</sup>, równego traktowania w zakresie zatrudnienia i pracy<sup>35</sup>, przyjęcia karty parkingowej dla osób niepełnosprawnych.

Jednocześnie należy podkreślić wagę Deklaracji Madryckiej w zakresie wyrównywania szans osób z niepełnosprawnością. Podkreślono w niej, że osobom tym przysługują te same prawa co każdemu obywatelowi, co wskazuje na równe szanse, a nie okazywanie litości. Jest to podkreślenie zmieniającej się polityki względem tej grupy społecznej, według której wszelkie działania na ich rzecz powinny być podejmowane ze względu na przysługujące im prawa człowieka, zatem niepełnosprawność nie jest już ich ułomnością lecz wyzwaniem dla całego społeczeństwa. W konsekwencji wskazuje się na konieczność niwelowania wszelkich przejawów dyskryminacji, nierównego traktowania, przeciwdziałania barierom, w tym w dostępie do edukacji. Problemy z jakimi spotykają się osoby z niepełnosprawnością mają źródło w negatywnych postawach społeczeństwa, stąd też kładzie się nacisk na konieczność budowania adekwatnych i właściwych postaw społecznych, a potrzeby osób z niepełnosprawnością należy uwzględniać w lokalnych planach polityki społecznej. Zatem niepełnosprawność powinna stanowić wyzwanie, a nie przeszkodę dla polityki i działań społecznych<sup>36</sup>.

**Polska.** W Polsce powszechny dostęp do edukacji zagwarantowany jest poprzez *Konstytucję Rzeczypospolitej Polskiej*<sup>37</sup> oraz *Kartę Praw Osób Niepełnosprawnych*<sup>38</sup>. Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej, wskazuje, że każdy ma prawo zarówno do godności i zachowania podstawowych praw człowieka, jak również do ochrony zdrowia, zabezpieczenia egzystencji, przysposobienia do pracy i komunikacji społecznej<sup>39</sup>. Osobny artykuł gwarantuje powszechny i równy dostęp do edukacji, jednocześnie podkreślając konieczność tworzenia systemów wsparcia finansowego i organizacyjnego dla uczniów oraz studentów aby realizacja tego artykułu była skuteczna<sup>40</sup>. Karta Praw Osób Niepełnosprawnych gwarantuje tej

---

<sup>34</sup> <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1484&langId=en>.

<sup>35</sup> Dyrektywa Rady Unii Europejskiej z dnia 27 listopada 2000 r. ustanawiająca ogólne warunki ramowe równego traktowania w zakresie zatrudnienia i pracy (2000/78/WE).

<sup>36</sup> Deklaracja Madrycka uchwalona przez Kongres na rzecz Osób Niepełnosprawnych, 20-24 marca 2002.

<sup>37</sup> Dz.U. 1997 nr 78 poz. 483. Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. uchwalona przez Zgromadzenie Narodowe w dniu 2 kwietnia 1997 r., przyjęta przez Naród w referendum konstytucyjnym w dniu 25 maja 1997 r., podpisana przez Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej w dniu 16 lipca 1997 r., Art. 70.

<sup>38</sup> M.P. 1997 nr 50 poz. 475. Uchwała Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 1 sierpnia 1997 r. - Karta Praw Osób Niepełnosprawnych.

<sup>39</sup> Dz.U. 1997 nr 78 poz. 483. Konstytucja... op. cit., Art. 68 i 69.

<sup>40</sup> Ibidem, Art. 70.

grupie społecznej prawo do niezależności, aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym bez dyskryminacji, nauki w szkołach ogólnodostępnych w tym nauki przez całe życie<sup>41</sup>.

Dostęp do studiów do 01.10.2018 r. gwarantowała ustawa *Prawo o szkolnictwie wyższym* z dnia 27 lipca 2005 roku. Zobowiązywała ona władze uczelni do stwarzania studentom z niepełnosprawnością warunków do studiowania, oraz uczestnictwa w badaniach naukowych<sup>42</sup>, na które otrzymywała specjalną dotację z budżetu państwa<sup>43</sup>. Jednocześnie należy podkreślić, że katalog wydatkowania owej dotacji był niejasny i nieprecyzyjny, co utrudniało uczelniom jej rozplanowanie, a same pieniądze zostały wypłacone po raz pierwszy w 2007 roku<sup>44</sup>. Podobnie tryb i warunki rekrutacji miały uwzględniać specjalne potrzeby niepełnosprawnych kandydatów<sup>45</sup>. Student, natomiast, miał prawo do ubiegania się dodatkowo o stypendium specjalne dla osób z niepełnosprawnością, jeżeli posiadał orzeczenie potwierdzające posiadanie stopnia niepełnosprawności<sup>46</sup>.

W roku 1997 w polskim rządzie powołano Pełnomocnika Rządu ds. Osób Niepełnosprawnych. Biuro Pełnomocnika Rządu do Spraw Osób Niepełnosprawnych było oddzielną komórką organizacyjną w Ministerstwie Pracy i Polityki Społecznej<sup>47</sup>. Jednocześnie reprezentantem słuchaczy z niepełnosprawnością, na poziomie każdej uczelni, powołany został w tym czasie Pełnomocnik Rektora ds. Studentów Niepełnosprawnych. Jego zadaniem była szeroko rozumiana pomoc we wspieraniu dostępu do nauki na poziomie szkoły wyższej, poprzez m.in. udzielanie porad, wsparcia i pomocy w organizacji procesu studiowania. On też dbał o likwidowanie barier architektonicznych i psychologicznych<sup>48</sup>.

Aktualnie obowiązującym aktem prawnym dotyczącym nauki na poziomie wyższym jest *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce* z dnia 20 lipca 2018 r. Ustawa w sposób jednoznaczny określa, że osobom z niepełnosprawnością uczelnie powinny stworzyć warunki uwzględniające ich indywidualne potrzeby w ramach procesu rekrutacji, w trakcie kształcenia oraz prowadzenia działalności naukowej<sup>49</sup>. Podkreślono tu zatem konieczność uwzględnienia specjalnych potrzeb kandydata, co uwypukla ideę propagowania dostępno-

---

<sup>41</sup> M.P. 1997 nr 50 poz. 475. Uchwała Sejmu... op. cit.

<sup>42</sup> Dz.U. 2005 nr 164 poz. 1365, *Prawo o szkolnictwie wyższym*, Art. 13.1.9.

<sup>43</sup> Ibidem, Art. 94.1.10 oraz 11 oraz Art. 94.4.

<sup>44</sup> H. Woźnicka-Lech, *Dotacja na kształcenie niepełnosprawnych żaków*, 2007, <http://niepelnosprawni.pl/ledge/x/21690> dostęp na 02.09.2019r.

<sup>45</sup> Dz.U. 2005 nr 164 poz. 1365, *Prawo...* op. cit., Art. 169.5.

<sup>46</sup> Ibidem, Art. 173.1.2.

<sup>47</sup> <http://www.niepelnosprawni.gov.pl/bon/> (dostęp na dzień 20.02.2015).

<sup>48</sup> <http://www.uksw.edu.pl/Niepelnosprawni> (dostęp na dzień 20.02.2015).

<sup>49</sup> Dz.U. 2018 poz. 1668, *Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce*, Art. 11.1.6.

ści do studiowania. Podobnie jak w poprzedniej ustawie, także tutaj gwarantuje się możliwość ubiegania się o stypendium dla osób niepełnosprawnych<sup>50</sup>. Środki, które otrzymuje uczelnia powinny być w części przeznaczone na dostosowywanie procesu rekrutacji i kształcenia do specjalnych potrzeb studentów z niepełnosprawnością, a uczelnia powinna posiadać oprócz funduszu stypendialnego, fundusz wsparcia osób z niepełnosprawnością, z którego środki będą przeznaczane tylko na ten cel, co uniemożliwia wydatkowanie ich w inny sposób<sup>51</sup>.

Ponadto na stronie Internetowej Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego ukazał się *Przykładowy katalog wydatków z dotacji na wsparcie procesu kształcenia i prowadzenia badań osób z niepełnosprawnościami*, w którym jednoznacznie określono co można finansować z dotacji, a co jest zakazane. Zaprezentowano kilka obszarów wymagających inwestycji, a mianowicie *dostosowanie infrastruktury; dostosowanie procesu kształcenia lub prowadzenia działalności naukowej; finansowanie kosztów transportu, zakwaterowania oraz udziału w wydarzeniach; zapewnienie optymalnych rozwiązań technologii wspierających; tworzenie biur/jednostek organizacyjno-wspierających studentów z niepełnosprawnościami*. Są to zatem wszelkie działania wspierające kandydata, a następnie studenta z niepełnosprawnością, dążące do likwidacji zarówno barier architektonicznych, jak i psychologicznych, a wreszcie technologicznych (informacyjnych). Jest to ogromny krok w kierunku wprowadzania zmian na poziomie władz uczelni, instytucjonalnego zmuszenia ich do podejmowania działań na rzecz osób z niepełnosprawnością, jak również wspierania tych uczelni, na których owe idee są obecne. W katalogu znajduje się także zbiór działań niedozwolonych do finansowania, w którym znajdują się m.in. opłaty za studia, stypendia dla osób z niepełnosprawnością, spotkania o charakterze towarzyskim, rehabilitacja medyczna, promocja uczelni, pokrywanie wydatków o charakterze inwestycyjnym, itp., które powinny być finansowane ze środków własnych uczelni<sup>52</sup>.

W celu wsparcia uczelni we wdrażaniu nowych postanowień dotyczących studentów z niepełnosprawnością, Narodowe Centrum Badań i Rozwoju ogłosiło *konkurs „Uczelnia dostępna”*, finansowany z Funduszy Europejskich Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój (POWER). Celem konkursu była likwidacja barier architektonicznych, organizacyjnych, psychologicznych oraz podnoszenie wiedzy i kompetencji kadry uczelni, co

---

<sup>50</sup> Ibidem, Art. 86.1.2.

<sup>51</sup> Ibidem, Dział XII.

<sup>52</sup> <https://www.gov.pl/web/nauka/przykladowy-katalog-wydatkow-z-dotacji-na-wsparcie-procesu-ksztalcenia-i-prowadzenia-badan-osob-z-niepelnosprawnosciami> dostęp na dzień 20.09.2019.

w założeniu powinno przełożyć się na zwiększenie dostępności uczelni dla osób z niepełnosprawnością, jak również podniesienie poziomu ich kształcenia. Nabór wniosków obejmował okres od 15 kwietnia do 28 czerwca 2019 roku, budżet projektu wyniósł 200 mln zł, a poszczególne uczelnie mogły starać się o dofinansowanie do kwoty 15 mln zł. Projekt zakłada możliwość wyboru 3 ścieżek (mini, midi i maxi) w zależności od potrzeb, możliwości oraz dotychczas podejmowanych działań na rzecz tworzenia uczelni dostępnej dla studentów z niepełnosprawnością. Działania, na których powinna skupiać się uwaga podmiotów realizujących je, obejmują obszary: struktura organizacyjna (np. powołanie pełnomocnika/biura ds. osób z niepełnosprawnością), architektura (likwidacja barier poprzez np. montowanie wind, podjazdów), technologie wspierające (np. dostosowanie strony Internetowej, bazy biblioteczne online), procedury (odpowiednie regulacje prawne), wsparcie edukacyjne (które z założenia powinno być uniwersalne dla wszystkich, powinno obejmować dostosowanie form kształcenia, procesu kształcenia, poprzez np. przygotowanie materiałów dydaktycznych) oraz szkolenia świadomościowe dla wszystkich pracowników uczelni. Podejmowane działania powinny obejmować także kandydatów na studentów, czyli zapewniać wsparcie na poziomie rekrutacji<sup>53</sup>.

***Rozwiązania prawne dotyczące sytuacji osób z niepełnosprawnością w wybranych krajach.*** Ochrona studentów z niepełnosprawnością w Wielkiej Brytanii w latach 2002 - 2010 obowiązywała na mocy Ustawy o Dyskryminacji osób niepełnosprawnych, która wymuszała na uczelniach nie tylko konieczność odpowiedzi na potrzeby swoich uczniów, ale także myślenie o przyszłych kandydatach. Część 4, rozdział 2 tej ustawy nakładała na instytucje obowiązek przewidywania i profilaktycznego zaspokajania potrzeb potencjalnego studenta z niepełnosprawnością<sup>54</sup>. Należy zaznaczyć, że ustawa ta obejmuje swoim zasięgiem ochronę wszystkich osób z niepełnosprawnością przed dyskryminacją nie tylko w obszarze kształcenia lecz również w obszarze zatrudnienia, czy transportu publicznego<sup>55</sup>. Od roku 2010 na terenie Anglii, Szkocji i Walii DDA zastąpiono ją Ustawą o Równości (*Equality Act*), która zawiera 4 główne dyrektywy Unii Europejskiej dotyczące polityki włączającej, a w części 6, rozdziale 2, szczegółowo opisuje sytuacje, w których zabrania się dyskryminacji w zakresie dalszej i wyższej edukacji<sup>56</sup>. W konsekwencji rozporządzeń

---

<sup>53</sup> Konkurs „Uczelnia dostępna” w ramach PO WER. Modele wsparcia uczelni w celu zwiększenia ich dostępności dla osób z niepełnosprawnościami. Opracowany na zlecenie Narodowego Centrum Badań i Rozwoju, Dział Rozwoju Kadry Naukowej, przez J. Filek, A. Rutz. I. Białek.

<sup>54</sup> Disability Discrimination Act, 1995, <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1995/50/contents> dostęp na dzień 20.09.2019. Część IV Edukacja, Rozdział 2.

<sup>55</sup> Ibidem.

<sup>56</sup> Equality Act, 2010, <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2010/15/contents> dostęp na dzień 20.09.2019.

większość uczelni Wielkiej Brytanii powołała Pełnomocnika ds. Niepełnosprawności, którego zadania objęły koordynowanie podejmowanych prac na rzecz zwiększania dostępności do edukacji i włączenia wykluczonych grup do społeczności akademickiej. Ponadto Rada ds. Finansowania Szkół Wyższych w Anglii i Walii<sup>57</sup> określiła minimalne wymagania, jakie powinna spełniać uczelnia w zakresie działań na rzecz studentów z niepełnosprawnością. W katalogu znalazły się m.in. zapewnienie odpowiedniego personelu, który został przeszkolony do pracy z osobami z dysfunkcjami, zapewnienie uwzględnienia potrzeb osób z niepełnosprawnością w procesie projektowania i adaptacji przestrzeni architektonicznej i technicznej oraz rozwijanie polityki i procedur egzaminowania, które uwzględniałyby potrzeby specjalne tej grupy studentów. Ze względu na liczne koszty finansowe, jakie studenci ze specjalnymi potrzebami muszą ponosić w związku ze swoją niepełnosprawnością wprowadzono prawo do specjalnego zasiłku (*Disabled Student's Allowance – DSA*). Wzbudza on jednak pewne wątpliwości, ponieważ z doświadczenia beneficjentów wynikało, że pomoc ta jest im udzielana ze znacznym opóźnieniem, często dopiero po zaistnieniu znacznych trudności w studiowaniu<sup>58</sup>.

Grupą zajmującą się organizowaniem pomocy dla studentów jest agencja rządu szkockiego Student Awards Agency Scotland. Udziela ona wsparcia finansowego dla kwalifikujących się do niej słuchaczy studiów licencjackich, magisterskich i podyplomowych, organizuje zasiłek dla studentów niepełnosprawnych (DSA) oraz program stypendialny Niemedycznej Osobistej Pomocy (*Non-Medical Personal Help – NMPH*). To ostatnie stypendium udzielane jest corocznie, a jego kwota zależy od wymiaru studiowania (pełny/niepełny). Może być ono przeznaczone m.in. na tłumacza języka migowego, osoby robiące notatki z zajęć, szkolenia informacyjne, opiekunów wspomagających przemieszczanie się po uczelni lub uczestniczenie w zajęciach. Wsparcie to obejmuje tylko pomoc niezbędną w trakcie uczęszczania na zajęcia oraz w gromadzeniu notatek, natomiast nie obejmuje opłat za czesne, korepetycje oraz wszelkie działania które są realizowane przez usługi socjalne<sup>59</sup>.

By wspomóc proces kształcenia i ułatwić nauczycielom dostosowanie procesu dydaktycznego wprowadzono program Projekt Umiejętności Nauczania (*The Teachability Pro-*

---

<sup>57</sup> Higher Education Funding Council for England and Wales – HEFCE/W, 1999.

<sup>58</sup> T. Tinklin, S. Riddell, A. Wilson, *Disabled students in higher education*, University of Edinburgh. Centre for Educational Sociology, 2004, <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/163451.pdf> dostęp na dzień 21.09.2019, s.2.

<sup>59</sup> [https://www.saas.gov.uk/forms/dsa\\_nmph\\_booklet.pdf](https://www.saas.gov.uk/forms/dsa_nmph_booklet.pdf) dostęp na dzień sierpień 2017.

ject 2002), który został sfinansowany przez Szkocką Radę Finansów Szkolnictwa Wyższego (Scottish Higher Education Funding Council – SFC). Efektem pracy nad projektem była publikacja „*Tworzenie dostępnego programu nauczania dla studentów z niepełnosprawnością*”<sup>60</sup>, która zawiera w sobie wytyczne szeroko stosowane w celu oceny dostępności kursów dla osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W dyrektywach zwraca się uwagę na konieczność zastosowania szerokiego wachlarza dostępu do informacji o kursach już na etapie naboru kandydatów, którzy, ze względu na różne potrzeby wynikające z choroby, wymagają otrzymania danych w wersji elektronicznej, ustnej, pisemnej lub w kontakcie bezpośrednim, np. podczas dni otwartych. W proces dostarczania wiedzy o kierunkach studiów powinny być zaangażowane trzy strony, tj. pracownicy, student oraz osoby z Działu ds. Studentów Niepełnosprawnych, ponieważ taka współpraca owocuje dyskusją oraz próbą rozwiązywania ewentualnych problemów na bardzo wczesnym etapie.

W trakcie procesu dydaktycznego zadaniem nauczyciela jest stwarzanie przyjaznego klimatu do włączenia się w prace z innymi studentami, uwzględnianie w przekazie treści programowych specjalnych potrzeb słuchaczy, zwracanie się i zachęcanie uczniów do zgłaszania wątpliwości w rozumieniu przekazu, dbanie o poufność rozmów. Student z niepełnosprawnością powinien mieć możliwość elastycznego uczestnictwa w zajęciach w zależności od możliwości zdrowotnych, wyboru metod dostarczania wiedzy, czy demonstrowania nabytych kompetencji. Prawa te powinny być zagwarantowane na etapie budowania programów nauczania, co minimalizuje obawy studentów o konieczności indywidualnego dostosowywania nauczania do ich potrzeb. Odpowiednie zbudowanie programu studiów pozwala na eliminację dyskryminacji, która może przybrać typ bezpośredni, brak odpowiednich dostosowań oraz wiktyimizację<sup>61</sup>.

Rząd Szkocji utworzył w 2004 roku Grupę Doradców ds. Studentów Niepełnosprawnych (*Disabled Students Advisory Group – DSAG*), której członkami są osoby i instytucje zaangażowane w działalność na rzecz studentów ze specjalnymi potrzebami, udzielanie im informacji, porad, wskazówek oraz wsparcia. Spotkania doradców odbywają się dwa razy w roku, a ich celem jest omówienie problemów związanych ze wsparciem niepełnosprawnych słuchaczy szkół wyższych<sup>62</sup>. Ponadto w Szkocji funkcjonuje organizacja pozarządowa Lead Scotland (*Specialists in Linking Education and Disability*) specjalizująca się

---

<sup>60</sup> A. Simpson, *The Teachability Project: Creating an Accessible Curriculum for Students with Disabilities*, „Planet”, 2002, 6:1, p. 13-15.

<sup>61</sup> <http://www.teachability.strath.ac.uk/abouttheproject.html> dostęp na sierpień 2017.

<sup>62</sup> <http://www.gov.scot/Topics/Education/UniversitiesColleges/16640/stakeholdergroups/disabledstudents> dostęp na dzień sierpień 2017.

w dziedzinie łączenia edukacji i niepełnosprawności. Reprezentuje ona wszystkich uczniów, ich rodziny oraz osoby zatrudnione po 16. roku życia w całym kraju. Jej zadaniem jest rozwijanie oraz utrzymywanie kontaktów pomiędzy kluczowymi członkami tego procesu a rządem Szkocji, reagowanie oraz wpływanie na rozwój polityki otwierającej się na osoby z niepełnosprawnością, a na szczeblu lokalnym aktywizację zawodową oraz naukową. Wszystkie podejmowane działania mają na celu poprawę jakości życia, zwiększenie niezależności i dostępu do wszystkich usług, w tym doprowadzenie do zmian społecznych mających na celu inkluzję tej grupy społecznej oraz zwiększenie ich uczestnictwa w procesie zdobywania wiedzy i umiejętności. Organizacja ta intensywnie włącza się w prace mające na celu zwiększenie dostępności do szkolnictwa wyższego dla osób z niepełnosprawnością<sup>63</sup>.

Pracownicy Lead Scotland udzielają niezbędnych informacji oraz służą pomocą potrzebującym. Jak wynika z ich doświadczenia, pomimo podjętych działań na rzecz studentów z niepełnosprawnością, wciąż otrzymują alarmujące informacje o kolejnych przypadkach wykluczenia z nauki na poziomie wyższym. Dotyczy to rozbudowanego systemu procedur, który spowalnia proces rozpatrywania skarg i zażaleń, jednocześnie przyczyniając się do nieobecności studentów na zajęciach, niemożności zaliczenia przedmiotów, a w konsekwencjach psychologicznych do poczucia bezradności i wykluczenia społecznego. Problem pojawia się także na poziomie finansowego wspierania tej grupy studentów w ramach programu DSA, gdzie, w przeciwieństwie do Anglii, jest on obsługiwany lokalnie przez poszczególne uczelnie, co niejednokrotnie przyczynia się do konfliktu interesów, a tym samym do opóźnień w wypłatach, czy w rozpatrywaniu ewentualnych zażaleń<sup>64</sup>.

## **1.2. Modele edukacji osób z niepełnosprawnością**

Rodzaje edukacji osób z niepełnosprawnością ściśle wiążą się z modelem niepełnosprawności. W historycznym ujęciu najwcześniej występującym jest model medyczny, następnie społeczny, a aktualnie obowiązującym interakcyjny. Medyczny sposób myślenia o niepełnosprawności kładzie nacisk na biologiczne dysfunkcje jednostki. Osoba w pełni zdrowa może cieszyć się pełnią życia, a wszelka niepełnosprawność traktowana jest jako przeszkoda w dalszym rozwoju. Jednostka postrzegana jest przez pryzmat swojej dysfunkcji, a głównym zadaniem jest zdiagnozowanie jej problemu. Taki sposób patrzenia sprawia,

---

<sup>63</sup> <http://www.lead.org.uk/aboutlead/our-policy-work/> dostęp na sierpień 2017.

<sup>64</sup> <http://www.lead.org.uk/wp-content/uploads/2015/12/Lead-Scotland-response-to-BIS-consultation-on-DSA-reforms-2015.pdf> dostęp na sierpień 2017.

że to niepełnosprawność jest w centrum zainteresowania, a nie osoba jej doświadczająca. Przekłada się to na podejście pomocowe, które zamiast na rozwijaniu potencjału jednostki, skupia się na walce z jej niepełnosprawnością. W tym celu tworzony jest specjalny program mający na celu włączenie działań terapeutycznych, by maksymalnie usprawnić człowieka i zniwelować jego dysfunkcje. Wymaga to specjalnego podejścia i stworzenia odpowiednich warunków, stąd też model ten dąży do oddzielenia dzieci chorych od zdrowych, przyczyniając się do tworzenia modelu segregacyjnego, w którym tworzone są specjalne szkoły dedykowane określonym niepełnosprawnościom, realizujące specjalny program nauczania<sup>65</sup>.

W myśl modelu medycznego zakłada się powołanie dwóch rodzajów szkół – ogólnodostępnych oraz specjalnych. Te pierwsze dedykowane są tylko uczniom zdrowym, gdzie zatrudnia się zwykłych nauczycieli, realizując podstawę programową kształcenia ogólnego. Szkoły specjalne dedykowane są uczniom z dysfunkcjami, deficytami. Uczą w nich odpowiednio wykształceni nauczyciele, pedagodzy specjaliści, realizujący program nauczania dostosowany do specjalnych potrzeb dziecka. W takim ujęciu potrzeby edukacyjne oraz rozwojowe ucznia rozumiane są przez społeczność nauczycieli szkół masowych jako zagrożenie, ponieważ wymagają odpowiedniej wiedzy, przygotowania, wyposażenia szkoły, odpowiedniej organizacji, a więc dużego nakładu czasu i pracy. Wystawienie nauczycieli na taką próbę rodzi lęk i opór, co generuje potrzebę podziału na ucznia zdrowego i „specjalnego”, który to będzie miał swoje specjalne potrzeby, trudne do zaspokojenia przez szkołę masową<sup>66</sup>.

W społecznym modelu niepełnosprawności uwaga przesuwa się na człowieka, to on, a nie jego dysfunkcja jest głównym obiektem zainteresowania. Choroba jest tutaj traktowana jako jeden z elementów jednostki, stąd też należy skupić się na jej rozwoju uwzględniając specjalne potrzeby wynikające z dysfunkcji<sup>67</sup>. Program nauczania jest w tym wypadku bardziej elastyczny, dający możliwość dostosowania go do indywidualnych potrzeb ucznia. Ma on na celu nie tylko dążenie do kompensacji dysfunkcji, ale przede wszystkim rozwijanie potencjału ucznia. W modelu tym uwaga przerzucona jest na środowisko. To

---

<sup>65</sup> D. Wiszejko-Wierzbička, *Specjalne potrzeby ucznia czy szkoły? Przewodnik po edukacji włączającej pomocą w rozwijaniu kształcenia i uczestnictwa w życiu szkoły*. „Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania”, 2012, Nr III/2012 (4).

<sup>66</sup> Ibidem.

<sup>67</sup> J. Kirenko, A. Bieganowska-Skórka, *Człowieka w sytuacji niepełnosprawności – nowe spojrzenie*, [w:] *Człowiek w sytuacji – nie tylko perspektywa psychologa. Studia inspirowane teorią Tadeusza Tomaszewskiego*, red. B. Bokus, E. Kosowska, 2018, s. 187 – 198.

ono tworzy bariery, które powodują, że osoby z poszczególnymi typami niepełnosprawności nie mogą w pełni w nim uczestniczyć. Zatem to w środowisku, a nie w człowieku należy upatrywać przyczyny niedostosowania, źródła problemów wynikających z niepełnosprawności. Należy zatem zadbać o likwidację barier środowiskowych na równi z działaniami terapeutycznymi jednostki. Konsekwencją takiego spostrzegania osób z dysfunkcjami jest tworzenie modelu edukacji integracyjnej. Zakłada on tworzenie w szkołach masowych, specjalnych oddziałów, w których dzieci zdrowe będą uczyły się z dziećmi z niepełnosprawnościami. Jednakże pomimo pozytywnych założeń, obejmujących m.in. integrację i tolerancję, podejście to zakładało zmianę dziecka, jednostki i dostosowanie go/jej do ogólnych zasad panujących w edukacji powszechnej. Wprawdzie wprowadzano nauczycieli wspomagających, dostosowywano program nauczania do specjalnych potrzeb ucznia, ale jednocześnie zakładano, że zmieni się on i wpasuje do modelu edukacji masowej. W założeniu system pozostaje taki sam, a to po stronie jednostki leży ciężar zmiany. Albo się ona dostosuje, albo zostanie usunięta<sup>68</sup>.

W Polsce kształcenie integracyjne, jako forma edukacji, zostało wprowadzone formalnie przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w 1993 roku, kiedy to określono szczegóły dotyczące formowania klasy integracyjnej w placówce ogólnodostępnej. Założono, że oddział taki będzie miał nie więcej niż 20 uczniów z czego 3 do 5 będzie posiadało orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego. Wprowadzono także konieczność zatrudnienia pedagogów specjalnych, czy dodatkowych specjalistów mających za zadanie usprawnianie owych uczniów<sup>69</sup>. Niewątpliwie ważnym elementem decydującym o przebiegu procesu nauczania jest posiadanie odpowiednich kompetencji zawodowych. Uwzględniają one zarówno wiedzę, w tym przypadku specjalistyczną, uzdolnienia, umiejętności oraz odpowiednie cechy osobowości. Uzdolnienia pomagają w procesie doskonalenia zawodowego oraz podnoszenia poziomu umiejętności<sup>70</sup>. Jednocześnie należy zaznaczyć, że w polskim prawodawstwie oświatowym nie mówiło się wprost o inkluzyjnym modelu nauczania.

---

<sup>68</sup> A. Firkowska-Mankiewicz, *Edukacja włączająca – wyzwaniem dla polskiej szkoły*, „Szkoła Specjalna”, 2004, nr 1/2004, s. 19-26.

<sup>69</sup> Zarządzenie Nr 29 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 4 października 1993 r. w sprawie zasad organizowania opieki nad uczniami niepełnosprawnymi, ich kształcenia w ogólnodostępnych i integracyjnych publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach oraz organizacji kształcenia specjalnego, Dz. Urz. MEN Nr 9, poz. 36.

<sup>70</sup> Walat W., *Kompetencje społeczne nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej na przełomie XX i XXI wieku* [w:] „Problemy Profesjologii”. Półrocznik poświęcony problemom rozwoju zawodowego człowieka, 2017, Nr 2/2017, s. 69 – 78.

Ostatni z modeli, interakcyjny, zakłada że niepełnosprawność jest traktowana jako jedna z wielu cech osoby, co widoczne jest w zmianie nazewnictwa – z *osoby niepełnosprawnej* na *osobę z niepełnosprawnością*. Podejście to pozwala jeszcze bardziej wspomóc jednostkę w rozwijaniu jej potencjału, ponieważ zakłada, że ciężar zmiany i dostosowania leży po stronie społeczeństwa. Stąd chociażby idea projektowania uniwersalnego, która zakłada, że architekci powinni uwzględniać w swoich projektach dostosowanie budynków do potrzeb różnych grup społecznych. Podobnie w edukacji, to szkoła powinna być odpowiednio przygotowana na przyjęcie osób o różnych potrzebach. Wymaga to zmiany myślenia już na etapie planowania, stąd ważne jest nie tylko dostosowanie infrastruktury, ale także sposobu przekazywania wiedzy w zależności od potrzeb indywidualnych uczniów, jak również wprowadzenie szkoleń dla personelu celem wzbogacenia ich wiedzy i kompetencji<sup>71</sup>.

Wylania się z tego podejścia *inkluzyjny* (włączający) sposób myślenia o edukacji. Podstawowym założeniem jest tutaj edukacja dla wszystkich (*education for all*), zakładająca, że każdy z nas powinien mieć szansę na zdobycie wiedzy, umiejętności, kompetencji społecznych, a niepełnosprawność jest tylko jedną z cech osoby, która nie powinna stać na ich przeszkodzie. Stąd też zmiana mentalności nauczycieli, a przede wszystkim dyrekcji, która zakładać będzie podjęcie wysiłku zmierzającego do uelastycznienia nauczania uwzględniającego indywidualne potrzeby jednostki. Podejście to skupia się na możliwościach, a nie na ograniczeniach, a różnice traktuje jako coś normalnego, a więc nie podlegającego jako takiej zmianie. Oczywiście jest proces terapii i wsparcia ucznia w jego rehabilitacji, ale staje się ona narzędziem pomocniczym, a nie głównym celem oddziaływań. Zatem zmianie ulegają warunki kształcenia, a uwaga skupia się na indywidualnych możliwości ucznia. Zapewnia to rozwój dziecka w zależności od jego indywidualnych cech i predyspozycji, a nie ograniczeń stawianych przez biologię<sup>72</sup>.

Potrzeby edukacyjne i rozwojowe ucznia z niepełnosprawnością w edukacji włączającej są przez nauczycieli traktowane jako wyzwanie, generując potrzebę zmian w organizacji pracy i przyczyniając się do rozwoju potencjału intelektualnego nauczycieli. W podejściu inkluzyjnym zwraca się uwagę na konieczność likwidacji barier psychologicznych (negatywne postawy pracowników szkoły i dzieci, obawy przed innością), architektonicz-

---

<sup>71</sup> A. Firkowska-Mankiewicz, *Edukacja włączająca...*, op. cit.

<sup>72</sup> Ibidem.

nych oraz związanych z organizacją pracy szkoły. Takie myślenie przyczynia się do uruchomienia procesu zmian zmierzających na otwarcie się na uczniów o różnych potrzebach i możliwościach. Należy przy tym podkreślić, że szkoła powinna nie tylko skupiać się na uczniach z deficytami, ale także na tych o szczególnych uzdolnieniach, które również posiadają specjalne potrzeby edukacyjne. Edukacja włączająca jest zatem *podejściem*, w ramach którego w jednym nurcie ogólnodostępnym brane są pod uwagę zróżnicowane potrzeby uczniów<sup>73</sup>.

Proces stopniowego odchodzenia od modelu segregacyjnej edukacji na rzecz integracyjnej a następnie inkluzyjnej rozpoczął się od Raportu Warnock<sup>74</sup>, który to zwrócił uwagę na problematykę edukacji dzieci z niepełnosprawnościami w Wielkiej Brytanii. W Raporcie dokonano szczegółowej analizy systemu nauczania uczniów z różnymi dysfunkcjami, zaproponowano odejście od medycznego rozumienia niepełnosprawności na rzecz społecznego, a przede wszystkim wprowadzono pojęcie *specjalne potrzeby edukacyjne* (SPE – Special Educational Needs). Wyróżniono trzy rodzaje owych potrzeb, po pierwsze zapewnienia specjalnych technik nauczania, a przez to specjalnych środków umożliwiających dostęp do szkolnictwa, po drugie dostosowanie lub opracowanie nowego programu nauczania, który odpowie na te specjalne potrzeby ucznia oraz stworzenia właściwego klimatu emocjonalnego, w którym odbywać się będzie edukacja<sup>75</sup>.

Katalog osób posiadających specjalne potrzeby edukacyjne stopniowo się rozszerzał o kolejne grupy obejmując m.in. osoby z różnych warstw społecznych, pochodzących z różnych grup etnicznych, czy wynikające z migracji. Idea ta została szczególnie podkreślona w rozporządzeniu Ministerstwa Edukacji Narodowej z 2010 roku w sprawie udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Zwraca się w nim uwagę na konieczność udzielania owej pomocy w szczególności uczniom nie tylko z niepełnosprawnością, ale także szczególnie uzdolnionym, z niepowodzeniami szkolnymi, zagrożonym niedostosowaniem społecznym, czy też wynikających z zaniedbań środowiskowych<sup>76</sup>.

Kolejną ważną zmianą w regulacjach prawnych w Polsce było Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017r. w sprawie warunków organizowania

---

<sup>73</sup> D. Wiszejko-Wierzbicka, *Specjalne potrzeby...* op. cit., s. 71.

<sup>74</sup> H. M. Warnock, *Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*, Londyn 1978.

<sup>75</sup> Ibidem.

<sup>76</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz. U. 228, Poz. 1487.

*kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym.* Określa ono jednoznacznie warunki organizowania kształcenia, wychowania oraz opieki nad dziećmi i młodzieżą, które posiadają orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego. Edukacja może odbywać się zarówno w szkołach, czy przedszkolach ogólnodostępnych (w tym z oddziałami integracyjnymi i specjalnymi), specjalnych, jak i integracyjnych. Wszystkie placówki powinny zapewnić realizację zaleceń wynikających z orzeczenia dziecka/ucznia, warunki do nauki, w tym sprzęt specjalistyczny oraz środki dydaktyczne dostosowane do indywidualnych potrzeb, zajęcia specjalistyczne oraz inne, w tym rewalidacyjne, a przede wszystkim integrację uczniów ze środowiskiem rówieśników oraz przygotowanie ich do samodzielności. Aby uzyskać odpowiedni poziom kształcenia dzieci/uczniów z dysfunkcjami, w szkołach ogólnodostępnych powinno zatrudniać się nauczycieli posiadających dodatkowe kwalifikacje z pedagogiki specjalnej oraz pomocy nauczyciela<sup>77</sup>.

Aktualnie realizowany jest program Dostępność Plus, który swoim zasięgiem obejmuje działania w ramach ośmiu obszarów, w tym edukacji. Zakłada się, że środki finansowe będą przeznaczane na likwidację barier architektonicznych, wyposażenie placówek, nauczycieli w sprzęt specjalistyczny wspierający proces przekazywania wiedzy oraz kształcenie kadry<sup>78</sup>. Efektem tego programu jest dążenie do budowania edukacji włączającej<sup>79</sup>.

Proces wprowadzania edukacji włączającej do szerszego kręgu zaczyna się zatem w Europie w latach 90'tych XX w. Związany był z odejściem od modelu medycznego, przez społeczny do interakcyjnego rozumienia niepełnosprawności. W tym ostatnim jest ona jedną z potrzeb osoby, na które należy odpowiedzieć z jednej strony uwzględniając w procesie kształcenia jej możliwości indywidualne, a z drugiej dbając o właściwe warunki kształcenia (podejście inkluzyjne/włączające). Aktualnie w Polsce funkcjonuje model wielu ścieżek edukacyjnych, co pozwala na wybór spośród ścieżki ogólnodostępnej, integracyjnej bądź kształcenia specjalnego. Podobny sposób edukacji funkcjonuje w wielu krajach Europy, m.in. w Wielkiej Brytanii, Austrii, na Węgrzech czy w Czechach. Edukacja włączająca jest szczególnie promowana w szkolnictwie we Włoszech, Portugalii, Grecji,

---

<sup>77</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, obowiązujące od 1 września 2017 r., Dz. U. 2017, poz. 1591 oraz Dz. U. z 2020 r. poz. 1309.

<sup>78</sup> <https://www.funduszeuropejskie.gov.pl/strony/o-funduszach/fundusze-europejskie-bez-barier/dostepnosc-plus/o-programie/> dostęp na dzień 25.03.2021.

<sup>79</sup> <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/program-dostepnosc-plus-przyjety-przez-rzad> dostęp na dzień 25.03.2021.

Szwecji oraz na Cyprze. Dwie ścieżki (ogólnodostępne i specjalne) promują Belgia, Holandia, Bułgaria, Rumunia i Łotwa<sup>80</sup>.

Dążenie do edukacji włączającej jest szczególnie podkreślane w Deklaracji UNESCO z Salamanki<sup>81</sup> (1994 r.), w Konwencji praw osób niepełnosprawnych ONZ<sup>82</sup> (2006 r.), czy w Europejskiej strategii wobec niepełnosprawności 2010-2020<sup>83</sup> (2011 r.).

Istnieje kilka definicji edukacji włączającej, które można pogrupować w sześciu obszarach. Pierwszy oznacza skupienie się wyłącznie na uczniach z niepełnosprawnością, definiowanych jako osoby o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Drugi zwraca się ku uczniom, którzy ze względu na swoje ograniczenia związane z chorobą wypadają z systemu edukacyjnego. Trzeci skupia się na zaspokajaniu potrzeb prezentowanych przez różne grupy zagrożone wykluczeniem społecznym. Czwarty zwraca się ku warunkom kształcenia, uwzględniającym różnorodne potrzeby uczniów oraz przygotowaniu szkoły tak, aby była ona dostępna dla wszystkich. Piąty obszar wskazuje na tworzenie „edukacji dla wszystkich”, czyli taką konstrukcję procesu kształcenia, aby uwzględniał i odpowiadał na potrzeby wszystkich uczniów. Szósty obejmuje szerszy punkt widzenia, zwracając się ku zmianom systemowym nie tylko w obszarze edukacji, ale przede wszystkim społeczeństwa<sup>84</sup>.

W krajach europejskich na potrzeby włączającej edukacji podstawowej stworzono specjalne podręczniki, które ułatwiają wprowadzanie zmian do tradycyjnego podejścia szkoły. Wskazuje się w nim na konieczność etapowej pracy w tym obszarze poczynając od formowania zespołu, który pozna zasoby oraz ograniczenia szkoły, w dalszym etapie opracowując na bazie uzyskanych wyników analiz planu na inkluzyjny rozwój szkoły. Wdrażanie owych zaleceń polega nie tylko na usunięciu zidentyfikowanych barier, ale przede wszystkim na wdrożeniu nowych rozwiązań. Końcowym zadaniem jest systematyczna ewaluacja podjętych działań, która zapewni ciągłe doskonalenie inkluzyjnej szkoły. Podstawowym celem jest tworzenie włączającej kultury szkoły, poprzez zmiany w zakresie polityki jej zarządzania, która w konsekwencji przekłada się na praktykę szkolną. Tylko działania systemowe i instytucjonalne, według autorów, gwarantują prawdziwe zmiany w kierunku szkoły inkluzyjnej<sup>85</sup>.

---

<sup>80</sup> D. Wiszejko-Wierzbicka, *Specjalne potrzeby ucznia...*, op. cit.

<sup>81</sup> Deklaracja z Salamanki..., op. cit.

<sup>82</sup> Konwencja Praw Osób Niepełnosprawnych..., op. cit.

<sup>83</sup> Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego..., op. cit.

<sup>84</sup> M. Ainscow, T. Booth, A. Dyson, *Improving schools, developing inclusion*. New York 2006, Routledge.

<sup>85</sup> T. Booth, M. Ainscow, *Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools (3rd ed.)*, Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education 2011.

Niewątpliwie praca z dziećmi z niepełnosprawnościami generuje wiele sytuacji trudnych, z którymi dobry pedagog powinien sobie radzić<sup>86</sup>. Umiejętność ta jednym z elementów kompetencji społecznych, którymi powinni odznaczać się pedagodzy<sup>87</sup>. W badaniach J. Kirenko wykazano, że niska samoocena przyszłych pedagogów wiąże się ze stosowaniem takich strategii radzenia sobie jak zaprzeczenie, koncentracja na emocjach i ich rozładowaniu oraz używaniu środków psychoaktywnych. Przeciętna oraz wysoka samoocena sprzyjały natomiast koncentracji na problemie. Ważnym jest aby wspierać kształtowanie się właściwej samooceny oraz efektywnych stylów radzenia sobie w tej grupie pracowników<sup>88</sup>. W innych badaniach J. Kirenko i D. Uberman-Kulz wskazali że przeciętna i wysoka samoocena korelowała ze zdrowym trybem życia, w tym m. in. odpoczynkiem i snem, a w przypadku wysokich wyników z ogólnym zadowoleniem z życia, dobrymi relacjami z innymi oraz prawidłową wagą ciała. Ponadto sprzyjały one koncentracji na problemie oraz poszukiwaniu emocjonalnego wsparcia. Co więcej niska samoocena wiązała się z używaniem alkoholu lub innych środków psychoaktywnych, a zatem z nieefektywnymi stylami radzenia sobie w sytuacjach trudnych<sup>89</sup>.

### 1.3. Istota edukacji inkluzyjnej w szkolnictwie wyższym

Od początku powstania uniwersytetów pełniły one funkcję pogłębiania poznania, prowadzenia badań naukowych oraz gromadzenia informacji. W średniowieczu miały za zadanie pobudzać niepokój intelektualny w celu poszukiwania nowych rozwiązań, idei, a ich głównym założeniem było opieranie się na czterech wymiarach tworzących wspólnotę edukacyjną Europy. Każdy uniwersytet posiadał podobne programy kształcenia, jako język wykładowy stosowano łacinę, dbano o przepływ wiadomości i poszerzanie horyzontów poprzez zapewnienie mobilności wykładowców i studentów, a stopnie i tytuły były uznawane w różnych krajach. Tak pojęta edukacja na poziomie wyższym stawała się dostępna

---

<sup>86</sup> A. Mach, *Uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych wyzwaniem dla nauczyciela szkoły ogólnodostępnej*, [w:] *Pedagogika i jej pogranicza* (red.) I. Gembalczyk, 2007, s. 32 – 37.

<sup>87</sup> W. Walat, *Kompetencje społeczne nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej na przełomie XX i XXI wieku*, „Problemy Profesjologii”. Półrocznik poświęcony problemom rozwoju zawodowego człowieka, 2017, Nr 2/2017, s. 69 – 78.

<sup>88</sup> J. Kirenko, *Asertywność a radzenie sobie w sytuacjach trudnych studentów kierunków nauczycielskich z różnym poziomem samooceny*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, 2018, 37(4), s. 10-23.

<sup>89</sup> J. Kirenko, D. Uberman-Kulz, *Styl życia zdrowotnego a radzenie sobie z problemami studentów kierunków nauczycielskich z różnym poziomem samooceny*, „Edukacja-Technika-Informatyka”, 2019, 1(27), s. 56 – 69.

głównie dla elit i osób zamożnych. Dominowało w niej zatem wykluczenie określonych grup społecznych<sup>90</sup>.

W czasach oświecenia, nastąpił rozwój uczelni w sferze edukacyjnej, którego celem stało się pełnienie nowej, społecznej, misji. Uczelnia miała już nie tylko dążyć do zdobycia nowej wiedzy, bądź pogłębienia istniejącej, lecz także powinna umiejętnie ją przekazywać, kształtując równocześnie odpowiednie postawy w społeczeństwie. Aktualnie zauważa się nowe zadania szkół wyższych. Pierwszym jest aktywna współpraca z rynkiem pracy w celu tworzenia kierunków studiów odpowiadających na zapotrzebowanie pracodawców i dających możliwość wykształcenia specjalistów w konkretnej dziedzinie. Kolejnym zadaniem uczelni jest współpraca z lokalnymi władzami w celu rozwiązywania problemów społecznych, organizacja życia kulturowego, jak również promowanie swojego regionu w kraju i za granicą. Są to zatem nowe zadania stawiane przed szkołami wyższymi, które zawierają się w obszarze ekonomicznym, społecznym i kulturowym<sup>91</sup>.

Funkcje ekonomiczne uczelni są różnie interpretowane. P. Drucker<sup>92</sup> mówi, że zawierają one trzy obszary – dostarczania wykwalifikowanej kadry, tworzenie i rozwijanie innowacji oraz tworzenie koncepcji strategicznych ścieżek rozwoju państwa. A. Marszałek<sup>93</sup> łączy je ze społecznymi wskazując m.in. na zadania promocji tolerancji, walkę z wykluczeniem oraz przyjęcie roli platformy wielopoziomowej integracji społecznej. Interpretacje te wskazują na zwiększającą się odpowiedzialność społeczną oraz rozwój w kierunku służeniu otoczeniu. Uczelnia ma już nie tylko kształcić elity, ale przede wszystkim otwierać się na szersze rzesze odbiorców. Świadczy o tym chociażby aktualnie funkcjonujący w Europie proces boloński, którego celami są m.in. podniesienie jakości kształcenia, promowanie uczenia się przez całe życie oraz promowanie idei mobilności<sup>94</sup>. Poprzez dążenie do zwiększenia otwartości, uczelnie nie tylko promują Uniwersytety Trzeciego Wieku, stworzone z myślą o aktywizacji osób starszych, lecz również zaczynają dążyć do kreowania szkoły wyższej otwartej na niepełnosprawność.

Istotą kształcenia włączającego na poziomie wyższym, nie może być jedynie likwidacja barier architektonicznych. Przede wszystkim powinno się skupić uwagę na likwidacji

---

<sup>90</sup> A. Rozmus, *Uczelnia platformą integracji społecznej*, [w:] *Między integracją a wykluczeniem. Wybrane problemy edukacji akademickiej osób niepełnosprawnych*, red. M. Struck-Peregończyk, A. Rozmus, Rzeszów 2011, s. 13-32.

<sup>91</sup> Ibidem.

<sup>92</sup> P. F. Drucker, *Spółczesność prokapitalistyczna*. Warszawa 1999, s. 158.

<sup>93</sup> A. Marszałek, *Rola uczelni w regionie*. Warszawa 2010, s.177.

<sup>94</sup> Deklaracja Bolońska. Szkolnictwo wyższe w Europie. Wspólna Deklaracja Europejskich Ministrów Edukacji, zebranych w Bolonii w dniu 19 czerwca 1999. [http://www.us.edu.pl/files/wiadomosci/pliki/pl\\_deklaracja\\_bolonska1999.pdf](http://www.us.edu.pl/files/wiadomosci/pliki/pl_deklaracja_bolonska1999.pdf) dostęp na dzień 05.09.2019.

stereotypów, uprzedzeń oraz dostosowanie procesu dydaktycznego do indywidualnych potrzeb edukacyjnych studenta z niepełnosprawnością. Wiąże się to z odejściem od myślenia o niepełnosprawności w ujęciu modelu biologicznego, do myślenia o niej w świetle modelu społecznego<sup>95</sup>.

Jednym z prekursorów wyjścia do interesariuszy z niepełnosprawnością była Akademia Podlaska, która jako pierwsza w Polsce, utworzyła w 1994 roku Centrum Kształcenia i Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych, pochylając się jednocześnie nad sytuacją studentów z niepełnosprawnością<sup>96</sup>. Aktualnie natomiast, przodującym w Polsce ośrodkiem rozwoju wyższej edukacji włączającej jest krakowskie środowisko akademickie zrzeszające siedem uczelni (Akademia Górniczo-Hutnicza, Politechnika Krakowska, Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie, Uniwersytet Jagielloński, Uniwersytet Pedagogiczny, Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie, Uniwersytet Rolniczy w Krakowie). To ono zaproponowało ideę powstania, przy Konfederacji Rektorów Akademickich Szkół Polskich, Komisji ds. Wyrównywania Szans Edukacyjnych, powołanej w dniu 2 czerwca 2016 roku. Aktualnie w skład Komisji wchodzi także uczelnie spoza Krakowa. Wśród członków znajdują się Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie, Uniwersytet Jagielloński, Akademia Górniczo-Hutnicza, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny w Warszawie oraz Politechnika Warszawska<sup>97</sup>. Przy uchwalaniu Komisji założono siedem zasad inkluzyjnej uczelni, opracowanych przez Dział ds. Osób Niepełnosprawnych Uniwersytetu Jagiellońskiego. Owe zasady to:

- 1) indywidualizacja,
- 2) podmiotowość,
- 3) rozwijanie potencjału osoby z niepełnosprawnością,
- 4) racjonalność dostosowania,
- 5) utrzymanie standardu akademickiego,
- 6) adaptacje najbliższe standardowemu sposobowi prowadzenia zajęć
- 7) oraz równe prawa i obowiązki<sup>98</sup>.

---

<sup>95</sup> D. Wiszejko-Wierzbička, *Specjalne potrzeby ucznia...*, op. cit.

<sup>96</sup> M. Struck-Peregończyk, K. Cyran, *Postawy pracowników naukowo-dydaktycznych wobec osób niepełnosprawnych*, [w:] *Między integracją a wykluczeniem. Wybrane problemy edukacji akademickiej osób niepełnosprawnych*, red. M. Struck-Peregończyk, A. Rozmus, Rzeszów 2011, s. 107 – 129.

<sup>97</sup> Dodatek do KSSN 1(16)/2017. Projekt dobrych praktyk w zakresie wsparcia studentów z niepełnosprawnością w szkołach wyższych. Rezultat prac Komisji ds. Wyrównywania Szans Edukacyjnych przy konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich (KRASP).

<sup>98</sup> M. Perdeus-Białek, *Odpowiedzialne wsparcie a zrównoważony rozwój, czyli o siedmiu zasadach wsparcia edukacyjnego będących filarami edukacji włączającej w szkolnictwie wyższym*, 2018. Dostęp na dzień

W przypadku pierwszej zasady (*indywidualizacja*) bierze się pod uwagę kilka istotnych czynników, a mianowicie dotychczasową edukację i rehabilitację, indywidualne predyspozycje i możliwości studenta, preferowany przez niego sposób uczenia się, uwarunkowanie rodzinne, a co za tym idzie jego stopień samodzielności, jak również rodzaj niepełnosprawności<sup>99</sup>.

Druga zasada (*podmiotowość*) zakłada, że w procesie kształcenia będzie się uwzględniało autonomię studenta oraz jego prawo do decydowania o sobie. Oznacza to, że student nie ma być tylko biernym odbiorcą podejmowanych przez uczelnię na jego rzecz działań, ale przede wszystkim powinien współuczestniczyć w doborze metod nauczania i egzekwowania wiedzy, udogodnień w studiowaniu, udzielanego wsparcia. Zasada ta pozwala zarówno na indywidualizowanie procesu zdobywania wiedzy, jak i uczy studenta podejmowania niezależnych decyzji i brania odpowiedzialności za ich konsekwencje, a co za tym idzie dąży do wzmocnienia go w drodze do niezależności, czy umiejętności podejmowania odpowiedzialnego ryzyka<sup>100</sup>.

Trzecia zasada (*rozwijanie potencjału*) zakłada dążenie do wsparcia studenta we wszystkich aktywnościach studenckich, tak aby z nich nie rezygnował, by dać mu szansę na ich doświadczenie. Zaleca się tu dążenie do uczestnictwa studenta w zajęciach, minimalizowanie jego nieobecności poprzez odpowiednie formy wsparcia (np. transport, likwidacja barier architektonicznych, dostosowanie terminu zajęć), maksymalizowanie aktywnego udziału w ćwiczeniach (np. poprzez zatrudnienie asystenta osoby niepełnosprawnej, tłumacza języka migowego), czy pracach grupowych. Zalecenia uwzględniają także uczenie się na odległość, ale w tym przypadku ta forma nauczania ma być pomostem do włączenia studenta, a nie jego wykluczeniem. Zakłada się tu, że wykłady będą nagrywane i przekazywane studentowi, a jeżeli to możliwe transmitowane on line w czasie rzeczywistym. Twórcy zasad wskazują że *rozwijanie potencjału studenta z niepełnosprawnością* jest w dużej mierze zależne od nauczyciela akademickiego, jego kreatywności i zaangażowania, co może wiązać się z oporem środowiska<sup>101</sup>.

Czwarta zasada (*racjonalność dostosowania*) odwołuje się do Konwencji ONZ o prawach osób niepełnosprawnych, gdzie: *Racjonalne dostosowanie oznacza konieczne i sto-*

---

10.09.2019 <http://konferencja.odpowiedzialnewsparcie.pl/wp-content/uploads/2018/04/Odpowiedzialne-wsparcie-a-zr%C3%B3wnowa%C5%BCony-rozw%C3%B3j.pdf>.

<sup>99</sup> Ibidem.

<sup>100</sup> Ibidem.

<sup>101</sup> Ibidem.

sowne modyfikacje i adaptacje niepociągające za sobą nieproporcjonalnych i niepotrzebnych utrudnień, które to modyfikacje i adaptacje są niezbędne w określonych przypadkach dla zapewnienia osobom niepełnosprawnym możliwości egzekwowania i korzystania z wszystkich praw człowieka i fundamentalnych swobód<sup>102</sup>. W projekcie dokonano próby określenia ram adaptacji tak by były one racjonalne. Wskazuje się, że musi być ona skuteczna (maksymalizować dostępność, niwelować bariery), możliwa do wykonania, uwzględniająca adaptację przestrzeni fizycznej, adaptację toku studiów (forma zajęć, zaliczeń, wydłużenia czasu egzaminu, dostosowanie materiałów, itp.), jak również ekonomiczna<sup>103</sup>.

Zasada piąta (*utrzymanie standardu akademickiego*) pokazuje jak ważne w założeniach dotyczących włączenia studenta z niepełnosprawnością jest dbanie o utrzymanie odpowiedniego poziomu nauczania, by założone w programie kształcenia wiedza, umiejętności i kompetencje społeczne zostały przez niego osiągnięte. Należy przy tym pamiętać, że to formę zajęć i sposób ich zaliczania powinno obejmować dostosowanie. Treści programowe, natomiast, powinny zostać niezmiennie<sup>104</sup>.

Szоста zasada (*adaptacje najbliższe standardowemu sposobowi prowadzenia zajęć*) podkreśla poprzednią zasadę oraz plan prowadzenia nauczania w formie akademickiej. W celu zachowania charakteru studiów, obowiązkiem uczelni jest wprowadzenie dostosowań do potrzeb osób z niepełnosprawnością, w sposób nienaruszający form wykładowych i ćwiczeniowych<sup>105</sup>.

Zasada siódma (*równe prawa i obowiązki*) zaznacza, że dostosowanie nie jest tożsame ze stosowaniem obniżonych standardów kształcenia, a student, pomimo swojej niepełnosprawności powinien być traktowany na równi ze swoimi kolegami z roku. Każda ze studiujących osób musi zdobyć określony zestaw kompetencji, co potwierdzone jest dyplomem ukończenia studiów. Aby zachował on swoją wartość ocena wystawiana studentom powinna być przede wszystkim zobiektywizowana. Postępowanie zgodnie z poprzednimi zasadami powinno dać osobie z niepełnosprawnością szanse na zdobycie wiedzy oraz jej zaprezentowanie, co przyczynia się do obiektywizmu jej oceny przez wykładowcę<sup>106</sup>.

Efektem powyższych rozważań jest ustalenie definicji pojęcia *edukacja włączająca w szkolnictwie wyższym*. Aby ją zdefiniować, należy wyjść od określenia pojęcia *edukacja*.

---

<sup>102</sup> Konwencja Praw... op. cit., Artykuł 2.

<sup>103</sup> M. Perdeus-Białek, *Odpowiedzialne wsparcie...*, op. cit.

<sup>104</sup> Ibidem.

<sup>105</sup> Ibidem.

<sup>106</sup> M. Perdeus-Białek, *Odpowiedzialne wsparcie...* op. cit.

W literaturze istnieje wiele określeń, które prezentują złożoność tego pojęcia. W. Okoń definiuje ją jako *ogół procesów i oddziaływań, których celem jest zmienianie ludzi, przede wszystkim dzieci i młodzież – stosownie do panujących w danym społeczeństwie idealów i celów wychowawczych*<sup>107</sup>. Edukacja obejmuje swoim zasięgiem wszystkich członków społeczeństwa, zatem także osoby z niepełnosprawnością, jednak włączenie ich w pełni w proces edukacji wymaga odejścia od medycznego rozumienia niepełnosprawności, czyli przyjęcia jej społecznego, czy integracyjnego modelu. Według tych ostatnich definiuje się ją jako *brak lub ograniczenie aktywności człowieka spowodowane współczesną organizacją społeczną, w której nie bierze się pod uwagę potrzeb osób z uszkodzeniami fizycznymi oraz trudnościami w uczeniu, tym samym wykluczając ich z głównego nurtu życia społecznego*<sup>108</sup>. Wynika stąd, że to zadaniem społeczeństwa jest stwarzanie właściwych warunków odpowiadających na potrzeby osób z niepełnosprawnością, które pozwalają na włączenie ich w pełni w życie społeczne, a zatem także w proces edukacji.

Aby mówić o edukacji inkluzyjnej w szkolnictwie wyższym należy zacząć od zdobycia wiedzy o studencie z niepełnosprawnością. Jest to warunek konieczny do właściwego zaplanowania działań wspierających oraz odpowiedniego doboru strategii nauczania. Jednocześnie w trakcie przekazywania wiedzy należy dbać o jej przekaz różnymi kanałami (np. wzrokowy, słuchowy), a weryfikacja poziomu jej zdobycia powinna przebiegać elastycznie i składać nie tylko z zadań indywidualnych, ale również z prac wspólnych. Pomocne w tym celu będzie także jasne określenie sposobu oceniania. Eksperci podkreślają, że bardzo ważne jest również tworzenie odpowiedniego klimatu grupy, a w tym celu niezbędne są informacje zwrotne od studentów w zakresie ich potrzeb oraz obszarów problemowych, wymagających naprawy. Ważna w tym procesie jest także autorefleksja nauczyciela, który w sposób odpowiedzialny dokonuje weryfikacji swoich mocnych i słabych stron, by doskonalić warsztat swojej pracy<sup>109</sup>.

Definicja własna *nauczania inkluzyjnego w szkolnictwie wyższym*, która zastała przygotowana na podstawie pracy L. Thomas i H. May<sup>110</sup>, brzmi następująco: *opracowanie programu kształcenia i budowanie kultury organizacyjnej uczelni, w celu stworzenia włączającej społeczności dla wszystkich studentów, która tworzy wyzwania i wspiera jednostkę*

---

<sup>107</sup> W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001, s. 87.

<sup>108</sup> UPIAS, British Council of Disabled People; za: Wiliński M., *Modele niepełnosprawności: indywidualny – funkcjonalny – społeczny*. [W: A.I. Brzezińska, R. Kaczan, K. Smoczyńska, *Diagnoza potrzeb i modele pomocy dla osób z ograniczeniami sprawności*, Warszawa 2010, s. 17.

<sup>109</sup> [www.cte.cornell.edu](http://www.cte.cornell.edu), dostęp na dzień 19.09.2019.

<sup>110</sup> L. Thomas, H. May, *Inclusive learning and teaching in higher education*, The Higher Education Academy, 2010.

w celu rozwijania jej pełnego potencjału z punktu widzenia efektów kształcenia wymaganych dla danego kierunku studiów. Stała się ona punktem wyjścia dla opisu działań inkluzyjnych podejmowanych przez pracowników uczelni względem studentów z niepełnosprawnością.

**Obszary nauczania inkluzyjnego na podstawie literatury**<sup>111</sup>. Należy określić wyznaczniki edukacji włączającej dla szkolnictwa wyższego, które pozwolą na udoskonalenie warunków nauczania studentów z niepełnosprawnością, a co za tym idzie – optymalizację ich kształcenia. W 2009 r. w Wielkiej Brytanii Zespół ds. Inkluzyjności w Szkolnictwie Wyższym zaproponował wytyczne dla modelu nauczania inkluzyjnego studentów pochodzących z grup mniejszościowych, w tym z niepełnosprawnością. Zawierał on cztery obszary pracy, tj.

- 1) projektowanie programów kształcenia i sylabusów o charakterze inkluzyjnym,
- 2) prowadzenie inkluzyjnego procesu kształcenia,
- 3) inkluzyjną ocenę i ewaluację
- 4) oraz tworzenie włączających rozwiązań organizacyjnych<sup>112</sup>.

Pierwszy obszar zakłada, że już na etapie konstruowania programów kształcenia oraz w dalszym etapie sylabusów przedmiotów należy uwzględnić założenia pozwalające osobom z grup mniejszościowych (niepełnosprawnych, z rodzin o niższym statusie socjoekonomicznym, pochodzących z innych kultur itp.) podjęcie studiów oraz uczestniczenie w procesie kształcenia poprzez odpowiedni dobór metod nauczania i oceniania, np. poprzez stosowanie e-learningu. Zakłada się przy tym, że umiejętności ściśle korespondują z procesem zdobywania wiedzy, co odpowiadałoby funkcjonującemu w Polsce schematowi konstruowania programów kształcenia bazujących na kształtowaniu wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych<sup>113</sup>. Jednocześnie podkreślono tu problem tzw. ukrytych programów nauczania, czyli postaw, poglądów, założeń, które w sposób nieświadomy kierują zachowaniem nauczyciela, bądź twórcy programów kształcenia, a które prowadzą do wykluczenia określonych grup osób i uniemożliwienia im podjęcia studiów. Założenie, że osoby z określonymi niepełnosprawnościami nie poradzą sobie na studiach, nie ukończą ich, czy nie podejmą po nich pracy, powodują nieświadome działania zmierzające do wykluczenia ich udziału w procesie kształcenia. Działania zmierzające do likwidacji barier

---

<sup>111</sup> Napisano na podstawie P. Pater, *Edukacja włączająca jako odpowiedź na potrzeby studentów z niepełnosprawnością*, „Edukacja – Technika – Informatyka”, 2019, 1/27/2019, 249-254.

<sup>112</sup> L. Thomas, H. May, *Inclusive...* op. cit.

<sup>113</sup> A. Kraśniewski, M. Próchnicka, *Benchmarking procesu wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji w polskich uczelniach*, Warszawa 2013.

w tym zakresie powinny być systemowe i opierać się na ocenie i ewaluacji programów studiów przez grupę ekspertów w tym zakresie<sup>114</sup>.

Drugi obszar obejmuje proces przekazywania wiedzy, który zakłada, że metody nauczania będą uwzględniały specjalne potrzeby edukacyjne studentów i pozwolą na pełny odbiór przekazywanych informacji. Zakłada się tu np., że wiedza będzie dostarczana:

- różnymi kanałami – wzrokowym, słuchowym;
- za pomocą różnych metod – m.in. podających, problemowych, aktywizujących;
- poprzez materiały dostosowane do potrzeb studentów, z zastosowaniem specjalistycznego sprzętu – m.in. audiowizualne, w formie audiobooków, prezentowane za pomocą tłumacza języka migowego<sup>115</sup>.

Podjęcie to zakłada, że uwaga będzie skupiona na studencie. Oznacza to bazowanie na informacjach zwrotnych dotyczących jego potrzeb, zgłaszanych niedogodności, dotychczasowej wiedzy itp. Ponadto w grupie nauczyciel powinien dbać o odpowiedni klimat, który pozwoli każdemu studentowi na wyrażanie swojego zdania, zaistnienie w grupie oraz budowanie pozytywnych postaw wobec odmienności<sup>116</sup>. Niektórzy badacze wręcz wskazują, że tego typu działania bezpośrednio przenoszą się na podejmowane przez nauczycieli praktyki pedagogiczne<sup>117, 118</sup>. Takie podejście wiąże się bezpośrednio z elastycznością poznawczą, którą rozumie się jako *zdolność przedstawiania wiedzy z różnej perspektywy konceptualnej umożliwiającej konstruowanie rozmaitych reprezentacji wiedzy z punktu widzenia aktualnie rozwiązywanych problemów*. Powinna być ona elementem składowym procesu nauczania na każdym poziomie edukacyjnym, wspierając go i prowadząc do szerokiego rozwoju podopiecznego<sup>119</sup>.

W trzecim obszarze podkreśla się potrzebę projektowania oraz wykorzystania uczyliwych, jak również skutecznych metod oceny, które pozwoliłyby wszystkim studentom zaprezentować zdobytą wiedzę i umiejętności. Należy zatem stosować ocenianie alterna-

---

<sup>114</sup> L. Thomas, H. May, *Inclusive...* op. cit.

<sup>115</sup> Ibidem.

<sup>116</sup> Ibidem.

<sup>117</sup> C. Hockings i in, *I'm neither entertaining nor charismatic... ' Negotiating university teacher identity within diverse student groups*. "Teaching in Higher Education.", 2009, 14 (5), pp.483–494.

<sup>118</sup> N. Zepke, L. Leach, *Improving student outcomes in higher education: New Zealand teachers' views on teaching students from diverse backgrounds*, "Teaching in Higher Education", 2007, 12 (5–6), pp.655–668.

<sup>119</sup> W. Walat, *Koncepcja architektonicznej przestrzeni edukacyjnej w wymiarze nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych*, [w:] *Edukacja i człowiek w czasach technologii. Szanse, nadzieje i zagrożenia. Nowe wymiary i przestrzenie edukacji 21. wieku*, red. W. Ratajek, Wrocław 2018 (T. 1/2018), s. 75 – 88.

tywne jako zintegrowany element programu kształcenia (np. prace pisemne, testy, sprawdziany, wypowiedzi ustne, projekty). Umożliwia ono z jednej strony zaprezentowanie swojej wiedzy także studentom z niepełnosprawnością, a jednocześnie, będąc dostępne dla wszystkich studiujących, umożliwia sprawiedliwe traktowanie wszystkich. Takie podejście przyczynia się do kształtowania się pozytywnych postaw wobec odmienności oraz poczucie sprawiedliwości społecznej<sup>120</sup>. Niezbędnym elementem składowym tego obszaru jest otwarcie się wykładowców na indywidualne potrzeby i możliwości studenta z niepełnosprawnością<sup>121</sup>.

Obszary te są zgodne z analizami dokonanyymi w 2014 r. na zlecenie Rzecznika Praw Obywatelskich Rzeczypospolitej Polskiej. Wynika z nich, że zarówno studenci sprawni, jak i wykładowcy zauważają potrzebę likwidacji barier architektonicznych, dostosowania materiałów dydaktycznych, metod nauczania, egzaminowania i zastosowania w procesie dydaktycznym specjalistycznych sprzętów dostosowujących przekaz informacji do potrzeb osób z niepełnosprawnością<sup>122</sup>.

Jednak pomimo deklarowanych obszarów wymagających dostosowania do specjalnych potrzeb edukacyjnych wyniki dalszych analiz wskazały na liczne bariery w dostępie do szkolnictwa wyższego. Przede wszystkim profil kandydata na kierunki specjalistyczne, o wąskim profilu kształcenia, wykluczał możliwość ubiegania się o przyjęcie na studia ze względu na niepełnosprawność, tak w rozwiązaniach prawnych (regulamin studiów), jak i w mentalności wykładowców. Ponadto wykazano, że udział w niektórych zajęciach był ograniczany ze względu na stan zdrowia studenta, co głównie dotyczyło zajęć z wychowania fizycznego. Także rozwiązania odnoszące się do dostosowania materiałów dydaktycznych do potrzeb studentów z niepełnosprawnością wymagają udoskonalenia i ujednolicenia, co pozwoliłoby wzbogacić ofertę edukacyjną. Oprócz barier mentalnych i związanych z rozwiązaniami dydaktycznymi wskazano także na istnienie licznych barier architektonicznych i komunikacyjnych, które utrudniały dostęp do poszczególnych budynków, sali wykładowych<sup>123</sup>. Dane te wskazują na konieczność dokonania systemowych zmian w zakresie kształcenia osób z niepełnosprawnością, czyli określenia pewnych standardów i dobrych praktyk.

---

<sup>120</sup> L. Thomas, H. May, *Inclusive...* op. cit.

<sup>121</sup> W. Walat, *Powinności nauczyciela – ciągle aktualny wymiar zawodu – powołania pedagogicznego*, [w:] *Piórem i sercem. Pamiętniki nauczycieli*, red. M. Kuzin, W. Walat, Rzeszów 2017, s. 7 - 18.

<sup>122</sup> Biuletyn Rzecznika Praw Obywatelskich, nr 5 Zasada równego traktowania – prawo i praktyka, nr 16 *Dostępność edukacji akademickiej dla osób z niepełnosprawnościami*, 2015, red. S. Trociuk.

<sup>123</sup> *Ibidem*.

Czwarty obszar nauczania inkluzyjnego zakłada, że trzy poprzednie są ze sobą bezpośrednio powiązane i będą wynikać z włączającej kultury organizacji uczelni. Oznacza to, że kierownictwo, kadra zarządzająca, jak również wszyscy pracownicy uczelni są nastawieni na budowanie placówki otwartej na niepełnosprawność. Wyrażało się to nie tylko w likwidowaniu barier architektonicznych, ale przede wszystkim w likwidacji barier związanych ze środowiskiem społecznym, czyli kształtowaniu pozytywnych postaw wobec niepełnosprawności, dbaniu o podnoszenie wiedzy i umiejętności w pracy ze studentami z niepełnosprawnością itp.<sup>124</sup>.

Szkolenia świadomościowe dotyczące sytuacji studentów z niepełnosprawnością (tzw. *Disability awareness*) dla pracowników uczelni są standardem w USA oraz Wielkiej Brytanii<sup>125</sup>. Na ważność tych rozwiązań organizacyjnych wskazują wyniki analiz dostępności szkolnictwa wyższego, z których wynika, że uczelnie, na których powołano biura ds. osób niepełnosprawnych, oferują bogatsze wsparcie nie tylko dla studentów z niepełnosprawnością, ale także dla nauczycieli akademickich (w tym m.in. sale przystosowane do potrzeb osób z niepełnosprawnością, specjalistyczny sprzęt, asystentów dla tych studentów). Takie rozwiązania przekładają się m.in. na wyższą świadomość konieczności dostosowania przez wykładowców form egzaminu do specjalnych potrzeb edukacyjnych studentów<sup>126</sup>.

Zespół z Wielkiej Brytanii wskazywał ponadto na konieczność oceny dotychczasowych procedur stosowanych w odniesieniu do nauczania studentów z niepełnosprawnością i ich rozwijania, dostosowywania do zgłaszanych potrzeb, a nie tworzenie nowych, dodatkowych. Pozwala to na bazowanie na wypracowanym materiale, co skraca czas pracy i zwiększa efektywność działań. Jednym z punktów jest zatem przegląd i ocena dotychczasowej polityki uczelni, zmianę jej statutu poprzez dostosowanie do podejścia edukacji włączającej, promującej równość szans. Niezbędnym jest tu działanie instytucjonalne, które niejako wymuszać będzie odpowiednie działania nauczycieli oraz studentów, budując podstawy uczelni inkluzyjnej. Jednym z podstawowych elementów owych instytucjonalnych zmian było wprowadzenie specjalnych programów szkoleniowych dla personelu, które swoim zasięgiem objęły wszystkich zatrudnionych, przybierając formę wieloletnich działań. Specjalnie zaprojektowane kursy zostały dostosowane do potrzeb poszczególnych grup pracowniczych wyposażając je nie tylko w wiedzę podstawową z zakresu przeciwdziałania

---

<sup>124</sup> L. Thomas, H. May, *Inclusive...*op. cit.

<sup>125</sup> M. Struck-Peregończyk, K. Cyran, *Postawy pracowników...*op. cit.

<sup>126</sup> Biuletyn Rzecznika Praw Obywatelskich, nr 5...op. cit.

nierówności, ale przede wszystkim wyposażając ich w odpowiednie do stanowiska umiejętności radzenia sobie w nietypowych sytuacjach. W tym celu powołano specjalistów z zakresu nauczania inkluzyjnego, którzy m.in. prowadzili konsultacje z pracownikami, promowali ideę włączenia, identyfikowali dobre praktyki<sup>127</sup>.

Na potrzeby niniejszej rozprawy opracowano własne kategorie działań inkluzyjnych w szkolnictwie wyższym. Wyróżniono cztery wymiary, które zawierają w sobie zarówno wskazania opracowane przez zespół z Wielkiej Brytanii, jak i zasady wprowadzone przez Komisję ds. Wyrównywania Szans Edukacyjnych. Są to:

- 1) udział w realizacji inkluzyjnej polityki uczelni;
- 2) podnoszenie wiedzy o osobach z niepełnosprawnością przez pracowników uczelni (doskazywanie się na rzecz inkluzji);
- 3) realizacja inkluzyjnego programu kształcenia;
- 4) realizacja inkluzyjnej metodyki szkoły wyższej.

Pierwszy z wymiarów jest rozumiany jako działania podejmowane przez pracowników oraz ich wiedza o systemowych rozwiązaniach wprowadzonych w ramach polityki uczelni inkluzyjnej. Owe działania nauczycieli oraz pracowników administracji to: to badanie własnej praktyki w celu identyfikacji dobrych praktyk oraz zagrożeń odnoszących się do studiowania przez osoby z niepełnosprawnością, podejmowanie współpracy z jednostkami organizacyjnymi odpowiedzialnymi za studentów z niepełnosprawnością oraz dbanie o dostęp do informacji za pomocą różnych kanałów, np. poprzez język migowy, komunikacja za pomocą Internetu. Osoby zatrudnione na uczelni dbającej o inkluzję powinny budować przyjazną i wspierającą kulturę pracy otwartej na osoby z niepełnosprawnością oraz uwzględniać specjalne potrzeby edukacyjne studentów przy opracowaniu regulaminów czy zarządzeń. Ważne, aby pracownicy mieli świadomość rozwiązań funkcjonujących na uczelni, w tym o likwidacji barier architektonicznych, organizowaniu szkoleń podnoszących wiedzę i umiejętności niezbędnych w pracy z osobami z niepełnosprawnością, czy o powołaniu jednostki uczelnianej/pełnomocnika ds. osób z niepełnosprawnością.

W drugim wymiarze postanowiono podkreślić znaczenie podnoszenia wiedzy na temat pracy z osobami z niepełnosprawnością. Powinno się to odbywać w zorganizowanych formach, czego wyrazem jest udział w szkoleniach, warsztatach, konferencjach dotyczących sytuacji osób z niepełnosprawnością, czy też pracy z takimi osobami. Jednakże istotnym jest także samodzielne poszukiwanie wiedzy z tego zakresu, co również uwzględniono

---

<sup>127</sup> L. Thomas, H. May, *Inclusive...*op. cit.

w tworzeniu tego wymiaru działań włączających. Potrzebę doksztalcania się, nabywania nowych umiejętności przez pedagogów podkreśla się na każdym poziomie edukacyjnym. Jest ona elementem składowym kompetencji zawodowych każdego nauczyciela<sup>128</sup>.

W trzecim wymiarze szczególną uwagę poświęcono na realizację inkluzyjnego programu kształcenia. Powinien on już na poziomie tworzenia programów studiów oraz sylabusów zajęć uwzględniać indywidualne potrzeby studentów z niepełnosprawnością. Ponadto konieczne jest opracowanie alternatywnych sposobów oceniania odpowiadających na potrzeby osób z różnymi typami niepełnosprawności. Każdy pracownik powinien następnie dbać, by tak skonstruowany program kształcenia prawidłowo realizować.

Czwarty wymiar działań włączających dotyczy realizacji inkluzyjnej metodyki szkoły wyższej. Zawarto tu działania podejmowane w bezpośrednim kontakcie ze studentem z niepełnosprawnością, a które mają za zadanie usprawnić proces przekazywania i weryfikowania zdobywanej przez niego wiedzy i nabywanych umiejętności. Pracownicy powinni zatem dostosować metody przekazywania wiedzy oraz oceniania zdobytych kompetencji do potrzeb studentów z niepełnosprawnością, dbać o to by materiały dydaktyczne były w formie dostosowanej do ich specjalnych potrzeb (m.in. materiały w formie elektronicznej, języku Brajla), a w miarę zgłaszanych potrzeb prowadzić konsultacje indywidualne dla tej grupy studentów. Na zajęciach oraz w kontakcie administracyjnym powinno się tworzyć klimat akceptujący, sprzyjający dzieleniu się wiedzą i poglądami przez studentów z niepełnosprawnością, a w trakcie zajęć oraz przy ocenianiu, bądź w trakcie rekrutacji na studia, dbać o ich równe traktowanie. Postanowiono zwrócić tu uwagę na potrzebę prowadzenia szkoleń, czy też kursów, bądź konsultacji dla nowych studentów z niepełnosprawnością w celu włączenia ich do społeczności akademickiej. W trakcie trwania studiów pracownicy uczelni powinni być nastawieni na współpracę z tą grupą studentów w celu określenia barier w studiowaniu oraz identyfikację studentów narażonych na wykluczenie.

Na potrzeby niniejszej pracy, uwzględniając zaproponowane wyżej wymiary oraz posługując się pojęciem nauczania inkluzyjnego zdefiniowano termin *działania inkluzyjne*. Termin ten określono jako *podejmowanie działań w ramach realizacji inkluzyjnej polityki uczelni, włączającego programu kształcenia oraz otwartej na potrzeby studentów z niepełnosprawnością metodyki szkoły wyższej przy dbaniu o doksztalcanie się kadry pracowniczey na rzecz inkluzji*.

---

<sup>128</sup> W. Walat, *Powinności nauczyciela – ciągle aktualny wymiar zawodu – powołania pedagogicznego*, [w:] *Piórem i sercem. Pamiętniki nauczycieli*, red. M. Kuzin, W. Walat, Rzeszów 2017, s. 7 - 18.

#### 1.4. Edukacja inkluzyjna studentów z niepełnosprawnością w kontekście dotychczasowych badań<sup>129</sup>

Bariery architektoniczne i psychologiczne są największymi przeszkodami w dostępie do szkolnictwa wyższego. Początkowo uwaga skupiała się głównie na wykluczeniu tych pierwszych. Z czasem zaczęto coraz większy nacisk kłaść na likwidację również barier drugiego charakteru.

Likwidacją barier architektonicznych zajęto się w pierwszej kolejności ze względu na jej natychmiastowy wizualny efekt. Jak wskazują badacze<sup>130</sup> tego zagadnienia jest to także podyktowane spostrzeganiem osoby niepełnosprawnej, jako takiej, która ma trudności z przemieszczaniem się, ponieważ np. korzysta z wózka inwalidzkiego. Problemy architektoniczne osób z innymi rodzajami niepełnosprawności, np. osoby niewidome, niesłyszące, są dopiero zauważane i stopniowo podejmuje się prace nad ich likwidacją<sup>131</sup>.

W analizach przeprowadzonych przez M. A. Paszkowicz i M. Garbatą<sup>132</sup> wynika, że uczelnie wyższe dużo sprawniej działają w zakresie likwidacji barier architektonicznych w zakresie niepełnosprawności ruchowej, niż zmysłowej (niewidomi, niesłyszący). Fakt ten potwierdzają wyniki badań z 2007 roku przeprowadzone na zlecenie Fundacji Instytutu Rozwoju Regionalnego, z których wynika, że u około 22%, spośród przebadanych 232 uczelni, nie ma możliwości studiowania przez osoby słabowidzące lub niewidome. Na około 23% instytucjach była taka możliwość, ale na wybranych kierunkach. Natomiast dostępność pełnej oferty dla tych studentów deklarowało 48% przebadanej grupy<sup>133</sup>.

Kwestia barier mentalnych jest coraz mocniej akcentowana. Wskazuje się tu na konieczność poprawy reakcji, likwidacji stereotypów oraz negatywnych postaw otoczenia wobec niepełnosprawności. Wskazuje się jednocześnie, że niwelowanie tej kategorii barier jest kluczem do podejmowania całościowych działań naprawczych na rzecz osób z niepełnosprawnością, w tym likwidacji barier architektonicznych<sup>134</sup>.

---

<sup>129</sup> Napisano na podstawie P. Pater, *Sytuacja studentów niepełnosprawnych w Polskim systemie szkolnictwa wyższego*, [w:] *Sbornik z mezinarodni konference Jihlavske zdravotnicke dny 2015. V. rocnik. Propojeni teorie a bez pecne praxe*, red. W: L. Cetlova, J. Filka, i in., Jihlava 2015, s. 278 – 283.

<sup>130</sup> m.in. M. Struck-Peregończyk, K. Cyran, A. Rozmus.

<sup>131</sup> M. Struck-Peregończyk, *Kwestia niepełnosprawności w kontekście edukacji akademickiej*, [w:] *Między integracją a wykluczeniem. Wybrane problemy edukacji akademickiej osób niepełnosprawnych*, red. M. Struck-Peregończyk, A. Rozmus, Kraków 2011, s. 57-82. s. 69.

<sup>132</sup> M. A. Paszkowicz, M. Garbat, *Wykształcenie szansą awansu zawodowego osób niepełnosprawnych*, [w:] *Nierówności społeczne a wzrost gospodarczy. Kapitał ludzki i intelektualny*, red. M. G. Woźniak, Rzeszów 2005, s. 483-490.

<sup>133</sup> A. Waszkielewicz, *Dostępność polskich wyższych uczelni dla osób niepełnosprawnych*. Kraków 2007, s.15-16.

<sup>134</sup> M. Struck-Peregończyk, *Kwestia niepełnosprawności*...op. cit. s. 69, 76.

Z badań przeprowadzonych przez M. Struck-Peregończyk i K. Cyran<sup>135</sup> pracowników naukowo-dydaktycznych WSiZ w Rzeszowie wynika, że przejawiają oni raczej pozytywne postawy wobec niepełnosprawności. Istotne w tym zakresie okazało się stanowisko pracy, gdzie adiunkci i profesorowie w porównaniu z asystentami uzyskali istotnie niższe wyniki. Ważnym był także bezpośredni kontakt z osobami niepełnosprawnymi oraz wyższy poziom wiedzy na temat niepełnosprawności. Oceniając lepiej swoje przygotowanie do prowadzenia zajęć z żakami z niepełnosprawnością, wykładowcy uzyskiwali wyższe wyniki w skali postaw. Niestety aż 88% badanych wskazało, że nie uczestniczyli w szkoleniach, warsztatach, czy zajęciach dotyczących niepełnosprawności.

Wyniki badań przeprowadzonych w 2010 roku na populacji studentów niepełnosprawnych na terenie miasta Kielce<sup>136</sup> wskazują, że spotykają się oni z licznymi problemami zarówno architektonicznymi (poruszanie się po schodach, brak odpowiednich miejsc parkingowych, nie rozwiązany problem nagłośnienia w salach, niedostosowanie bibliotek), jak i mentalnymi. Prawie 64% ankietowanych odczuwa dystans społeczny ze względu na swoją niepełnosprawność. Objawia się on m. in. unikaniem tematu niepełnosprawności w debatach publicznych, brakiem tolerancji dla odmienności spowodowanej chorobą. Ankietowani wskazywali także na poczucie odosobnienia, oraz braku komfortu w codziennych sytuacjach uczelnianych spowodowanych postawą litości ze strony otoczenia (ok. 70% badanych).

Powyższe badania i analizy wskazują na konieczność podejmowania pracy nad likwidowaniem barier zarówno architektonicznych, jak i mentalnych. Uczelnie powinny brać pod uwagę różne rodzaje niepełnosprawności, nie tylko z dysfunkcjami narządów ruchu ale i z uszkodzeniami analizatorów wzrokowych, słuchowych oraz innymi rodzajami niepełnosprawności. Wskazuje się także na podjęcie kwestii studentów z dysleksją, która znacznie utrudnia im proces organizowania studiowania<sup>137</sup>.

Liczne badania poszukiwały odpowiedzi jakie są determinanty postaw wobec inkluzji nauczycieli edukacji ogólnodostępnej i specjalnej. A. Czyż wskazuje, że najważniejszym

---

<sup>135</sup> M. Struck-Peregończyk K. Cyran, *Postawy...* op. cit., s. 107-129.

<sup>136</sup> M. Szpringer, J. Kosecka, D. Kręć, *Problemy studentów niepełnosprawnych*, „Studia Medyczne”, 2010, 19, 35-40.

<sup>137</sup> A. Bysko, *Sytuacja studentów z dysleksją i możliwości jej zmiany*, [w:] *Uniwersytet dla Wszystkich. Uniwersalne projektowanie zajęć dydaktycznych*, red. P. Wdówik, 2011 [http://www.abcd.edu.pl/index.php?option=com\\_content&view=article&id=199:sytuacja-studentow-z-dysleksji-i-moliwoci-jej-zmiany-&catid=37:uniwersytet-dla-wszystkich&Itemid=15](http://www.abcd.edu.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=199:sytuacja-studentow-z-dysleksji-i-moliwoci-jej-zmiany-&catid=37:uniwersytet-dla-wszystkich&Itemid=15) (dostęp na dzień 20.02.2015).

czynnikiem decydującym o powodzeniu nauczania włączającego są postawy grona pedagogicznego oraz uczniów<sup>138</sup>. Nie mniej istotnymi w powodzeniu inkluzji są kompetencje nauczycieli, w tym prakseologiczne, komunikacyjne, kreatywne i informatyczne, na co wskazują wyniki badań M. Uberman i A. Mach<sup>139</sup>.

Z badań nauczycieli przedszkoli i szkół podstawowych, przeprowadzonych w Stanach Zjednoczonych wynika, że krótszy czas pracy w placówce współwystępuje z bardziej pozytywnym nastawieniem wobec inkluzji. Im dłużej staż pracy posiadali ankietowani, tym ich nastawienie wobec włączenia uczniów z niepełnosprawnością do ogólnego szkolnictwa stawało się coraz mniej pozytywne<sup>140</sup>. Ponadto badana te wykazały, że brak administracyjnego wsparcia, brak doświadczenia w pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami oraz szkoleń specjalistycznych współwystępuje z mniej pozytywnymi postawami wobec inkluzji<sup>141</sup>.

Badania A. Czyż przeprowadzone wśród nauczycieli, pedagogów oraz psychologów, pracowników szczebli od przedszkoli do gimnazjów, pokazują zróżnicowanie pomiędzy poszczególnymi grupami zawodowymi. Nauczyciele oraz pedagodzy mieli bardziej pozytywne podejście do inkluzji niż psychologowie. Osoby pracujące w szkołach specjalnych bardziej negatywnie nastawiały się wobec nauczania włączającego. Podobnie nauczyciele szkoły podstawowej posiadali bardziej negatywne postawy wobec inkluzji niż nauczyciele przedszkoli oraz gimnazjów. Pokazuje to, że w obrębie tej samej grupy zawodowej, jaką są nauczyciele, w zależności od miejsca pracy występują istotne zróżnicowania w podejściu do inkluzji<sup>142</sup>.

Zbadano nastawienie empatyczne nauczycieli edukacji inkluzyjnej oraz szkół specjalnych. Analizując wyniki, uzyskane przez K. Barłóg, wykryto współzależności pomiędzy pozytywnymi postawami wobec osób z niepełnosprawnością oraz bardzo dobrym przygotowaniem do pracy z uczniem z niepełnosprawnością a wysokim poziomem empatii ankietowanych. Należy przy tym podkreślić, że nieznacznie lepsze wyniki uzyskiwali w tym

---

<sup>138</sup> A. Czyż, *Kadra pedagogiczna wobec edukacji inkluzyjnej – wybrane determinanty postaw*, „Edukacja elementarna w teorii i praktyce”, 2020, vol 15, nr 3(57), s. 49 -65.

<sup>139</sup> M. Uberman, A. Mach, *Kompetencje nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w szkole ogólnodostępnej w pracy z dzieckiem z niepełnosprawnością*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, 2016, Tom 35, z. 3., s. 165 – 185.

<sup>140</sup> T. Gaines, M. Barnes, *Teachers’ Attitudes and Perceptions of Inclusion in Relation to Grade Level and Years of Experience*, “Electronic Journal for Inclusive Education”, Vol. 3, No. 3, 2015, s. 1 – 19.

<sup>141</sup> Y. Hwang, D. Evans, *Attitudes towards Inclusion: Gaps between Belief and Practice*, *International Journal of Special Education*, 2011, 26(1), 136-146.

<sup>142</sup> A. Czyż, *Kadra...* op. cit.

zakresie nauczyciele szkół specjalnych. Jednakże w grupie wiekowej 41 – 46 lat nauczycieli edukacji inkluzyjnej występowała wyższa empatia niż u ich kolegów ze szkół specjalnych. Pokazuje to jak ważna w powodzeniu inkluzji jest wiedza oraz odpowiednie nastawienie wobec niepełnosprawności<sup>143, 144, 145</sup>.

### 1.5. Wnioski ogólne do badań własnych

W aktach prawnych, rezolucjach, przyjętych na poziomie międzynarodowym oraz w obowiązujących w Polsce podkreśla się znaczenie dbania o dostępność do edukacji dla osób z niepełnosprawnościami<sup>146,147, 148, 149, 150</sup>. Wskazuje się na istotność kształtowania włączającej polityki uczelni, uwzględnienie w programach nauczania specjalnych potrzeb edukacyjnych oraz dbanie o właściwe przygotowanie kadry nauczającej do pracy ze studentami z niepełnosprawnościami. Istotnym jest również niwelowanie szkodliwych stereotypów poprzez kształtowanie odpowiedniej świadomości dotyczącej niepełnosprawności wśród wszystkich pracowników uczelni. Aby budować uczelnię otwartą należy zadbać o odpowiednie przystosowanie architektoniczne oraz wyposażenie w środki dydaktyczne, które niwelowałyby przeszkody w studiowaniu. Uwagę należy zatem podzielić pomiędzy likwidację barier psychologicznych i architektonicznych, jednocześnie dbając o wysoką jakość kształcenia<sup>151, 152, 153, 154</sup>.

Jak wskazują badania, prowadzone na terenie polskich uczelni, głównym obiektem pracy nad kształtowaniem dostępności dla studentów z niepełnosprawnością jest dbanie o likwidację barier architektonicznych. Podkreśla się jednocześnie, że główną niepełno-

---

<sup>143</sup> K. Barłóg, *Edukacja i zmiana – nastawienie empatyczne nauczycieli i uczniów w edukacji inkluzyjnej*, „Edukacja – Technika – Informatyka”, 2018, nr 1/23, s. 211 – 217.

<sup>144</sup> Por. S. Sadowska, *Kim powinien być pedagog specjalny: granice wzorca w kontekście potrzeb zmiany społecznej i horyzont „odpowiedzi” rozbieżnych*, „Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej”, 2016, Nr 23, s. 32 – 47.

<sup>145</sup> Por. I. Chrzanowska, *Nauczanie inkluzyjne w doświadczeniach polskich – podstawy prawne i społeczne uwarunkowania*, „Studia edukacyjne”, 2014, nr 30, s. 109 – 117.

<sup>146</sup> Powszechna Deklaracja Praw Człowieka... op. cit.

<sup>147</sup> Deklaracja z Salamanki... op. cit.

<sup>148</sup> Konwencja o Ochronie Praw Człowieka... op. cit.

<sup>149</sup> Dz.U. 1997 nr 78 poz. 483. Konstytucja... op. cit.

<sup>150</sup> M.P. 1997 nr 50 poz. 475. Uchwała Sejmu ... op. cit.

<sup>151</sup> Standardowe Zasady Wyrównywania Szans... op. cit.

<sup>152</sup> Konwencja Praw Osób Niepełnosprawnych.. op. cit.

<sup>153</sup> World Declaration on Education for All... op. cit.

<sup>154</sup> Dz.U. 2018 poz. 1668, Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo... op. cit.

sprawnością brana tu pod uwagę jest dysfunkcja ruchowa, rzadziej zmysłowa. Same działania natomiast wciąż jeszcze są niewystarczającymi<sup>155, 156, 157</sup>. Wciąż jeszcze brakuje działań systemowych skupiających się na likwidacji barier psychologicznych, kształtujących pozytywne postawy wobec studentów z niepełnosprawnością oraz adekwatną wiedzę niezbędną w procesie kształcenia<sup>158, 159</sup>.

Przesłanki płynące z badań oraz wskazówki zawarte w prawodawstwie skłaniają do dokonania analizy dostępności nauczania w szkolnictwie wyższym. Uwagę w niniejszej rozprawie postanowiono skupić na pracownikach uczelni, biorąc pod uwagę zarówno nauczycieli akademickich jak i pracowników administracji. Są oni osiowymi składowymi procesu studiowania. To od nich zależeć będzie jakość wprowadzonych rozwiązań zmierzających do inkluzji. Aby odpowiedzieć sobie na pytanie o wyznaczniki działań włączających posłużono się efektami prac z Wielkiej Brytanii<sup>160</sup> oraz Polski<sup>161, 162</sup>. Na tej podstawie określono cztery główne kategorie, tj. udział w realizacji inkluzyjnej polityki uczelni, podnoszenie wiedzy o osobach z niepełnosprawnością, realizacja włączającego programu kształcenia oraz inkluzyjnej metodyki szkoły wyższej. Zostały one tak skonstruowane, by wziąć pod uwagę zarówno działania zmierzające do usprawnienia procesu kształcenia, jak i likwidacji barier architektonicznych oraz zbadać poziom świadomości pracowników co do działań podejmowanych w ramach polityki uczelni.

## **2. Charakterystyka typowych postaw wobec osób z niepełnosprawnością**

Starając się przedstawić problematykę postaw społeczeństwa wobec osób z niepełnosprawnością należy rozpocząć od zdefiniowania pojęcia *postawa*, czyli kluczowego w tych rozważaniach oraz umiejscowić ją w kontekście pedagogiki i psychologii. Następnie należy określić jej cechy, proces kształtowania oraz zmiany, by zastanowić się nad sposobami badania tego konstruktów. Nie ulega wątpliwości, że istotnym będzie ukazanie związków pomiędzy postawą a zachowaniem człowieka. Powyższe elementy zostaną przedstawione w poniższych podrozdziałach.

---

<sup>155</sup> M. Struck-Peregończyk, *Kwestia niepełnosprawności...* op. cit.

<sup>156</sup> M. A. Paszkowicz, M. Garbat, *Wykształcenie szansą...* op. cit.

<sup>157</sup> A. Waszkielewicz, *Dostępność polskich uczelni...* op. cit.

<sup>158</sup> M. Szpringer, J. Kosecka, D. Kręć, *Problemy studentów...* op. cit.

<sup>159</sup> Biuletyn Rzecznika Praw Obywatelskich, nr 7, Źródła, nr 3 Zasada równego traktowania. Prawo i praktyka. *Równe szanse w dostępie do edukacji osób z niepełnosprawnościami. Analiza i zalecenia*, 2012, red. Trociuk S.

<sup>160</sup> L. Thomas, H. May, *Inclusive learning...* op. cit.

<sup>161</sup> Dodatek do KSSN 1(16)/2017. *Projekt dobrych praktyk...* op. cit.

<sup>162</sup> M. Perdeus-Białek, *Odpowiedzialne wsparcie...* op. cit.

## 2.1. Umiejscowienie rozważań dotyczących *postaw* w ujęciu pedagogicznym i psychologicznym

Postawy w ujęciu pedagogicznym stały się częścią analiz pojęciowych podstaw z zakresu pedagogiki społecznej, która zwiera się w pedagogice ogólnej. Pojęcie *pedagogika* jest rozpatrywane w dwóch aspektach – teoretycznym oraz praktycznym. Teoretyczne ujęcie tego pojęcia odnosić się będzie do teorii oraz nauki o wychowaniu, poznanie procesu wychowania oraz jego determinantów. Praktyczne rozumienie pojęcia *pedagogika* dotyczy oddziaływań wychowawczych, mających na celu ukierunkowanie procesu wychowania w wyznaczonym wcześniej kierunku, obejmujące umiejętności praktyczne czynnych pedagogów. Podobnego rozdzielenia możemy dokonać analizując pojęcie pedagogika społeczna. Jej teoretyczny wymiar obejmuje badania w obrębie nauki o wychowaniu. Praktyczny dotyczy oddziaływań wychowawczych wpływających na funkcjonowanie społeczne dzieci i młodzieży.

Sama nazwa *pedagogika* pochodzenie zawdzięcza greckiemu *pais* dopełniacz *paidos* oznaczający dziecko, chłopca oraz *agogos* tłumaczony jako kierownik. Słownik języków obcych rozróżnia słowa *pedagogika* oraz *pedagogia* wskazując, że pierwsze z nich odnosi się do teorii wychowania i nauczania, zawierając w sobie także świadomą i ukierunkowaną działalność wychowawcy. Drugie z określeń (*pedagogia*) oznacza *zespół środków i metod nauczania, wychowania*<sup>163</sup>. Pojęcie pedagogika obejmuje zatem wszelkie działania teoretyczne, służące zgłębianiu wiedzy na temat skutecznych metod wychowawczych i przekazywania wiedzy, które następnie wciela się w działaniach praktycznych. Pozwala zatem na profesjonalizm w pracy z dziećmi i młodzieżą, dzięki któremu skuteczność edukacji i wychowania jest systematycznie podnoszona i pogłębiana.

Pedagogika społeczna jest jedną z gałęzi pedagogiki ogólnej. Jej struktura, ze względu na wciąż rozwijające się metody badań i nowe problemy społeczne, jest niejednorodna, posiadająca wiele koncepcji, często sprzecznych ze sobą. Ten pluralizm daje wiele szans na ujęcie problemów z różnych perspektyw i zaproponowanie wielu rozwiązań praktycznych, które dają możliwości operowania nimi w zależności od zastanej sytuacji społecznej<sup>164,165</sup>. Sama pedagogika społeczna przeszła wiele zmian, które dają się ująć w pięć okre-

---

<sup>163</sup> W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa 1989, s. 386.

<sup>164</sup> M. Cichosz, *Pedagogika społeczna w latach 1945-2005. Rozwój, obszary refleksji i badań, koncepcje*, Toruń 2006.

<sup>165</sup> T. Frąckowiak, *Koncepcje pedagogiki społecznej*, Poznań 1996.

sów kształtowania się. Pierwszy z nich skupiał się na działalności praktycznej, wychowawczej, gdzie brakowało pogłębionej refleksji naukowej, a jego przedstawiciele to m.in. J. Pestalozzi, R. Owen, F. Diesterweg. Drugi okres obejmował przyjęcie nazwy *pedagogika społeczna*, której autorami są P. Bergemann i P. Natorp<sup>166</sup>.

Kolejny okres to rozkwit badań empirycznych oraz refleksji metodologicznej. To dzięki nim ta dyscyplina osiągnęła rangę naukową. W Polsce szczególną rolę odegrała H. Radlińska. Badaczka skupiła się na zbudowaniu rzetelnej metodologii, określeniu przedmiotu badań, zadań przed którymi stoi pedagogika społeczna, jej charakteru oraz podstawowych jej pojęć. Jest to okres rozwoju tej dyscypliny zarówno w Polsce jak i na świecie, gdzie Mary Richmond pracując nad metodologią badań wprowadza pojęcie diagnozy społecznej, opierającej się na wywiadzie środowiskowym, a Stanisław Szacki buduje koncepcję poznania przyrmatycznego i bezpośredniego, nie zapominając o empirycznym aspekcie pedagogiki społecznej, badając proces wdrażania modelu szkoły środowiskowej na terenach wiejskich<sup>167</sup>.

W kolejnym, czwartym okresie, nastąpił znaczny wzrost badań empirycznych, które, dzięki podwalinom z wcześniejszego okresu, miały wysoką wartość metodologiczną. Głównym obszarem zainteresowań była socjologia wychowania, a prowadzone badania miały charakter monograficznych badań oddolnych, tzw. „gniazdowych”. Ich tematyka dotyczyła głównie funkcjonowania środowiska wychowawczego, skupiając się na rodzinie oraz szkole. Obiektami badań byli z reguły nauczyciele. Po początkowej działalności praktycznej, poszukiwaniach empirycznych i teoretycznym ugruntowaniu, ostatni okres rozwoju pedagogiki społecznej objął syntetyzowanie dotychczasowych osiągnięć, dopracowanie metodologiczne oraz nakreślanie nowych obszarów badawczych. Jednocześnie jest wiele trudności z określeniem dokładnych ram czasowych piątego okresu, stąd próba odwołania się do powstających podręczników i syntetycznych opracowań. Tu zwraca się uwagę na prace I. Lepalczyk oraz S. Kawuli<sup>168</sup>.

Z biegiem czasu w pedagogice społecznej ugruntowała się idea połączenia działań teoretycznych z praktycznymi, dbałość o metodologię badań, a jej uwaga obejmuje analizę czynników oraz kontekstów wpływających na przebieg oraz efektywność procesów edu-

---

<sup>166</sup> S. Kawula, *Pedagogika społeczna i jej miejsce wśród nauk pedagogicznych*, [w:] *Pedagogika społeczna. Dokonania – aktualność – perspektywy*, red. S. Kawula, Toruń 2005, s. 25 – 27.

<sup>167</sup> Ibidem.

<sup>168</sup> Ibidem.

kacyjnych oraz wychowawczych w odniesieniu do jednostek i grup społecznych. W obszarze zainteresowań badaczy i teoretyków znajdują się aktualne problemy społeczne, szczególnie w kontekstach społeczności lokalnych. Ponadto badaczom z tej gałęzi pedagogiki ogólnej zaczęło zależeć na dokonywaniu takich przemian społecznych, wprowadzeniu takich oddziaływań wychowawczych, socjalnych itp., aby w efekcie przyczyniać się do poprawy jakości życia jednostek i całych grup społecznych. W kręgu ich zainteresowania znalazły się zatem sprawy praw obywatelskich, dostępu do nauki i dóbr kulturowych, wsparcie społecznego, wypoczynku czy rekreacji<sup>169</sup>.

Chcąc zdefiniować pedagogikę społeczną, należy odwołać się do jej prekursorów, w tym do postaci H. Radlińskiej, która rozumie ją jako *naukę praktyczną, rozwijającą się na skrzyżowaniu nauk o człowieku, biologicznych i społecznych z etyką i kulturoznawstwem (teorią i historią kultury), dzięki własnemu punktowi widzenia. Można go najkrócej określić jako zainteresowanie wzajemnym stosunkiem jednostki i środowiska, wpływem warunków bytu i kręgów kulturowych na człowieka w różnych fazach życia, wpływem ludzi na zapewnienie bytu wartościom przez ich przyjęcie i krzewienie oraz przetwarzanie środowisk siłami człowieka w imię ideału*<sup>170</sup>. Przedmiotem zainteresowań pedagogiki społecznej będzie zatem środowisko wychowawcze oraz jego związek z wychowaniem, wykształceniem, rozwojem kulturalnym oraz innymi dziedzinami życia i aktywności człowieka. W kręgu zainteresowań znajduje się człowiek, na poszczególnych etapach życia, od urodzenia do śmierci, funkcjonujący w różnych środowiskach, podejmujący aktywność własną oraz kierowany przez wpływy zewnętrzne. Te relacje stają się podstawą wychowania rozumianego nie tyle jako zdarzenie w określonym czasie, ale jako ciągła zmiana, która nie ogranicza się do konkretnych ram czasowych. Istotą tego podejścia jest ukazanie, zarówno intencjonalnych determinant rozwoju, jak również aktywności jednostki podczas czasu wolnego. Pozwala to spojrzeć na rozwój i proces wychowania w sposób wielowymiarowy, ujrzeć złożoność problematyki i jej wielopoziomowość. Owe zmiany dotyczyć będą przede wszystkim osobowości człowieka, a ponadto jego sposobu myślenia i analizowania rzeczywistości. W trakcie doświadczania świata, kontaktu z różnymi przedmiotami, osobami, kształtują się nasze poglądy na temat rzeczywistości, a zatem nasze postawy, które są uwewnętrznionym sposobem reagowania jednostki na oczekiwania społeczne odzwierciedlanym w podejmowanych przez jednostkę działaniach.

---

<sup>169</sup> Ibidem, s. 27-30.

<sup>170</sup> H. Radlińska, *Pedagogika społeczna*. Wrocław – Warszawa – Kraków 1961, s. 361.

W pedagogice postawy odgrywają bardzo ważną rolę w wychowaniu przyszłego pokolenia, współpracy z jego rodzicami oraz pracy pedagogów. W swojej pracy pedagodzy mogą przejawiać różne postawy wobec swojej pracy. Istnieje wiele ich klasyfikacji<sup>171, 172, 173</sup>. Próbują one odpowiedzieć na pytanie o jakość postawy nauczyciela wobec różnych aspektów jego pracy wychowawczo-dydaktycznej oraz ich znaczenie praktyczne.

Specyficzną grupą postaw są te skierowane do osób z niepełnosprawnością, a w odniesieniu do nauczycieli do podopiecznych, uczniów czy studentów z różnymi dysfunkcjami. Możemy je rozważać na kontinuum od negatywnej do pozytywnej, analizując każdy z komponentów postawy (poznawczy, emocjonalny, behawioralny), bądź próbując je nazwać i dookreślić. Taką próbę podejmuje H. Larkowa dzieląc je na:

1. *postawę uczuciową:*

- *pozytywna (życzliwość, sympatia),*
- *pośrednia (współczucie, litość, obojętność),*
- *negatywna (niechęć do widoku inwalidztwa);*

2. *postawę wolicjonalną:*

- *pozytywna (akceptacja i chęć utrzymania kontaktów),*
- *pośrednia (przyglądanie się),*
- *negatywna (unikanie kontaktu);*

3. *postawę intelektualną:*

- *pozytywna (uznanie, szacunek),*
- *pośrednia (ciekawość, zainteresowanie),*
- *negatywna (ujemna ocena cech)<sup>174, 175</sup>.*

W tym ujęciu postawa pośrednia jest ambiwalentną, ukazującą sprzeczność wyrażającą się jednocześnie w pozytywnym i negatywnym jej charakterze. Dzięki niej autorka próbuje wytłumaczyć działania społeczeństwa, które dąży do wspierania osób z niepełno-

---

<sup>171</sup> A. Jurczak, *Typy postaw nauczycieli akademickich oraz wartość aksjologiczna w odniesieniu do transformacji wiedzy*, „Biblioteka Współczesnej Myśli Pedagogicznej”, 2019, Tom 8, s. 118-134.

<sup>172</sup> M. Bałazak, *Postawa wobec pracy współczesnego nauczyciela wyrazem jego stosunku do działań pedagogicznych w szkole*, „Edukacja-Technika-Informatyka”, 2016, nr 3/17/2016, s. 213-220.

<sup>173</sup> J. Herczyński, P. Strawiński, *Postawy zawodowe nauczycieli: próba typologii*, „Edukacja”, 2014, 3(128), s. 22-37.

<sup>174</sup> H. Larkowa, *Postawy otoczenia wobec inwalidów*, Warszawa 1970, s.17-20.

<sup>175</sup> M. Gazdulka, *Postawy społeczeństwa wobec osób z niepełnosprawnościami w ujęciu historycznym i współczesnym*, „Seminare”, 2008, Tom 25, s. 286.

sprawnością w codziennym funkcjonowaniu, jednocześnie deprecjonując tą grupę społeczną. Chęć udzielania pomocy będzie zatem wynikała ze współczucia i litości, niż z życzliwości, czy sympatii<sup>176</sup>.

Inny badacz, J. Granofsky, wyróżnia postawy pozytywne oraz negatywne wobec osób z niepełnosprawnością opisując każdą uwzględniając przy tym nastawienie obserwatora. Aprobująca postawa odznacza się obiektywną i realną oceną (np. znajomość ograniczeń wynikających z niepełnosprawności, społeczna akceptacja), pozytywnym nastawieniem intelektualnym (m.in. znajomość potrzeb, dostrzeganie zalet i możliwości) oraz akceptującym zachowaniem (np. naturalność i życzliwość w kontakcie, współpraca, integracja). Postawa negatywna wiąże się z uczuciem litości lub zbytnej troskliwości (m.in. niedocenia- nie, osoba z niepełnosprawnością wzbudzająca ciekawość), ujemnym nastawieniem poznawczym (np. zwracaniem uwagi na wygląd, dysfunkcje) oraz pejoratywnym nastawie- niem społecznym (m.in. odsuwanie się, izolowanie się, dyskomfort w kontakcie z osobą z niepełnosprawnością)<sup>177</sup>.

Postawy w ujęciu psychologicznym stały się częścią analiz psychologii społecznej. Pojęcie *psychologia* wywodzi od greckiego *psyche* oznaczającego życie, duszę, a słowni- kowo definiowana jest jako nauka o zjawiskach i procesach psychicznych<sup>178</sup>. Możemy ją zdefiniować jako *naukowe badania sposobu w jaki rzeczywistość, bądź wyobrażona, obec- ność innych ludzi wywiera wpływ na ludzkie myślenie, odczuwanie i zachowania*<sup>179</sup>. Jej przedmiotem analiz stał się szeroko rozumiany wpływ społeczny, który możemy rozumieć jako wzajemne oddziaływanie jednych ludzi na innych. Tworzą ją liczne teorie starające się wyjaśnić owe zależności, należące do perspektywy poznawczej, kulturowej, motywa- cyjnej, ewolucyjnej oraz teorii uczenia się. W swoich pracach przedstawiciele bazują na rozważaniach teoretycznych, które aktywnie sprawdzają na gruncie eksperymentów, zwłaszcza społecznych. Istotną w tych działaniach jest dbałość o poprawność metodolo- giczną, na którą kładzie się mocny nacisk. Innymi stosowanymi metodami badawczymi są obserwacja uczestnicząca, analiza danych archiwalnych, badania korelacyjne oraz symula- cje komputerowe<sup>180</sup>.

---

<sup>176</sup> H. Larkowa, *Postawy otoczenia ...* op. cit., s.17.

<sup>177</sup> J. Granofsky 1955, za: A. E. Sękowski, *Psychospołeczne determinanty postaw wobec inwalidów*, Lublin 1994.

<sup>178</sup> W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych...* op. cit., s.420-421.

<sup>179</sup> G. Allport, 1985, za: E. Aronson, T. D. Wilson, R. M. Akert, *Psychologia społeczna*, Poznań 1997, s. 35.

<sup>180</sup> B. Wojciszke, *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Warszawa 2004, s. 17-51.

Przedmiot zainteresowań, czyli sytuacja społeczna nie jest tu analizowana jako obiektywnie występująca rzeczywistość. Badacze interesuje znaczenie jej wpływu na zachowanie i sposób myślenia poszczególnych uczestników. Ważnym elementem stała się dokonywana w tym kontekście interpretacja świata społecznego przez jednostkę. Dlatego też badacze zajmują się poszukiwaniem determinant myśli i zachowań ludzi<sup>181</sup>.

Za początki psychologii społecznej uznaje się rok 1908, w którym to wydano pierwsze dwa do niej podręczniki. Autorem jednego z nich był socjolog E. Ross, a drugiego psycholog W. McDougall. Jednocześnie zwraca się uwagę, że zrodziła się ona jeszcze przed ukazaniem się książek, a mianowicie powstała z chwilą przeprowadzenia i opublikowania wyników badań N. Triplett 'a w 1898 roku. Starał się on zrozumieć, dlaczego rowerzyści uczestniczący w wyścigu z innymi uczestnikami jadą szybciej, niż w warunkach jazdy na czas wyznaczany zegarkiem, jadąc samemu. Dzięki przeprowadzonemu eksperymentowi badacz opisał facylitację społeczną, która oznacza, że obecność innych osób zwiększa wydajność wykonywania prostych zadań. Na przestrzeni lat powstawały nowe idee, prowadzono nowe eksperymenty, ale dopiero w 1924 roku F. Allport w swoim podręczniku określił przedmiot psychologii społecznej jako zachowanie społeczne. Określił także obszary jej badań umiejscawiając je w kontekście sytuacyjnym, w którym uczestniczą poszczególne jednostki, skupiając się na relacjach międzyludzkich oraz ich wpływowi na funkcjonowanie człowieka. W kolejnych latach pojawiły się nowe, znaczące publikacje, m.in. artykuł L. Thurstone 'a z 1928 roku pod tytułem *Postawy mogą być mierzone* oraz artykuł T. Newcomb 'a *Osobowość i zmiana społeczna, badanie kształtowanie postaw w społeczności studenckiej w Bennington College* z 1943 roku. Najbardziej znanym badaczem psychologii społecznej okresu powojennego był L. Festinger, twórca teorii dysonansu poznawczego, która stała się jedną z częściej badanych koncepcji<sup>182</sup>.

Postawa wobec osób z niepełnosprawnością w ujęciu psychologicznym najczęściej rozpatrywana jest na kontinuum. Rozciąga się ono od negatywnych do pozytywnych wartości. Nie ma tutaj mowy o jednoznacznym katalogu postaw, ale w zależności od pozycji osoby ankietowanej na kontinuum określa się jej znak oraz nasilenie. Brakuje tu możliwości doprecyzowania co oznacza konkretna postawa, określenia jej cech, opisanie jej. Taki pogląd na badanie tego zagadnienia prezentuje np. A. Sękowski<sup>183</sup>.

---

<sup>181</sup> E. Aronson, T. D. Wilson, R. M. Akert, *Psychologia...* op. cit., s. 35.

<sup>182</sup> W. Stroebe, M. Hewstone, K. Jonas, *BPS textbooks. Introduction to social psychology*, Blackwell Publishing 2008, s. 9-16.

<sup>183</sup> A. E. Sękowski, *Psychospołeczne...* op. cit.

## 2.2. Zdefiniowanie pojęcia postawy oraz określenie jej cech, sposobów badania

Punktem wyjścia do rozważań dotyczących postaw wobec osób z niepełnosprawnością jest zdefiniowanie pojęcia postawy (*attitude*). W psychologii termin ten został wprowadzony przez H. Spencera i A. Baina i oznaczał stan gotowości psychicznej do słuchania i zdobywania wiedzy<sup>184</sup>. Aktualnie w zależności od przyjętej perspektywy nieco inaczej jest ona definiowana, na inny aspekt zwraca się uwagę. W literaturze wyróżnia się podejście socjologiczne, behawioralne i poznawcze oraz poznawczo-motywacyjne.

Koncepcja socjologiczna bazuje na ustosunkowaniu się emocjonalnym, oceniającym do przedmiotu lub sytuacji. Przedstawiciele tej myśli, m.in. L.L. Thurstone, E.J. Chave, rozumieją postawę jako afekt wobec kogoś lub czegoś o znaku dodatnim lub ujemnym<sup>185</sup>. Stąd też do pomiaru postawy używa się jednego wymiaru o przeciwstawnych krańcach pozytywnej vs negatywnej postawy. Pomimo przyjęcia modelu jednowymiarowego, wskazuje się na złożony charakter postawy. Z tym założeniem zgadzało się wielu teoretyków, którzy już w definicji wskazywali na jej złożoną strukturę, zbudowaną z ocen, uczuć oraz tendencji w zachowaniu<sup>186</sup>.

Strukturalny charakter pojęcia postawy został podkreślony przez M. B. Smith'a<sup>187</sup>, który jako jeden z pierwszych badaczy wyodrębnił jej trzy elementy składowe. Autor wyróżnia składnik afektywny (uczucia), poznawczy (myśli) oraz behawioralny (co chcielibyśmy zrobić, jak chcielibyśmy się zachować). Inny badacz, M. Rokeach<sup>188</sup>, wskazuje, że organizacja postawy jest względnie trwała, odnosząca się do przekonań, które determinują nasz sposób reagowania. Każdy z elementów tej struktury, czyli przekonania, posiadają właściwości afektywne oraz poznawcze. Badacze przyjmujący tę perspektywę uważają, że skład postawy można zobrazować skrótem ABC (*affect, behavior, cognition*), który odpowiada jej trzem komponentom.

Podobnie *postawę* definiuje T. Mądrzycki zwracając uwagę na jej składnikowy charakter. Według autora powstaje ona w wyniku procesu zaspokajania potrzeb w środowisku,

---

<sup>184</sup> W. Prężyna, *Koncepcja postawy w psychologii*, „Roczniki Filozoficzne” XV, z. 4, 1967, s. 25-38.

<sup>185</sup> L. L. Thurstone 1929, za: M. Major, P. Ulman, *Charakterystyka wybranych postaw społecznych w Polsce. Analiza statystyczna*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie”, Nr 847, 2011, s. 5-23.

<sup>186</sup> D. Krech, R. S. Crutchfield, E. L. Ballachey, *Individual in society: A textbook of social psychology*. McGraw-Hill, 1962.

<sup>187</sup> M. B. Smith, *The personal setting of public opinions: A study of attitudes toward Russia*. „Public Opinion Quarterly”, 1947, 11, 507-523.

<sup>188</sup> M. Rokeach, *A Theory of Organization and Change Within Value-Attitude Systems*, „Journal of Social Issues”, 1968, Vol 24, Issue 1, 13 – 33.

w którym człowiek przebywa, a zatem w trakcie wychowania i zdobywania wiedzy, doświadczenia. Wskazuje na jej względnie trwały charakter, zwracając uwagę na fakt, że jest organizacją poszczególnych elementów składowych, a zatem jest pojęciem złożonym, wielowymiarowym. W jej skład wchodzi wiedza, przekonania, emocje, motywy oraz zachowanie wobec przedmiotu postawy<sup>189</sup>.

Przedstawiciele podejścia behawioralnego w sposób szczególny skupiają się na aspekcie zachowania się oraz reakcji na przedmiot postawy, wskazując na charakter powtarzającego się, spójnego wzorca<sup>190</sup>. Postawa jest trwałym syndromem składającym się ze spójnych reakcji dotyczących ludzi bądź zdarzeń<sup>191</sup>, złożonym zespołem zachowań wobec czegoś<sup>192</sup>, czy tendencją do reagowania<sup>193</sup>. Przedstawicielami tego sposobu interpretowania postawy byli W.M. Fuson, W.A. Scott oraz D. Droba<sup>194</sup>.

W koncepcji poznawczej postawa jest rozumiana jako układ postrzeżeń wartościujących, a z motywującego punktu widzenia jest pewnym stanem gotowości na pojawienie się motywu<sup>195</sup>. Przedstawicielami podejścia poznawczego byli m. in. S. E. Asch oraz M. J. Rosenberg<sup>196</sup>. W ujęciu przedstawicieli psychologii społecznej te dwa podejścia (behawioralne i poznawcze) są ze sobą łączone, ponieważ zauważa się duży związek pomiędzy motywem działania a procesami psychicznymi oraz pomiędzy tymi ostatnimi a postawami jednostki. Zatem pośrednio przez procesy tkwiące w naszej psychice motyw i postawa łączą się ze sobą.

B. Wojciszke definiuje postawę jako *gotowe i trwałe ustosunkowanie do konkretnych osób i obiektów (...), albo ich rodzajów oraz to względnie trwała tendencja do pozytywnego lub negatywnego wartościowania tego obiektu przez tego człowieka*<sup>197</sup>. Autor wskazuje na emocjonalny kontekst spojrzenia na to pojęcie, podkreślając jednocześnie względnie trwały jej charakter. Uwagę zwraca również, że postawa może odnosić się zarówno do emocji, która jest wzbudzana przez określony obiekt (np. lubię Piotra), jak i do oceny tego obiektu

---

<sup>189</sup> T. Mądrycki, *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*. Warszawa 1970, s. 21.

<sup>190</sup> S. Nowak, *Teorie postaw*. Warszawa 1973.

<sup>191</sup> D. T. Campbell, *Social Attitudes and Other Acquired Behavioural Dispositions*, [w:] *Psychology: A study of a science. Study II. Empirical substructure and relations with other sciences. Vol. 6. Investigations of man as socius: Their place in psychology and the social sciences*, red. S. Koch, McGraw-Hill 1963, s. 94-172.

<sup>192</sup> J. Gottman, za: Nowak S., *Teorie postaw...* op. cit.

<sup>193</sup> A. Reber, *Słownik psychologii*, 2000, s. 526-527.

<sup>194</sup> M. Major, P. Ulman, *Charakterystyka...* op. cit., s. 6.

<sup>195</sup> A. Reber, *Słownik...* op. cit.

<sup>196</sup> M. Major, P. Ulman, *Charakterystyka...* op. cit., s. 5-23.

<sup>197</sup> B. Wojciszke, *Człowiek...* op. cit., s. 178.

(np. imponuje mi pracowitość Piotra). Ponadto każda postawa jest umieszczona na kontinuum od skrajnie negatywnego do skrajnie pozytywnego wartościowania. B. Wojciszke podaje kolejne cechy charakteryzujące *postawę*, a mianowicie *znak* (istnieje możliwość nadania pozytywnego lub negatywnego znaku), *natężenie* (które może być większe lub mniejsze), *stopień wewnętrznej zgodności* oraz *powiązanie z innymi postawami*. Stopień ważności, kolejna cecha postawy, będzie decydowała o jej powiązaniu z *ja* podmiotu, wyznawanymi przez niego wartościami oraz systemem postaw. Jak zaznacza autor, im ważniejsza jest postawa dla podmiotu, tym trudniej jest ją modyfikować, zmieniać<sup>198</sup>.

Na przestrzeni różnych dyscyplin naukowych podejmowano próby zdefiniowania pojęcia *postawy*. Jednym z najbardziej znanych na gruncie polskim jest sposób interpretacji promowany przez socjologa S. Nowaka. Autor podkreśla, że ma ona charakter względnie trwały, to znaczy, że po jej ukształtowaniu możemy ją jedynie modyfikować w ograniczonym stopniu. Zawsze odnosi się do określonego przedmiotu. Jest to skłonność jednostki do oceniania oraz emocjonalnego reagowania na dany przedmiot w określony sposób. Może także obejmować zbiór przekonań na temat owego przedmiotu obejmujący jego naturę, właściwości, a także skłonność do określonego zachowania się wobec niego<sup>199</sup>. Podejście to klarownie ujmuje analizy i badania poczynione na różnych gruntach obejmując dorobek behawioryzmu (zachowanie), analizę motywów postaw (przekonania i ocena poznawcza) oraz element emocjonalny (który w tej definicji jest szczególnie istotnym elementem składowym), wskazując na trójskładnikowy charakter postawy. Taki sposób myślenia o tym pojęciu znacznie się rozpowszechnił, stając się wiodącym sposobem jej interpretowania i analizowania. Podsumowując S. Nowak zakłada, że na *postawę* składa się *stosunek emocjonalny (uczuciowo-oceniający składnik postawy)*, (...) *przekonania człowieka na temat danego obiektu (poznawczy komponent postawy)* oraz *tendencja do pozytywnych lub negatywnych zachowań w stosunku do tego obiektu (behawioralny komponent postawy)*<sup>200</sup>.

Trójczynnikiowy model postawy uwidacznia się, gdy badane jest ustosunkowanie się jednostki do konkretnego przedmiotu lub osoby.

Tym co łączy powyższe definicje pojęcia *postawy* jest określenie jej rodzaju na podstawie jej znaku. Pozytywne podejście do jej przedmiotu przyjmuje wartość dodatnią, negatywne ujemną, a neutralne lub niezdecydowane zero. W analizach postaw zazwyczaj uwzględnia się także ich siłę. Dokonuje się tego na dwa sposoby, poprzez uwzględnienie

---

<sup>198</sup> Ibidem, s. 180-181.

<sup>199</sup> S. Nowak, *Teorie postaw...* op. cit., s. 23.

<sup>200</sup> S. Nowak 1973, za: B. Wojciszke, *Człowiek...* op. cit., s. 181.

kilku stopni pośrednich zarówno w negatywnych jak i pozytywnych postawach, bądź poprzez umieszczenie wyników na kontinuum, gdzie lokalizacja będzie decydowała o jej sile<sup>201</sup>.

### 2.3. Kształtowanie się i zmiana postaw

Ważnym elementem postaw są warunki ich kształtowania, które mogą mieć charakter zewnętrzny lub wewnętrzny. Pierwszy z nich obejmuje wszelkie uwarunkowania wychowawcze, społeczne, kulturowe, a drugie dotyczą doświadczeń indywidualnych. Wskazuje się na istotne znaczenie wiedzy jako czynnika kształtującego postawy. Może ona pochodzić zarówno od innych osób, jak i z wiedzy teoretycznej, na środkach masowego przekazu kończąca<sup>202</sup>. Według B. Wojciszke postawa determinowana jest doświadczeniami jednostki obiektem, przeszłymi i aktualnymi, czyli emocjami jakie wzbudzał i wzbudza, wiedzą i przekonaniem jakie posiadamy na jego temat oraz dotychczasowym zachowaniem. Jednocześnie determinuje ona nasze sposoby reagowania na obiekt postawy, również emocjonalne, sądy na jej temat oraz działania jakie wobec niej podejmujemy. Postawa decyduje zatem o tym jak na bieżąco oceniamy obiekt postawy, jak interpretujemy jej zachowanie oraz jakie działanie wobec niej podejmujemy.

Postawa jest przez B. Wojciszke określana mianem soczewki pomiędzy obrazem obiektu postawy a naszą reakcją na nią, dotychczasowymi oraz aktualnymi i przyszłymi doświadczeniami z nią<sup>203</sup>. Model ten pozwala na ukazanie trzech źródeł postaw, czyli przekonań, emocji i zachowania. Aby mogła utworzyć się postawa wobec obiektu, musimy go doświadczyć lub zdobyć o nim informacje, czyli dokonać oceny poznawczej i przypisać jej własności. Obserwując obiekt, dokonując jego oceny, kategoryzacji lub otrzymując informacje o tym obiekcie od jakiegoś nadawcy, budujemy jego poznawczy obraz. Tu B. Wojciszke powołuje się na model postawy doskonale racjonalnej, czyli koncepcję M. Fishbein'a i I. Ajzen'a<sup>204</sup>, według której *ogólna postawa wobec obiektu równa się sumie iloczynów siły przekonań i ocen cząstkowych implikowanych przez owe przekonania*<sup>205</sup>. Ze względu na to, że same przekonania nie wyczerpują czynników wyjaśniających genezę postaw należy wziąć pod uwagę również emocje i przejawy zachowania w stosunku do obiektu postawy. Postawa może ukształtować się zatem bez pośrednictwa przekonań,

---

<sup>201</sup> M. Major, P. Ulman, *Charakterystyka....op. cit.*, s. 5-6.

<sup>202</sup> Ibidem, s. 7.

<sup>203</sup> B. Wojciszke, *Człowiek....op. cit.*, s. 181-182.

<sup>204</sup> M. Fishbein, I. Ajzen 1974, za: B. Wojciszke, *Człowiek....op. cit.*, s. 185-186.

<sup>205</sup> B. Wojciszke, *Człowiek....op. cit.*, s. 185.

w wyniku skojarzenia jej obiektu z określoną reakcją emocjonalną. O sile postawy w takim układzie będzie informowała szybkość reakcji na pytanie o ocenę obiektu, a powtarzalność związku *ocena – obiekt* będzie się przyczyniała do wzmocnienia owej postawy. Bezpośredni kontakt z obiektem postawy także będzie wpływał pozytywnie na jej siłę. Informacje odbierane „z drugiej ręki” są mniej efektywne. Emocjonalne skojarzenia z obiektem postawy mogą kształtować się w wyniku:

- warunkowania klasycznego (obiekt przed lub w trakcie dowolnej nagrody doprowadza do ukształtowania pozytywnej postawy wobec niego),
- warunkowania sprawczego (po obiekcie lub dzięki niemu pojawiają się pozytywne lub negatywne zdarzenia)
- lub w wyniku liczby ekspozycji obiektu (im więcej, czyli im częściej się stykamy z obiektem tym bardziej pozytywne są nasze postawy względem niego)<sup>206</sup>.

Należy przy tym zaznaczyć, że samo zjawisko ekspozycji nie jest czynnikiem wystarczającym do ukształtowania się pozytywnej postawy, ponieważ nawet liczne kontakty z danym obiektem, względem którego jednostka ma negatywny stosunek, nie wystarczą do zmiany znaku tej postawy. Innym przykładem jest sytuacja, gdy duża liczba kontaktów z obiektem prowadzi do znudzenia się nim, a zatem nie wpłynie korzystnie na jakość postawy<sup>207</sup>.

Istnieje trzecie wyjaśnienie genezy postawy, a mianowicie może być ona ukształtowana w efekcie własnego zachowania względem jej obiektu. Tak kształtowane i zmieniane są postawy w warunkach niewystarczającego uzasadnienia działania, czyli w sytuacji, gdy działanie jest sprzeczne z postawą i nie można uzasadnić go zewnętrznymi okolicznościami, np. karami czy nagrodami. Osoba zaczyna odczuwać wtedy wewnętrzną niezgodność prowadzącą do dyskomfortu psychicznego i zaczyna podejmować działania zmierzające do redukcji tego napięcia. Może się to odbyć na bazie teorii dysonansu poznawczego (dostosowanie postawy do działania, które już wystąpiło, aby uzasadnić jego wystąpienie) lub teorii autopercepcji postaw (wnioskowanie o postawach na podstawie obserwacji swojego zachowania i jego konsekwencji), które zostaną szczegółowo opisane poniżej<sup>208</sup>.

Analizując teoretyczne koncepcje wyjaśniające kształtowanie postawy za pomocą zachowania należy zwrócić uwagę na teorię autoprezentacji, dysonansu społecznego oraz teorię autopercepcji. Każda z nich w unikatowy sposób będzie się starała wyjaśnić zmiany

---

<sup>206</sup> Ibidem, s. 184-196.

<sup>207</sup> Ibidem, s. 184-196.

<sup>208</sup> Ibidem, s. 184-196.

w postawach i ukaże nam możliwości ich kształtowania się i modyfikacji. Owe rozwiązania przydatne są szczególnie na gruncie edukacji włączającej, której realizacja bez postaw otwartości i akceptacji ze strony środowiska akademickiego byłaby niemożliwa do przeprowadzenia. Należy zatem zastanowić się nad każdą z możliwości.

Teoria autoprezentacji zakłada, że będąc członkami danej społeczności będziemy brać pod uwagę zdanie jej członków, ich opinie na nasz temat. Stąd też prezentowane przez nas działania i opinie będą mocno uwarunkowane czynnikami zewnętrznymi. Osoba chcąc wywołać określone wrażenie, zbudować swój wizerunek wśród odbiorców, będzie podejmowała określone zachowania, które będą miały charakter mniej lub bardziej celowy<sup>209</sup>. Zwraca się tu jednocześnie uwagę, że to dostosowywanie przebiega często w sposób automatyczny i nieświadomy. Może być podyktowane nie tylko bezpośrednią obecnością innych ludzi, ale również tradycją, czy pozycją społeczną<sup>210</sup>.

Środkiem autoprezentacji dla jednostki może być zachowanie niewerbalne (np. ubiór, gesty, postawa ciała) oraz werbalne (np. posługiwanie się określonym słownictwem, prezentowanie swoich opinii, postaw, poglądów), jak również odpowiednie dostosowania środowiska społecznego oraz fizycznego (np. poprzez dobór znajomych dzielących nasze opinie). Autoprezentacja znajduje się w kręgu form wywoływania wpływu społecznego, ponieważ działania jednostki dążą do wywołania określonych reakcji otoczenia. Jednocześnie wyróżnia się kilka jej stylów, form oraz wskazuje się, że wybór konkretnej odmiany jest podyktowany osobowościowo i sytuacyjnie. Istotne w tym względzie są reguły i normy społeczne obowiązujące w danej kulturze, społeczności, czy też miejscu pracy<sup>211</sup>. Jeżeli tak, to należy założyć, że zajmowanie stanowiska nauczyciela, czy pracownika administracji w uczelni będzie warunkowało pewne ich postawy, zachowania odnoszące się do pełnionych obowiązków. Nadrzędną będzie w tym wypadku kultura uczelni, jej etos oraz standardy pracy narzucone swoim pracownikom.

Autorem kolejnej teorii dysonansu społecznego jest L. Festinger<sup>212</sup>. Wysnuł on założenie, że gdy odczuwamy sprzeczne myśli lub inne elementy poznawcze są sprzeczne z nabywaną wiedzą, zaczynamy odczuwać wewnętrzne napięcie (określane przez autora dysonansem), które usiłujemy zredukować poprzez odpowiednią modyfikację swojego

---

<sup>209</sup> A. Szmajke, *Skromnie czy asertywnie? Poziom osiągnięć szkolnych i styl autoprezentacji jako wyznaczniki ustosunkowania nauczycielek do uczniów*, „Przegląd Psychologiczny”, 2002, Tom 45, Nr 1, s. 123-139.

<sup>210</sup> D. G. Myers, *Psychologia...* op. cit., s. 175-177.

<sup>211</sup> A. Szmajke., *Skromnie...* op. cit.

<sup>212</sup> L. Festinger, *Teoria dysonansu społecznego*, Warszawa 2007, s. 16-18.

myślenia, choćby poprzez jego racjonalizację. Sprzeczność może dotyczyć także rozbieżności pomiędzy naszymi przekonaniem, czy naszą wiedzą, a informacjami docierającymi do nas z zewnątrz. Możemy także odczuwać napięcie w sytuacji podejmowania decyzji polegającej na wyborze jednej z dwóch opcji. Innym przykładem rozbieżności wywołującej nasz dyskomfort jest związek pomiędzy naszymi postawami a naszym zachowaniem. Owe niespójności są źródłem niepokoju określonego przez autora koncepcji jako dysonans. Pożądanym przez jednostkę stanem funkcjonowania jest spójność elementów poznawczych, co daje jej poczucie spokoju wewnętrznego i jedności. Podejmuje ona zatem działania dążące do redukcji dysonansu poprzez zmianę zachowania lub jego uzasadnienie (a w tym celu zmianę lub dodanie elementów poznawczych)<sup>213</sup>.

Koncepcję dysonansu poznawczego wykorzystuje się w różnych sferach funkcjonowania człowieka, m. in.:

- w reklamie, w celu kształtowania założonych postaw wśród konsumentów,
- w edukacji w celu wzbudzania motywacji wewnętrznej do nauki, w różnych formach terapii,
- w kampaniach społecznych mających np. na celu propagowanie tolerancji<sup>214</sup>.

Oddziaływanie dysonansu społecznego na postawy ma szczególne znaczenie w warunkach świadomego wolnego wyboru działania. W takich warunkach osoba poszukuje usprawiedliwienia dla swojego zachowania w swoich poglądach, odpowiednio je modyfikując, by usprawiedliwić swój wybór, a tym samym przyczyniając się do kreowania swoich postaw<sup>215</sup>. Dysonans poznawczy ujawnia się szczególnie w sytuacji postaw jasno określonych, gdy działania są z nimi sprzeczne, przez co wywołują silny dyskomfort psychiczny. Owo napięcie może być zredukowane poprzez odpowiednią modyfikację postawy. Teoria ta pokazuje jak można zmieniać nawet trwałe postawy, jak je modyfikować zgodnie z przyjętymi normami<sup>216</sup>.

Teoria autopercepcji została przedstawiona przez D. Bema w 1972 roku. Zakłada, że osoby zdobywają wiedzę o swoich postawach na podstawie własnego zachowania. Dzieje się tak szczególnie w sytuacji postaw mało sprecyzowanych lub ambiwalentnych. W takich warunkach informacjami decydującymi o kształcie naszych postaw są nasze zachowania.

---

<sup>213</sup> E. Aronson, T. D. Wilson, R. M. Akert, *Psychologia...* op. cit., s. 81.

<sup>214</sup> A. R. Szromek, M. Naramski, K. Herman, *Charakterystyka zjawiska dysonansu poznawczego na przykładzie młodzieży akademickiej – wprowadzenie do badań empirycznych (część 1)*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej. Seria ORGANIZACJA I ZARZĄDZANIE”, 2016, z. 97, s. 275 – 288, s. 279-280.

<sup>215</sup> D. G. Myers, *Psychologia społeczna*. Poznań 2003, s. 178-181.

<sup>216</sup> Ibidem, s.188-191.

Obserwując własne reakcje, nadając im znaczenie, ale w sytuacji, gdy mamy wolny wybór, dostarczamy sobie informacji o nas samych, dokonujemy auto inferencji. Jednocześnie zakłada się tutaj, że jednostka nie ma bezpośredniego wglądu we własne postawy, motywy, emocje. Ma natomiast bezpośredni dostęp do swoich działań, dlatego też one stają się podstawą wnioskowania o tych głębszych elementach naszego życia psychicznego. Stworzone na bazie takich obserwacji wnioski nie mogą się stać podwaliną do trwałych postaw, czy dyspozycji, w warunkach wielokrotnego obserwowania i wyciągania wniosków z konkretnego zachowania. Dopiero działanie może przyczynić się do kształtowania, czy zmiany postaw. Najczęstszym zastosowaniem teorii autopercepcji jest stosowanie różnych technik manipulacyjnych, m. in. „stopy w drzwiach”, które to zostaną omówione w dalszej części pracy<sup>217</sup>.

Analizując powyższe teorie i starając się ująć je w kontekście problematyki postaw wobec osób z niepełnosprawnością, możemy zauważyć, że niezwykle pomocna będzie w tym zakresie teoria autoprezentacji, a w szczególności dysonansu społecznego. Obie koncepcje dają narzędzia do kształtowania postaw inkluzyjnych w środowisku akademickim zarówno wśród studentów, jak i pracowników. Jednocześnie ukazują wzajemną relację pomiędzy postawami a obserwowanym zachowaniem jednostki.

Samo kształtowanie się postaw przebiega w warunkach komunikacji, gdzie zasadniczymi jej elementami są nadawca, przekaz, kanał oraz odbiorca. Nadawcą jest osoba posiadająca określoną wiedzę, opinię, a w szczególności określoną postawę, którą prezentuje. Jego intencją jest kształtowanie określonych postaw lub dążenie do ich zmiany u odbiorcy komunikatu. Przekaz, w formie werbalnej lub obrazu, jest nadawany określonym kanałem (np. wzrokowym, słuchowym) i kierowany do odbiorcy. Ten po odebraniu go dokonuje jego oceny (aspekt poznawczy), pojawia się określona reakcja emocjonalna (aspekt emocjonalny), może dokonać modyfikacji tego komunikatu, aż wreszcie przyjmuje lub odrzuca go, co może zmodyfikować jego postawę lub nań nie wpływa. Elementami istotnymi w tym procesie są cechy nadawcy (a szczególnie jego wiarygodność), przekazu (m.in. liczba argumentów, ich charakter – emocjonalny/racjonalny), kanału (czy jest dostosowany do możliwości i preferencji osoby) oraz odbiorcy (jego dotychczasowe doświadczenie)<sup>218, 219</sup>.

---

<sup>217</sup> D. J. Bem, *Self-Perception Theory*, “Advances in Experimental Social Psychology”, 1972, Vol 6, p. 1 – 62.

<sup>218</sup> M. Major, P. Ulman, *Charakterystyka....*op. cit., s. 6-7.

<sup>219</sup> B. R. Kuc, J. M. Moczydłowska, *Zachowania organizacyjne*. Warszawa 2009, s. 196 – 204.

Postawy posiadają liczne funkcje. B. Wojciszke wymienia pięć najistotniejszych, a mianowicie orientacyjną, instrumentalną, ekspresji wartości, społeczno-adaptacyjną oraz obrony ego. Wszystkie postawy służą orientacji, czyli ocenieniu obiektu, pomimo nadmiaru bądź niedoboru informacji oraz zorientowaniu co do powiązania z innymi obiektami. Stosunek do przedmiotu postawy, pozytywny lub negatywny, pozwala nam się zorientować w jakim zakresie obiekt przyczynia się lub blokuje realizację dążeń. Jest to funkcja instrumentalna. Badacz mocno wiąże postawy z systemem wartości, dlatego też uważa, że ujawnianie postaw odzwierciedla wyznawane przez jednostkę wartości, a w konsekwencji pozwala osobie na wyrażenie siebie (funkcja ekspresji wartości). Jednocześnie zaznacza się, że powiązanie systemu wartości z postawami powstaje w sytuacji pełnienia przez nie funkcji ekspresji wartości. Nie można pominąć społecznego wymiaru funkcjonowania człowieka, stąd też przejawiane postawy są oceniane przez otoczenie. Funkcja społeczno-adaptacyjna pozwala zorientować się co do postaw innych osób, budować i podtrzymywać pożądane więzi społeczne, zaprezentować się innym osobom. Trwały system postaw staje się podporą dla jednostki, szczególnie w sytuacjach konfliktów wewnętrznych oraz w budowaniu pozytywnego obrazu siebie, czyli spełniają funkcję obrony ego<sup>220</sup>.

Badania postaw prowadzone są za pomocą różnych technik od obserwacji zachowania, poprzez przeprowadzenie wywiadu po przygotowane odpowiednio ankiety. Pytania zawarte w wywiadzie, czy ankiecie, mogą mieć charakter otwarty lub zamknięty, gdzie badany ma ograniczoną możliwość wyboru<sup>221</sup>. Składnik emocjonalny często mierzony jest poprzez analizę fizjologicznych reakcji organizmu na przeżywaną przez jednostkę emocję. Behawioralny składnik postawy uchwycony jest w trakcie obserwacji konkretnego zachowania człowieka. Istnieje jednak inna ścieżka badań, która obejmuje analizę wypowiedzi badanych. W takich warunkach stosuje się przedstawione wyżej ankietowanie. Jednocześnie niektórzy badacze wskazują, że w warunkach ankietowych, kiedy to obiekt analizowanej postawy ma charakter abstrakcyjny, wyodrębnienie trzech komponentów jest trudne, często wręcz niemożliwe, przez co przybiera ona postać jednowymiarową, opisywaną przez wartościowanie. Te wnioski skłoniły B. Wojciszke do przyjęcia rozumienia postawy jako pozytywnego - negatywnego wymiaru ustosunkowania się jednostki względem obiektu<sup>222</sup>.

---

<sup>220</sup> B. Wojciszke, *Człowiek....op. cit.*, s. 182-184.

<sup>221</sup> T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa 2001, s. 96-98.

<sup>222</sup> B. Wojciszke, *Człowiek....op. cit.*, s. 181.

W latach 70-tych XX wieku E. Jones i H. Sigall zaproponowali nowatorski sposób badania postawy, który nazwali *wariostatem (bogus pipeline)*. Jest to fałszywa procedura, w trakcie której dochodzi do wmówienia badanym, że prowadzący badanie są w stanie poznać ich rzeczywiste postawy stosując specjalistyczne urządzenie. W kolejnym kroku prosi się badanych o określenie czy urządzenie odczytało ich reakcje prawidłowo, przez co otrzymuje się właściwe postawy. W trakcie stosowania tej procedury deklarowane postawy badanych były znacznie bardziej radykalne i mniej zależne od wpływów sytuacyjnych, czy lęku przed oceną ze strony otoczenia<sup>223</sup>.

#### 2.4. Związek postawy z zachowaniem człowieka

Do roku 1964 psychologowie społeczni uważali, że istnieje prosty związek pomiędzy postawą a zachowaniem człowieka, który w sposób prostoliniyjny pozwala na przewidywanie reakcji człowieka na podstawie rozpoznania jego postaw. Dopiero L. Festinger<sup>224</sup> wprowadził nowy, odwrotny od dotychczasowego sposób myślenia o relacji tych dwóch elementów. Według niego o postawie decydują zachowania człowieka, podejmowany przez niego wysiłek i kierunek w którym zmierza, całe jego doświadczenie. Jego przypuszczenia powiełał A. Wicker<sup>225</sup>, który śledząc wyniki wielu badań odkrył, że deklarowane przez uczestników badań postawy nie pozwalały w sposób jednoznaczny na przewidywanie podejmowanych działań, czy dokonywanych wyborów.

Kilka lat później zrodziła się idea połączenia tych dwóch podejść i próba wyjaśnienia dlaczego zarówno postawa będzie wpływała na zachowanie człowieka, jak i zachowanie będzie tą postawę kształtowało oraz modyfikowało. Pierwszym założeniem tego podejścia było jasne zaznaczenie, że badane są deklaracje postaw, a nie same postawy. Ze względu na to, że badany decyduje ostatecznie o tym w jakiej formie i co chce nam przekazać nie mamy pewności w jakim stopniu pokrywa się to z jego rzeczywistymi postawami. Ponadto na nasze zachowanie, niezależnie od postawy, ogromny wpływ ma sytuacja w jakiej znajduje się badany, a w szczególności inni ludzie. Dlatego też podejmując określone działanie osoba bierze pod uwagę zarówno swoje postawy, jak i aktualną sytuację, na którą składa się m.in. wpływ społeczny. Według tego podejścia, aby najskuteczniej przewidzieć relację pomiędzy postawą a zachowaniem jednostki, należy przeanalizować wiele jego reakcji

---

<sup>223</sup> E. Jones, H. Sigall, 1971, za: D. G. Myers, *Psychologia...op. cit.*, s. 156.

<sup>224</sup> L. Fetinger za: D. G. Myers, *Psychologia... op. cit.*, s. 153.

<sup>225</sup> A. Wicker 1969, za: D. G. Myers, *Psychologia... op. cit.*, s. 153.

w perspektywie czasowej, by uzyskać uśredniony wynik i na nim dokonywać analiz. Pomocnym w tym wypadku jest także minimalizowanie wpływu obserwowanych w otoczeniu badanego czynników zakłócających<sup>226</sup>.

Innym sposobem jest dotarcie do postaw dotyczących konkretnego zachowania się, gdyż postawy dotyczące ogólnych prawidłowości nie mają dużej wartości prognostycznej. Takie wnioski uzyskano z badań zawierających serie poszukiwania relacji pomiędzy postawą ogólną a zachowaniem oraz postawą szczegółową a zachowaniem. Badania te jednoznacznie wskazały, że tylko postawy szczegółowe dają wartość prognostyczną<sup>227</sup>. Kolejne badania prowadzone w tym kierunku potwierdzały tą tezę<sup>228, 229</sup>.

Trzecim elementem decydującym o związku pomiędzy postawą a zachowaniem jest jej siła. Gdy zachowanie przybiera postać automatycznego działania, postawa się nie ujawnia, jest wyciszona. Im bardziej jednak zachowanie staje się świadome, a sytuacja nowa i wymagająca zastanowienia się nad swoimi postawami, ich wpływ na podjęte działanie zwiększa się, a ona sama się uaktywnia<sup>230</sup>.

Ponadto osoby wykazujące się wysoką samoświadomością postępują zgodnie z własnymi postawami<sup>231</sup>. Podobnie im bliższa i ważniejsza jest dla osoby dana sytuacja, im większy jest związek pomiędzy obiektem a jego oceną, tym szybciej i intensywniej uruchamia się postawa wobec niego. Zatem aby zwiększyć możliwości prognostyczne postawy należy dążyć do zwiększenia zainteresowania jednostki danym obiektem, opinią, sytuacją, itp. Takie działanie spowoduje, że jednostka stanie się bardziej świadoma swojej postawy, a obiekt ważniejszy, bliższy, godny uwagi. Zachowanie, odpowiadające na zbudowanej postawie, uruchomi się w sposób bardziej automatyczny<sup>232</sup>.

O sile postaw jednostki decyduje również sposób jej budowania. Okazuje się, że najskuteczniejsze w tym zakresie jest własne, osobiste doświadczenie osoby. W wyniku ta-

---

<sup>226</sup> D. G. Myers, *Psychologia*...op. cit.

<sup>227</sup> M. Fishbein, I. Ajzen, *Attitudes toward objects as predictive of single and multiple behavioural criteria*. „Psychological Review”, 1974, nr 81, s. 59-74.

<sup>228</sup> M. S. Kim., K. E. Hunter, *Attitude-behaviour relations: A meta-analysis of attitude relevance and topic*. „Journal of Communication”, 1993, nr 43, s. 101-142.

<sup>229</sup> D. M. Morrison *Predicting contraceptive efficacy: A discriminant analysis of three groups of adolescent women*. „Journal of Applied Social Psychology”, 1989, nr 19, s. 1431-1452.

<sup>230</sup> D. G. Myers, *Psychologia*...op. cit.

<sup>231</sup> L. E. Miller, J. E. Grush, *Individual differences in attitudinal versus normative determination of behaviour*. „Journal of Experimental Social Psychology”, 1986, 22, s. 190-202.

<sup>232</sup> R. H. Fazio, *Attitudes as object-evaluation associations: Determinants, consequences, and correlates of attitude accessibility*, [w:] *Attitudes strength: Antecedents and consequences*, red. R. E. Petty, J. A. Krosnick, N.J.: Erlbaum, 1995.

kiego ukształtowania postawy są bardziej przemyślane, osoby wyrażają je z większą stanowczością, potrafią jej bronić nawet przed dużymi atakami, a przede wszystkim są bardziej uświadomione<sup>233, 234</sup>.

Podsumowując, postawa jest determinantą zachowania, gdy:

- zminimalizowany został wpływ czynników zakłócających,
- dotyczy ona konkretnego obiektu, a nie ogółu,
- wykazuje się dużą siłą (aktywizuje ją obiekt, który jest dla nas ważny, bądź jest budowana w trakcie osobistego doświadczenia)<sup>235</sup>.

Według innego podejścia stopień zgodności postawy z zachowaniem będzie zależał od moderatorów i mediatorów. Modyfikatory zgodności to inne zmienne, które mogą być powiązane z cechami sytuacji, cechami samego zachowania lub z cechami postawy. W literaturze wymienia się trzy rodzaje sytuacji: indywidualizacja, dezindywidualizacja i skrypt. Pierwsza z nich (indywidualizacja) przyczyniają się do zachowania zgodnego z postawami, preferencjami jednostki, jednocześnie skłaniając do refleksji nad własnymi poglądami i wyciągania zeń wniosków do dalszego działania. Drugi rodzaj sytuacji (dezindywidualizacja) wymusza silną identyfikację jednostki z określoną grupą społeczną, a w tym z wyznawanymi przez nią wartościami. Staje się to do tego stopnia, że własne poglądy i postawy osoby schodzą na dalszy plan i to grupa, z którą następuje identyfikacja, wyznacza odpowiednie zachowanie. Sensem działania w tej sytuacji nie jest wyrażanie własnych poglądów, lecz symbolicznych wartości grupy (np. demonstracje). Trzeci rodzaj sytuacji (skrypt) powoduje, że jednostka zaczyna działać w sposób automatyczny, uruchamiając jednocześnie gotowe skrypty zachowania. Skrypt jest dobrze utrwalonym sposobem działania, który wywołuje, u osób go posiadających, podobne zachowanie (np. sytuacja egzaminu). Przedstawione rodzaje sytuacji pokazują, że warunki otoczenia nie pozostają obojętne na aktywizację posiadanej postawy i wyjaśniają, po części, dlaczego, pomimo posiadanego systemu postaw, uwidaczniają się różnice w zachowaniu się tej samej osoby<sup>236</sup>.

Moderatorami relacji postawa-zachowanie są także cechy samej postawy, czyli jej ważność, bezpośredniość oraz wewnętrzna jednorodność. Im postawa jest ważniejsza w życiu osoby, decydująca o jej losie, tym bardziej będzie się przejawiać w jej działaniu.

---

<sup>233</sup> S. J. Sherman i in., *Smoking intentions in adolescents: Direct experience and predictability*. „Personality and Social Psychology Bulletin”, 1983, 8, 376-383.

<sup>234</sup> C. Wu, D. R. Shafrer, *Susceptibility to persuasive appeals as a function of source credibility and prior experience with the attitude object*, „Journal of Personality and Social Psychology”, 1987, 52, 677-688.

<sup>235</sup> D. G. Myers, *Psychologia*....op. cit.

<sup>236</sup> B. Wojciszke, *Człowiek*....op. cit., s. 202-204.

Te, które zostały ukształtowane w toku doświadczenia jednostki, mają dla niej wyższy status i mocniej odbijają się na jej zachowaniu. Silniejsza będzie ta postawa, która posiada wewnętrzną jednorodność, oznaczającą stopień spójności oceny jej poszczególnych elementów składowych<sup>237</sup>.

Mediatory związku postawy z zachowaniem dotyczą kształtowania intencji do działania oraz sposobu spostrzegania jej obiektu. Pierwszy z nich oznacza, że osoby działają w sposób intencjonalny i świadomy. Owa intencja podlega postawie jaką jednostka posiada wobec konkretnego działania oraz subiektywnej oceny norm społecznych obowiązujących w danych kontekście sytuacyjnym. Osoba zdaje sobie sprawę z ograniczeń w możliwościach działań narzuconych przez zasady życia społecznego. Jeżeli to owym zasadom bardziej w danej sytuacji będzie podlegała, to wpływ jej postaw na jej zachowanie będzie mniejszy, ponieważ to kontekst sytuacyjny przeważa w podjęciu decyzji co do wyboru reakcji. Ten model występuje w warunkach sytuacji zakładającej występowanie motywacji oraz możliwości myślenia o własnych postawach<sup>238</sup>.

Innym rodzajem mediatora jest sytuacja spostrzegania obiektu postawy. W tym założeniu postawa aktywizuje się automatycznie w momencie gdy w polu percepcyjnym osoby pojawia się obiekt postawy. Ustosunkowanie, w momencie uruchomienia, już decyduje o sposobie spostrzegania i oceniania kontaktu z obiektem. Ta tendencyjność powoduje, że im bardziej negatywny jest stosunek jednostki, tym więcej spostrzega ona negatywnych cech i elementów zachowania obiektu, pomijając te niezgodne z jej nastawieniem, jednocześnie utwierdzając się w swojej postawie. Cały kontakt zostaje w takich warunkach oceniony jako nieprzyjemny, co uruchamia odpowiednio zachowania odrzucające. Ten model występuje w sytuacji, gdy zabraknie motywacji, lub warunków do przemyślenia własnych postaw<sup>239</sup>.

## 2.5. Zmiana postawy przez zachowanie

W psychologii społecznej przyjmuje się, że zachowanie jednostki będzie miało ogromny wpływ na jej postawę. Będzie ją zarówno budowało, zmieniało, jak i decydowało o jej aktywizacji. Wymienia się kilka obszarów, które spełniają te warunki, są to m.in.:

- role pełnione przez osobę,
- efekt „potwierdzić znaczy uwierzyć”,

---

<sup>237</sup> Ibidem, s. 204-205.

<sup>238</sup> Ibidem, s. 205-209.

<sup>239</sup> Ibidem, s. 205-209.

- techniki manipulacji, którym jednostka jest poddawana,
- przebywanie z obiektem postawy,
- promowane wzory zachowań społecznych<sup>240</sup>.

Pierwsza z nich dotyczy ról, które każda osoba ma do odegrania w swoim życiu, tj. dziecka, ucznia, studenta, pracownika, małżonka, rodzica. Każda z nich jest powiązana z konkretnymi oczekiwaniami dyktowanymi przez zegar społeczny, a w szczególności przez zbiór norm, które określają zbiór zachowań charakterystycznych dla danej pozycji społecznej. Pomimo, że początkowo osoby czują się nieswojo podejmując nowe role, bardzo szybko się w nich odnajdują, podporządkowując im swoje zachowanie, sposób reagowania, podejmowane decyzje, bądź też rezygnując, wycofując się z ich pełnienia<sup>241, 242</sup>. Podobnie nauczyciele akademicy, pracownicy administracji, czy studenci podejmując się owych ról mają do wyboru dostosowanie się do wymagań przed nimi stawianych oraz zasad, które określają ich sposób funkcjonowania, bądź też zrezygnowanie z owych obowiązków. W badaniach należy zatem uwzględnić różnice pomiędzy stanowiskami pracy, które określają odrębne role do wypełnienia na uczelniach.

Efekt *potwierdzić znaczy uwierzyć* jest ściśle powiązany z rezultatami pełnionych ról społecznych oraz adresatów naszych wypowiedzi. To od tych dwóch czynników zależy treść naszego przekazu, jego jakość oraz wartość. Jeżeli nauczyciel akademicki zostanie poproszony o opinię o danym studencie, która ma zaważyć na przyznaniu mu stypendium, wypowiedź ta zapewne będzie bardziej pozytywna i korzystna. Ponadto nasze wypowiedzi nie pozostają bez znaczenia dla naszego dalszego funkcjonowania – np. jedno kłamstwo powoduje, że łatwiej jest wypowiedzieć kolejne<sup>243</sup>.

Innym rodzajem wpływów, którym się poddajemy to powszechne techniki manipulacji, których jest wiele rodzajów. Możemy tu mówić m. in. o *stopie w drzwiach* (zgoda na małą prośbę, by ostatecznie ulec wielkiej prośbie), czy *technice niskiej piłki* (wstępne zaakceptowanie warunków powoduje, że ich obostrzenie jest akceptowane – np. polisa ubezpieczeniowa na auto w atrakcyjnej cenie wzrasta wielokrotnie po dodaniu kolejnych pakietów)<sup>244</sup>.

---

<sup>240</sup> D. G. Myers, *Psychologia*....op. cit.

<sup>241</sup> P. G. Zimbardo, *Psychologia i życie*. Warszawa 1999, s. 583-588.

<sup>242</sup> D. G. Myers, *Psychologia*....op. cit.

<sup>243</sup> Ibidem.

<sup>244</sup> R. Cialdini, *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka*, Gdańsk 2001.

Samo przebywanie z obiektem postawy, wchodzenie z nim w interakcje powoduje, że tworzą się nastawienia wobec niego. Mogą one przybierać bardziej pozytywną, lub negatywną formę w zależności od jakości tego kontaktu. Podobnie podejmowanie działań wobec obiektu postawy będzie się przyczyniało do jej budowy w kierunku pozytywnym lub negatywnym, w zależności od jakości zachowania – pomocowe, czy odrzucające. Badania wskazują ponadto, że podejmowanie działań pozytywnych wobec obiektu do którego postawy są negatywne, łagodzi te ostatnie nierzadko przyczyniając się do ich zmiany w przeciwnym kierunku<sup>245</sup>. Należy zatem uwzględnić ten czynnik (kontakty ze studentami z niepełnosprawnością) w planowanych badaniach.

Nieodzowna w kształtowaniu postaw jest rola państwa, w którym żyjemy, czyli podejmowane przez niego działania. Niezwykle użyteczne w tym zakresie jest edukowanie, tworzenie kampanii informacyjnych, czy promowanie określonych zachowań społecznych. W zależności od intencji nadawcy, mogą się one przyczynić do bardziej lub mniej pozytywnych postaw wobec obiektu<sup>246</sup>. W tym zakresie prowadzone kampanie dotyczące osób z niepełnosprawnością, powinny opierać się na rzetelnej wiedzy, która przyczyniać się będzie do zrozumienia tej grupy społecznej, poznania jej potrzeb i modelować właściwe zachowania zmierzające do ich włączenia a nie wykluczenia. Należy przy tym uwzględnić pogłębianie wiedzy dotyczącej pracy ze studentami z niepełnosprawnością, udział w szkoleniach, konferencjach dotyczących tej tematyki.

## **2.6. Problematyka postaw wobec osób (w tym studentów) z niepełnosprawnością w kontekście dotychczasowych badań**

Wśród licznych badań pozwalających m.in. określić rodzaj i poziom postaw wobec osób z niepełnosprawnością, celem części z nich było poszukiwanie ich determinantów. Zostaną one poddane głębszej analizie.

Wiedza o niepełnosprawności jest wskazywana jako jeden z elementów decydujących o rodzaju analizowanej postawy. Wykazano, że im więcej informacji na temat niepełnosprawności posiadają badani, tym ich postawy są bardziej pozytywne<sup>247, 248, 249</sup>. Co więcej wzrost owej wiedzy dodatnio koreluje z pozytywnymi postawami<sup>250</sup>. Istotnym czynnikiem

---

<sup>245</sup> D. G. Myers, *Psychologia...* op. cit.

<sup>246</sup> Ibidem, s. 172-173.

<sup>247</sup> T. Mądrzycki, *Psychologiczne...* op. cit., s. 13-25.

<sup>248</sup> M. Struck-Peregończyk, K. Cyran, *Postawy...* op. cit.

<sup>249</sup> A. Giryński, S. Przybylski, *Integracja społeczna osób upośledzonych umysłowo w świetle ujawnianych do nich nastawień społecznych*, Warszawa 1993.

<sup>250</sup> A. Pielecki, *Zmiany postaw młodzieży wobec osób niepełnosprawnych*, Lublin 2013.

determinującym rodzaj i kierunek postawy jest nie tylko ilość posiadanej wiedzy, ale także jej jakość. Okazało się, że posiadanie licznych stereotypów, przesądów, czy negatywnych mitów o niepełnosprawności powoduje, że postawy badanych są negatywne<sup>251</sup>.

Istotnym dla rodzaju postawy okazał się także rodzaj niepełnosprawności, który brali pod uwagę przy ocenie ankietowani. Bardziej akceptowaną okazała się niepełnosprawność fizyczna, ruchowa, niż intelektualna, czy zaburzenia psychiczne<sup>252, 253</sup>. Równie ważne okazały się trudności w zakresie samoobsługi, ograniczenia w niezależności oraz wpływ na możliwości komunikacyjne. Im mniej widoczna była niepełnosprawność, lub dotyczyła chorób somatycznych, np. serca, bądź związana była ze wzrokiem, tym większe było prawdopodobieństwo udzielenia pomocy przez ankietowanych<sup>254</sup> oraz były one bardziej akceptowane społecznie<sup>255</sup>.

Nie bez znaczenia pozostaje doświadczenie w kontakcie z osobą dotkniętą niepełnosprawnością. Ważniejsze dla pozytywnych postaw okazuje się dobrowolność takich spotkań oraz ich częstość<sup>256, 257, 258</sup>. Wydaje się że to właśnie jakość tego kontaktu jest tu czynnikiem szczególnie istotnym, ponieważ z badań przeprowadzonych wśród pracowników naukowych nauk humanistycznych Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego wynika, że im częściej mieli oni kontakt ze studentami z niepełnosprawnością tym bardziej negatywne były ich postawy<sup>259</sup>.

W badaniach wzięto pod uwagę także podmiotowe uwarunkowania postaw wobec osób z niepełnosprawnością. Brano pod uwagę system wartości, osobowość, czy inteligencję badanych. Cenienie przez respondentów wartości społecznych, religijnych, moralnych, czy artystyczno-estetycznych wiązało się z pozytywnym znakiem analizowanej postawy.

---

<sup>251</sup> T. Mądrycki, *Psychologiczne...* op. cit.

<sup>252</sup> CBOS *Postawy wobec osób niepełnosprawnych. Komunikat z badań*, Warszawa 2007.

<sup>253</sup> A. Giryński, S. Przybylski, *Integracja...* op. cit.

<sup>254</sup> CBOS *Postawy...* op. cit.

<sup>255</sup> B. Urban, *Działanie wychowawczo-profilaktyczne integrujące uczniów społecznie niedostosowanych ze społecznością szkolną*, [w:] *Uczeń niepełnosprawny w szkole masowej*, red. A. Hulek, B. Grochmal-Bach, Kraków 1992.

<sup>256</sup> M. Struck-Peregończyk, K. Cyran, *Postawy...* op. cit.

<sup>257</sup> K. Stachura, F. Garven, *Comparison of Occupational Therapy and Physiotherapy Students' Attitudes towards People with Disabilities*, "Physiotherapy", 2003, 89(11), s. 653-664.

<sup>258</sup> J. Seccombe, *Attitudes towards disability in an undergraduate nursing curriculum: The effects of a curriculum change*, „Nurse Education Today”, 2007, 27(5), s. 445-451.

<sup>259</sup> W. Otrębski, K. Kubik, *Ustosunkowanie środowiska akademickiego do studentów z niepełnosprawnością – próba eksploracji zjawiska*, [w:] *Człowiek i dzieło. Księga jubileuszowa dedykowana księdzu profesrowi Kazimierzowi Popielskiemu*, red. L. Suchocka, R. Sztembis, Lublin 2010, s. 423-434.

Wartości ekonomiczne, teoretyczne czy prestiżowe wiązały się z postawami negatywnymi<sup>260</sup> podobnie jak wysoki poziom lęku badanych<sup>261</sup>, wysoki neurotyzm<sup>262</sup> oraz agresywność, jako uogólniona cecha osobowości<sup>263</sup>. Czynniki ułatwiającymi akceptację osób z niepełnosprawnością okazały się akceptacja siebie, adekwatna i wysoka samoocena, silne Ja oraz dojrzałość emocjonalna<sup>264</sup>. Ważnymi są również wysoka inteligencja ogólna, zdolności twórcze<sup>265, 266</sup>, myślenie dywergencyjne, refleksyjność, pozytywny i stabilny obraz siebie oraz twórczy krytycyzm<sup>267, 268</sup>.

W badaniach okazało się, że stanowisko pracy istotnie różnicowało poziom postaw wobec osób z niepełnosprawnością. Pracownicy uczelni zatrudnieni jako asystenci odznaczali się bardziej pozytywną analizowaną postawą, niż adiunkci i profesorowie<sup>269</sup>. Istotnym czynnikiem różnicującym była także płeć badanych. Mężczyźni zatrudnieni w grupie pracowników naukowych Wydziału Matematyczno-Przyrodniczego Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego częściej niż ich koleżanki z pracy opisywali studentów z niepełnosprawnością za pomocą przymiotników pozytywnych, czyli jako bardziej spokojnych, dojrzałych, perfekcyjnych oraz odpowiedzialnych<sup>270</sup>.

Z badań przeprowadzonych na terenie Rzeszowa w 2011 roku, na grupie pracowników naukowo-dydaktycznych z użyciem SPWON autorstwa Sękowskiego wynika, że nauczyciele akademicy charakteryzują się raczej pozytywnymi postawami wobec osób z niepełnosprawnością. Wyniki nie miały związku z płcią, czy stażem pracy, chociaż im dłuższej osoby pracowały, tym niższe wyniki osiągały. Wykazano przy tym, że stanowisko pracy w sposób istotny wiąże się z postawą, tj. asystenci w porównaniu z adiunktami i profesorami charakteryzowali się bardziej pozytywnymi postawami. Ponadto wykazano, że na postawę oddziałuje rodzaj kontaktu z osobami z niepełnosprawnością oraz jego dobrowolność,

---

<sup>260</sup> A. E. Sękowski, *Psychospołeczne...* op. cit.

<sup>261</sup> A. Ostrowska, J. Sikora, B. Gąciarz, *Osoby niepełnosprawne w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*, Warszawa 2001.

<sup>262</sup> T. Witkowski, *Rozumieć problemy osób niepełnosprawnych*, Warszawa 1993.

<sup>263</sup> Yucker i in. 1970 za: K. Wałęcka-Matyja, *Psychologiczne i społeczno-kulturowe determinanty postaw wobec osób niepełnosprawnych*, [w:] *Doświadczenie choroby i niepełnosprawności*, red. E. Zasępa, Warszawa 2013, s. 24-38 (s. 30).

<sup>264</sup> E. Zasępa, *Cechy osobowości dzieci pełnosprawnych i ich postawy społeczne wobec niepełnosprawnych rówieśników*, „Szkola Specjalna”, 2000, nr 4, s. 173-179.

<sup>265</sup> A. E. Sękowski A, *Psychospołeczne...* op. cit.

<sup>266</sup> A. Sękowski, B. Witkowska, *W kierunku typologii uwarunkowań postaw wobec osób niepełnosprawnych*, „Roczniki Psychologiczne”, 2002, Tom 5, s. 129-144.

<sup>267</sup> Ibidem.

<sup>268</sup> A. Sękowski, B. Witkowska, *Psychologiczna analiza postaw pracowników domów pomocy społecznej wobec mieszkańców z zaburzeniami psychicznymi*, „Roczniki Psychologiczne”, 2004, Tom VII, nr 1, s. 57-75.

<sup>269</sup> M. Struck-Peregończyk, K. Cyran, *Postawy...* op. cit.

<sup>270</sup> W. Otrębski, K. Kubik, *Ustosunkowanie...* op. cit.

a wiedza na temat niepełnosprawności jest czynnikiem ochronnym. Badani oceniali swoje przygotowanie do prowadzenia zajęć ze studentami z niepełnosprawnością dobrze lub przeciętnie, a stopień kompetencji przekładał się na bardziej pozytywne postawy<sup>271</sup>.

Inne badania przeprowadzone przez W. Otrębskiego i K. Kubik na społeczności Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II miały na celu analizę akceptacji oraz postaw wobec studentów z niepełnosprawnością wśród pracowników naukowo-dydaktycznych, administracji oraz studentów. Na podstawie odpowiedzi pozyskanych od 234 respondentów okazało się, że zdecydowana większość (ponad 60% ankietowanych) deklaruje średni poziom akceptacji tej grupy. Ponadto okazało się, że studenci pełnosprawni spostrzegają swoich niepełnosprawnych kolegów jako mniej zaradnych, bardziej poważnych, ale mniej ufnych oraz mniej wesołych, niż oceniający ich pracownicy Uczelni. Wykazano także różnicę między ocenami dokonanymi przez pracowników administracji i naukowo-dydaktycznych. Ci pierwsi skłonni są spostrzegać studentów z niepełnosprawnością jako bardziej inteligentnych<sup>272</sup>.

## 2.7. Wnioski ogólne do badań własnych

Ogólny termin postawa jest ustosunkowaniem w wymiarze intelektualnym i emocjonalnym oraz zestawem zachowań podejmowanych wobec konkretnego obiektu<sup>273</sup>. W niniejszej pracy postanowiono skupić się na charakterze oraz roli postaw wobec osób oraz studentów z niepełnosprawnością. Analizie zostanie poddany poziom owych postaw wśród pracowników uczelni, co pozwoli określić profil zatrudnionych pracowników. Ponadto zweryfikowany zostanie udział postaw w podejmowanych przez zatrudnionych działaniach na rzecz inkluzji.

W literaturze wskazuje się na związek pomiędzy postawami oraz zachowaniem jednostki, który ma charakter kompatybilności<sup>274</sup>.

Ważnym czynnikiem kształtującym postawy wobec osób z niepełnosprawnością jest wiedza<sup>275, 276, 277, 278</sup>, która, jeżeli jest adekwatna i obiektywna przyczynia się do pozytyw-

---

<sup>271</sup> M. Struck-Peregończyk, K. Cyran, *Postawy...* op. cit.

<sup>272</sup> W. Otrębski, K. Kubik, *Ustosunkowanie...* op. cit.

<sup>273</sup> S. Nowak, *Teorie...* op. cit., s.23.

<sup>274</sup> M. Major, P. Ulman, *Charakterystyka...* op. cit., s. 6.

<sup>275</sup> Ibidem, s. 7.

<sup>276</sup> A. Pielecki, *Zmiany...* op. cit.

<sup>277</sup> M. Struck-Peregończyk, K. Cyran, *Postawy...* op. cit.

<sup>278</sup> A. Giryński, S. Przybylski, *Integracja...* op. cit.

nego znaku postawy. Za poziom wiedzy dotyczącej pracy ze studentami z niepełnosprawnością odpowiada między innymi uczelnia, organizując odpowiednie kursy, szkolenia i konferencje. Ważne jest również zaangażowanie pracowników, którzy sami poszukują wiadomości w tym zakresie, podejmują działania w zakresie samokształcenia. Zostało to uwzględnione jako jeden z elementów działań inkluzyjnych.

Kolejnym ważnym czynnikiem jest kontakt z osobami z niepełnosprawnością, zwłaszcza jego dobrowolność i jakość<sup>279, 280, 281</sup>. Włączono go do planowanych analiz jako zmienną pośredniczącą i uszczegółowiając do kontaktu ze studentem z niepełnosprawnością.

Kolejne teorie (autoprezentacji, dysonansu społecznego) wskazują, że istotnym czynnikiem kształtującym i zmieniającym postawy jest aspekt zewnętrzny. Reguły i normy społeczne obowiązujące w danym miejscu pracy, zajmowane stanowisko oraz pełnione obowiązki będą istotnymi aspektami naszego funkcjonowania. Będą one uczestniczyły w kształtowaniu się postaw pracowników uczelni wobec studentów z niepełnosprawnością<sup>282, 283</sup>. Należy zatem aspekt polityki uczelni wziąć pod uwagę jako element składowy działań inkluzyjnych<sup>284</sup>. Ze względu na istotność zajmowanego stanowiska pracy, zaplanowano ten element jako zmienną pośredniczącą w analizach<sup>285</sup>.

Ze względu na tematykę badań obiektem analizowanych postaw powinny być zarówno osoby z niepełnosprawnością, jak i studenci z dysfunkcjami. Uwzględnienie tych dwóch rodzajów postaw pozwoliłoby na dogłębniejszą analizę badanej problematyki i pozwoliło na wyciąganie wniosków adekwatnych do zamierzonych<sup>286</sup>.

Z analizy badań dotyczących postaw wobec studentów z niepełnosprawnością wynika, że elementami różnicującymi postawy były m.in. płeć<sup>287</sup>, wiek<sup>288</sup> oraz staż pracy<sup>289, 290</sup>. Zostały one zaplanowane w niniejszych badaniach jako zmienne pośredniczące.

---

<sup>279</sup> B. Wojciszke, *Człowiek...* op. cit., s. 181-182.

<sup>280</sup> M. Struck-Peregończyk, K. Cyran, *Postawy...* op. cit.

<sup>281</sup> K. Stachura, F. Garven, *Comparison...* op. cit.

<sup>282</sup> A. Szmajke, *Skromnie...* op. cit.

<sup>283</sup> D. G. Myers, *Psychologia...* op. cit., 178-181.

<sup>284</sup> B. Wojciszke, *Człowiek...* op. cit. 202 – 204.

<sup>285</sup> P. G. Zimbardo, *Psychologia...* op. cit., s. 583-588.

<sup>286</sup> M. Fishbein, I. Ajzen, *Attitudes...* op. cit. 59 – 74.

<sup>287</sup> M. Buchnat, *Postawy...* op. cit.

<sup>288</sup> W. Otrębski, K. Kubik, *Ustosunkowanie...* op. cit.

<sup>289</sup> Ibidem.

<sup>290</sup> M. Struck-Peregończyk, K. Cyran, *Postawy...* op. cit.

### 3. Charakterystyka systemu wartości w wybranych koncepcjach

Termin *wartości* rozumiany jest przez badaczy zarówno w ujęciu jednostkowym, jak i kulturowym. Może zatem oznaczać zbiór elementów uszeregowanych według własnego klucza, bądź też stanowiących uniwersalną hierarchię wartości. Samo definiowanie tego pojęcia nie jest jednoznaczne, ponieważ przez jednych są rozumiane jako przedmioty, dla innych stanowiąc przekonania. Z punktu widzenia filozofii, często ujmowane przedmiotowo, dla socjologów rozumiane jako przedmioty i przekonania, formujące podobne przeżycia, determinujące podobne zachowanie osób, bądź też ogólnospołeczne przekonania wskazujące na cechy pożądane w danej grupie<sup>291</sup>. Wartości mogą być także interpretowane jako zbiór wszystkiego, co jednostka oraz społeczeństwo:

- opisują jako dla nich ważne i cenne, godne uwagi,
- przyczynia się do pozytywnych przeżyć,
- co jest celem działania<sup>292</sup>.

W ujęciu filozoficznym *wartości* są wieczne, stąd też nie należy upatrywać w człowieku ich twórcy, lecz rozumieć go jako ich odkrywcę<sup>293</sup>. Inny myśliciel wskazywał Boga jako źródło wartości oraz sposób komunikacji pomiędzy nim a ludźmi<sup>294</sup>.

W ujęciu pedagogicznym *wartości* są rozumiane jako ważne zjawiska, które są na tyle cenne dla jednostki, że warte włożonego w ich uzyskanie wysiłku, które są obiektywne i realne<sup>295</sup>. Jednocześnie należy zauważyć, że ludzie mogą doświadczać jednocześnie wielu różnych wartości i jest to niezależne od ich poziomu intelektualnego. Ponadto żyjąc w świecie obiektywnie występujących wartości, człowiek poprzez swoje doświadczenie porządkuje je w swoją indywidualną hierarchię<sup>296</sup>. Inni dowodzą, że istnieje obiektywny świat wartości<sup>297</sup>. Tą ideę podkreśla M. Rokeach, według którego wartości określają jaki sposób działania jest preferowany zarówno jednostkowo, jak i przez społeczeństwo. Wartości wg niego to trwałe przekonania oraz standardy postępowania<sup>298</sup>. Inny badacz,

---

<sup>291</sup> Np. J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1970.

<sup>292</sup> M. Łobocki, *W trosce...* op. cit.

<sup>293</sup> R. Kartezjusz za: K. Denek, *Edukacja...* op. cit.

<sup>294</sup> F. Dostojewski za: K. Denek, *Edukacja...* op. cit.

<sup>295</sup> W. Furmanek, *Z badań...* op. cit.

<sup>296</sup> W. Furmanek, *Aksjologia. Aksjologia pedagogiczna*, [w:] *Wartości w pedagogice. Aksjologia pedagogiczna. Napięcia i współistnienie różnych wartości*, red. W. Furmanek, A. Długosz, Rzeszów 2014, s. 14-15.

<sup>297</sup> S. Kunowski, *Wartości w procesie wychowania*, Kraków 2003, s. 36.

<sup>298</sup> M. Rokeach, 1973 za: K. Denek, *Edukacja jutra...* op. cit.

M. Scheler, wyraźnie zaznacza, że *wartości* istnieją obiektywnie, tj. możemy ustalić ich zbiór idealny<sup>299</sup>.

W słowniku języka polskiego *wartość* definiowana jest jako *cecha lub zespół cech właściwych danej osobie lub rzeczy, stanowiących o jej walorach cennych dla ludzi, mogących zaspokoić jakieś ich potrzeby*<sup>300</sup>. W ujęciu psychologicznym możemy znaleźć takie definicje tego pojęcia jak *własność bądź jakość rzeczy czyniąca ją użyteczną, pożądaną bądź wysoko ocenianą* lub *ogólna, abstrakcyjna zasada wyznaczająca wzorce zachowania w danej kulturze lub społeczeństwie, którą (...) członkowie danego społeczeństwa skłonni są wysoko cenić*<sup>301</sup>. Psychologowie uważają także, że wartości stanowią integralną część struktury osobowości człowieka, a przez to są bezpośrednio powiązane z mechanizmem aktywizującym procesy poznawcze, emocjonalne, motywacyjne, a zatem w konsekwencji kierujących naszym zachowaniem<sup>302, 303</sup>.

Wartości posiadają ogromne znaczenie zarówno w życiu codziennym, edukacji, życiu społeczno-kulturowym, jak również w celowej działalności wychowawczej. Pozwalają jednostce określić co jest dla niej ważne, a co nie, budować cele, a następnie do nich dążyć, określić swoje preferencje zawodowe, życiowe, kulturowe, społeczne. Kierując działaniem człowieka motywują go do podejmowania działań nie tylko związanych z codziennym funkcjonowaniem, lecz również dążąc do pracy nad sobą, aktywnego udziału w działalności kulturowej, poznawczej, samorozwoju. Wartości uczestniczą w budowaniu relacji międzyludzkich, kształtowaniu norm i zasad społecznych, a w aspekcie szkolnym są ważnym aspektem kształtującym kulturę szkoły, wyznaczającym działania wychowawczo-dydaktyczne nauczycieli. Budują relacje pomiędzy wszystkimi uczestnikami procesu dydaktycznego, integrują środowisko klasowe, podtrzymują panujące w danej grupie normy i zasady, budując jednocześnie jej wspólnotę. Ponadto wskazuje się, że system wartości nauczyciela wpływa na dobór przez nich celów wychowawczych<sup>304</sup>.

R. Jedliński skupia się na wartościach ostatecznych, które ujmuje pozytywnie, dzieląc je na dwie grupy: transcendentne i nietranscendentne. Te pierwsze obejmują Boga, wiarę, świętość oraz zbawienie. Druga kategoria jest bardziej złożona i rozbudowana i obejmuje 8 podkategorii wartości: poznawcze, estetyczne, moralne, społeczne, witalne, utylitarne,

---

<sup>299</sup> M. Scheler, za: K. Denek, *Edukacja jutra...* op. cit.

<sup>300</sup> M. Szymczak, *Słownik języka polskiego*. Warszawa 1992, s. 660.

<sup>301</sup> A. S. Reber, *Słownik...* op. cit., s. 810.

<sup>302</sup> P. Oleś, *Wartościowanie a osobowość. Psychologiczne badanie empiryczne*, Lublin 1989, s. 7-19.

<sup>303</sup> P. Brzozowski, *Skala Wartości Schelerowskich – SWS. Podręcznik*, Warszawa 1995, s.7.

<sup>304</sup> K. Chałas, *Wychowanie ku wartościom, Tom 1*, Lublin–Kielce 2006.

prestiżowe i hedonistyczne. Zaproponowana kategoria wartości układa się od najwyższych do najniższych, a o ich pozycji decyduje jej trwałość, spójność albo dawanie początku innym wartościom<sup>305</sup>.

Badacz różnic międzykulturowych, twórca teorii kulturowej mapy świata opartej na wartościach, S. Schwartz, definiuje je jako cele, które są pożądanymi przez jednostkę, niezależnymi od sytuacji, posiadającymi swoje znaczenie, a które ponadto kierują zachowaniem człowieka. Wartości w jego ujęciu pełnią ponadto jeszcze jedną ważną funkcję, stają się budulcem kultury danego narodu. Są zatem powszechnie występującymi zarówno w indywidualnym świecie każdego człowieka, jak i w kulturze. Jednocześnie autor wskazuje, że występują one w ograniczonej ilości, którą wyznaczają potrzeby biologiczne, współdziałanie społeczne oraz potrzeba przetrwania i funkcjonowania grupy jako całości. Wartości są zatem efektem dążeń ludzkich, ich doświadczenia, praktyki życiowej<sup>306</sup>.

Należy podkreślić główną cechę charakterystyczną *wartości*, są one bowiem wymiarem dychotomicznym, posiadającym dodatni i ujemny wskaźnik (np. dobro-zło). Ponadto możemy określić:

- podmiot do którego się odnoszą (dotyczące jednostki, społeczeństwa czy odnoszące się do ludzkości),
- ich zakres (czy są powszechnie występujące, czy raczej związane z sytuacją), jakość (np. egzystencjalne)
- oraz znak (dodatnie, neutralne czy ujemne)<sup>307</sup>.

Wartości uniwersalne są na tyle powszechne, choć niepreferowane przez wszystkich ludzi, że uznaje się je za ogólnoludzkie, np. sprawiedliwość, cnota, dobro oraz praca. Ta ostatnia stanowi podstawę godnej egzystencji człowieka, umożliwia mu zdobycie oraz pomnożenie zasobów materialnych, ale też realizację potrzeb kulturowych, estetycznych. Praca pozwala także na samodoskonalenie, samorozwój, nawiązywanie nowych relacji społecznych, zbudowanie pozycji społecznej, założenie i utrzymanie rodziny. Dąży ona do wytworzenia nowych wartości, z których korzysta nie tylko człowiek je wytwarzający, ale też kolejne pokolenia, stąd rozumiana jest jako uniwersalna. Jednocześnie poprzez pracę człowiek buduje swoją godność, dąży do wolności oraz uczy się odpowiedzialności. Powiązana jest ona z prawdą, dobrem i pięknem, a także wiąże się z pozostałymi wartościami.

---

<sup>305</sup> R. Jedliński, *Językowy obraz świata wartości w wypowiedziach uczniów kończących szkołę podstawową*. Kraków 2000.

<sup>306</sup> S. Schwartz 1992, za: P. Boski, *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, Warszawa 2010.

<sup>307</sup> K. Denek, *Edukacja jutra...* op. cit.

Jest uznawana jako wartość egzystencjalna, siła etyczna oraz zjawisko kulturowe i społeczne<sup>308, 309</sup>.

### 3.1. Klasyczne koncepcje wartości

Pojęciem wartości zajmowano się już w filozofii starożytnej. Pierwszych prób ich nazwania oraz uszeregowania dokonał m. in. Platon, który rozumiał je jako *idee*. Wyodrębnił on trzy najwyższe wartości tj. prawdę, piękno i dobro, zaznaczając jednocześnie, że istnieją także inne idee, które znajdują się niżej w hierarchii niż te wymienione<sup>310</sup>.

W klasycznych koncepcjach wartości jedni teoretycy uważają, że istnieje uniwersalna hierarchia wartości, a drudzy, że każdy człowiek porządkuje je według własnego klucza tworząc subiektywną i zmienną ich hierarchię<sup>311</sup>.

Przedstawicielami pierwszego podejścia są M. Scheler oraz J. Tischner. Koncepcja pierwszego badacza zostanie dokładniej zaprezentowana w kolejnym podrozdziale. Drugi natomiast dzieli wartości na dwie przeciwstawne grupy: Pozytywne i Negatywne. W pierwszej grupie dokonuje kategoryzacji i hierarchizacji zaczynając od najniższego stopnia i wymieniając kolejno wartości Hedonistyczne (przyjemności), Witalne (życie i zdrowie), Duchowe, Święte (dzieląc je na absolutnie Święte i „po ludzku” Święte). Ponadto dokonuje on podziału owych wartości na wyższe i niższe, z czego te pierwsze w istotniejszy sposób wpływają na działania osoby przyczyniając się do ich realizacji<sup>312</sup>.

Poczynając od najniższych, J. Tischner wymienia wartości Hedonistyczne, następnie Witalne, Duchowe a kończy na Świętych. Najniższe odznaczają się szybkim przemijaniem, powierzchownością oraz możliwością zrezygnowania z nich dla realizacji tych które są wyżej w hierarchii, przyczyniają się do powstania poczucia przyjemności (Hedonistyczne). Kolejne (Witalne) są źródłem zadowolenia, które jest trwalsze niż produkt wartości Hedonistycznych (przyjemność), warunkują zatem większe zaangażowanie człowieka w ich realizację. Najwyżej w hierarchii J. Tischner stawia wartości Duchowe (np. wolność), ponieważ to one często nadają życiu człowieka sens, są najtrwalsze oraz najmniej podatne na zmiany związane z dojrzewaniem, przyczyniając się do powstania poczucia szczęścia nie-

---

<sup>308</sup> W. Furmanek, *Aksjologia...* op. cit.

<sup>309</sup> W. Furmanek, *Konsekwencje merytoryczne twierdzenia „praca jest wartością” dla pedagogiki pracy*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, Sectio J”, 2017, Vol. XXX, 2, s. 29-40.

<sup>310</sup> P. Brzeziński, *Uniwersalna hierarchia wartości – fakt czy fikcja?*, „Przegląd Psychologiczny”, 2005, Tom 48, Nr 3, ss. 261-276

<sup>311</sup> Ibidem.

<sup>312</sup> Ibidem.

zależnie od sytuacji życiowej człowieka. Opisywana kategoria wartości często jest uzasadniana przez wartości Święte, umożliwiając chociażby dokonanie poświęcenia w imię np. wolności, sprawiedliwości (wartości Duchowych)<sup>313</sup>.

Innym teoretykiem podkreślającym hierarchiczność wartości jest A. Maslow, który utożsamia je z potrzebami<sup>314</sup>. Przedstawiciel psychologii humanistycznej wyróżnia pięć grup, które układa w hierarchii kolejno od najniższej położonej: potrzeby fizjologiczne, bezpieczeństwa, przynależności i miłości, szacunku oraz samorealizacji. Cztery pierwsze grupy stanowią potrzeby tzw. braku (niższego rzędu), które pobudzają nasze działanie w sytuacji ich niedostatku. Co istotne kolejne poziomy uruchamiają się i są możliwe do zrealizowania pod warunkiem zaspokojenia wcześniejszych w hierarchii. Potrzeby:

- fizjologiczne obejmują m.in. głód, pragnienie,
- bezpieczeństwa to m.in. potrzeba ochrony, porządku, stabilizacji,
- przynależności i miłości dotyczy nawiązywania bliskich relacji międzyludzkich,
- szacunku odnosi się zarówno do oceniania siebie, jak i oceny ze strony grupy społecznej<sup>315</sup>.

Najwyżej w hierarchii A. Maslow umieszcza potrzebę samorealizacji, zaznaczając że każda osoba ma wrodzoną tendencję do rozwoju swoich zdolności i potencjalności, która należy do potrzeb z grupy wyższego rzędu to znaczy, że to nie jej brak uruchamia działanie człowieka, ale potrzeba rozwoju. Obejmuje ona m. in. potrzebę posiadania celów, potrzeby poznawcze, czy estetyczne<sup>316</sup>.

W psychologii pierwszą ważną koncepcję dotyczącą wartości stworzył G. Allport, było to swoiste połączenie myśli J. Tischnera z psychologią opisową W. Diltheya, czyli psychologią eksperymentalną, w której nie było miejsca na badanie wartości z psychologią humanistyczną. W tym ostatnim kręgu pojawia się postać E. Sprangera, który opisując osobowość człowieka, dążąc do jego opisu i zrozumienia, wprowadza sześć głównych jej typów, a mianowicie mówi o człowieku: teoretycznym, ekonomicznym, estetycznym, religijnym, społecznym i politycznym<sup>317</sup>. Typy te mieszają się tworząc różne kombinacje, z których jeden jest dominujący a pozostałe mu podlegają. Zrozumienie człowieka w tym ujęciu polega na odkryciu struktury osobowości.

---

<sup>313</sup> Ibidem.

<sup>314</sup> M. Komorowska-Pudło, *System wartości Schelerowskich a postawy dorosłych wobec wybranych aspektów relacji w heteroseksualnych związkach intymnych*, „Kwartalnik Naukowy”, 2014, 1(17), s. 57 – 90.

<sup>315</sup> D. P. Schultz, S. E. Schultz, *Historia współczesnej psychologii*, Kraków 2008.

<sup>316</sup> Ibidem.

<sup>317</sup> S. Symotiuk, za: J. Ciecuch, *Kształtowanie się systemu wartości. Od dzieciństwa do wczesnej dorosłości*, Warszawa 2013.

G. Allport wraz z P. Vernonem doszli do wniosku, że taki sposób myślenia o opisie osoby jest najbardziej obiecujący i może posłużyć jako teoretyczna baza katalogu wartości oraz narzędzia badawczego. Według badaczy osobowość jest bytem całościowym, nadrzędnym wobec pojedynczych czynników, cech, zdolności, od którego zależą poszczególne elementy. Każda z osób posiada swój własny unikalny system, czyli swoją unikalną osobowość, której nie sposób porównać ze strukturą drugiej osoby. Jednocześnie, według badaczy, należy skonstruować narzędzie, które pozwoli z jednej strony na uchwycenie uniwersalnych wymiarów budujących strukturę osobowości, a z drugiej na unikalny opis osobowości danej osoby. Dochodzą oni do wniosku, że tylko zbadanie wartości i zainteresowań jednostki spełnia wszystkie stawiane sobie warunki<sup>318</sup>.

G. Allport wraz ze współpracownikami proponuje metodę *Studium wartości (Study of Values, SoV)*. Pozwala ona na zbadanie sześciu typów osobowości, wyróżnionych przez E. Sprangera, które odpowiadają wartościom. Owe typy to:

- teoretyczny, który zawiera w sobie wartości prawdy, intelektu, krytycyzmu i indywidualizmu,
- ekonomiczny, który obejmuje wartości użytkowe, oszczędność, praktyczność, utilitaryzm,
- estetyczny, zawierający wartości formy, harmonii, pięknej formy,
- społeczny obejmujący wartość miłości, szacunku i pomocy drugiemu człowiekowi,
- polityczny, to głównie wartość dążenia do władzy, siły, kierowania innymi,
- religijny, obejmuje wartość poczucia jedności z całością świata i dążenie do niej w duchowym rozwoju<sup>319</sup>.

W koncepcji tej wartości rozumiane są dwojako, jako zainteresowania oraz nastawienia. Oznaczało to, że autorzy zamiennie używali pojęcia *wartości* oraz *zainteresowania*, czy też *formy ewaluacji* lub *postawy ewaluatywne* na oznaczenie tej samej struktury osobowości. Na bazie dalszych analiz i badań G. Allport i H. Cantril<sup>320</sup> proponują następującą definicję wartości: *dynamiczna dyspozycja osobowości, która określa i ukierunkowuje reakcje ludzi na rozmaite bodźce w sytuacjach z życia codziennego*<sup>321</sup>.

Nieco inne podejście prezentował M. Rokeach. Jego koncepcja zawierała się w teorii osobowości, a ściślej w psychologii poznawczej. Autor rozumiał osobowość jako system

---

<sup>318</sup> G. Allport i P. Vernon 1931, za: J. Cieciuch, *Kształtowanie...* op. cit.

<sup>319</sup> J. Cieciuch, *Kształtowanie...* op. cit.

<sup>320</sup> Ibidem.

<sup>321</sup> Ibidem.

przekonań, wśród których wyróżnia dziesięć podsystemów układających się od centralnych do peryferyjnych. W centrum umieszcza on zbiór przekonań dotyczących własnego ja, a kolejnymi są wartości, które rozumie jako to, co jest godne pożądanego. Autor definiuje wartości jako *trwałe przekonania, że określony sposób postępowania lub ostateczny stan egzystencji jest osobiście lub społecznie preferowany w stosunku do alternatywnego sposobu postępowania lub ostatecznego stanu egzystencji*<sup>322</sup>. Tworzą one względnie trwałe system, który ma charakter hierarchiczny. Taki opis osobowości daje możliwość spojrzenia na nią jako coś plastycznego, dającego się modyfikować, kształtować, ale jednocześnie trwałego w swoim trzonie, ponieważ preferencje są względnie stałe, ale jednocześnie w określonych okolicznościach dające się przewartościować.

W swoich rozważaniach autor poszukuje katalogu wartości, który nie byłby uproszczoną wersją, a stanowił względnie kompletną całość. Jednocześnie podkreśla on, że liczebność wartości wyznawanych przez ludzi nie obejmuje zbyt wielu elementów, a różnice międzyludzkie wynikają przeważnie z ich ułożenia, czyli hierarchii. Proponuje zatem listę 36 wartości dzieląc je na dwie równe kategorie – instrumentalne i ostateczne. Pierwsza grupa (instrumentalne) odnosi się do naszego zachowania się i składa się z wartości moralnych i kompetencyjnych. Pierwsze z nich (moralne) dotyczą relacji międzyludzkich, a drugie (kompetencyjne) samoaktualizacji. Brak realizacji pierwszych rodzi poczucie winy, a sprzeciwienie się wartościom kompetencyjnym – wstyd. Druga kategoria (wartości ostateczne) dotyczy problemów egzystencjalnych, najwyższych i zawiera w sobie wartości społeczne i indywidualne. Pierwsze (społeczne) dotyczą zarówno pokoju na świecie, jak i zapewnienia bezpieczeństwa najbliższych, a drugie (indywidualne) do ładu wewnętrznego oraz dążenia do budowania mądrości życiowej<sup>323, 324</sup>.

Podstawą konstrukcji narzędzia badawczego (Skali wartości Rokeacha, *Rokeach Value Survey*, RVS) stał się podział na wartości ostateczne i instrumentalne. Narzędzie zawiera zbiór wartości na tyle szczegółowo opisanych, że pozwala na ukazanie różnic międzyosobowych, a ich ilość sprawia, że charakterystyka jednostki jest precyzyjna i przynosi wiele informacji. W wartościach ostatecznych zawierają się: wygodne i pasjonujące życie, poczucie dokonań, nieustannie trwający udział w pracy, pokój na świecie, piękno świata, równość dla wszystkich, bezpieczeństwo rodziny, wolność, zadowolenie, harmonia życia

---

<sup>322</sup> Ibidem.

<sup>323</sup> Ibidem.

<sup>324</sup> M. Komorowska-Pudło, *System...* op. cit.

psychicznego, dojrzała miłość, bezpieczeństwo kraju, radość, zbawienie, szacunek dla samego siebie, uznanie, prawdziwa przyjaźń, mądrość. Wartości instrumentalne obejmują: bycie ambitnym, posiadanie szerokich horyzontów, posiadanie kompetencji, bycie wesołym, odważnym, kochającym, obowiązkowym, powściągliwym, potrafiącym przebaczać, potrafiącym pomagać, posiadającym bogatą wyobraźnię, bycie niezależnym oraz myślącym niezależnie, w sposób logiczny<sup>325 326</sup>. W ujęciu badacza wartości są blisko powiązane z koncepcją siebie jednostki, ponieważ są traktowane jako centralne. Ich komponenty (poznawczy, behawioralny i emocjonalny) są bliskie tym charakterystycznym dla postaw, co pozwala sądzić, że są ze sobą powiązane<sup>327</sup>.

S. Schwartz definiuje wartości jako *poznawcze reprezentacje (zwykle przekonania) motywacyjnego, godnego pożądanego, ponad sytuacyjnego celu*<sup>328</sup>. Autor ujmuje wartości w schemat kołowego kontinuum wskazując na ich indywidualny i kulturowy kontekst rozumienia. W jego koncepcji stanowią one zarówno podstawę zachowania człowieka, w jego aspekcie motywacyjnym, jak i budulec kultury społeczeństw. Są zatem powszechnymi występującymi jednostkowo i kulturowo, jednocześnie ograniczonymi ilościowo ze względu na potrzeby biologiczne, współżycie w społeczeństwie oraz potrzebę przetrwania i funkcjonowania grupy. Za podstawy ich tworzenia się badacz uznaje doświadczenie życiowe, a za ich przejawy cele jakie człowiek sobie stawia, do których dąży oraz dylematy moralne które rozwiązuje<sup>329</sup>.

W swoich badaniach S. Schwartz bazuje ściśle na koncepcji M. Rokeacha, przyjmując od niego wartości instrumentalne oraz ostateczne, jednocześnie wzbogacając je o pozycje pochodzące z innych badań. Projekt badawczy miał na celu nie tylko wykrycie różnic indywidualnych, ale także różnic międzykulturowych. Do badań zakwalifikowano nauczycieli oraz studentów z różnych krajów, ze względu na przyjęte założenie o roli kształtowania wartości przez pierwszych, a potencjału wartości tych drugich. Wyniki analiz dla poziomu jednostkowego zostały przeprowadzone na bazie skalowania wielowymiarowego, który pozwolił w efekcie na zaprezentowanie wyników na bazie koła, gdzie wynik znajdujący się bliżej jego środka jest odczytywany jako istotniejszy dla jednostki (dana wartość

---

<sup>325</sup> J. Ciecuch, *Kształtowanie...* op. cit.

<sup>326</sup> K. Denek, *Edukacja...* op. cit.

<sup>327</sup> P. Oleś, *Z badań nad wartościami i wartościowaniem: niektóre kwestie metodologiczne*. „Roczniki Psychologiczne”, 2002, Tom 5, s. 53-75.

<sup>328</sup> J. Ciecuch, *Kształtowanie...* op. cit., s. 37.

<sup>329</sup> P. Boski, *Kulturowe...* op. cit., s. 169-202.

jest przez nią bardziej akceptowana). Odległość wartości od siebie wskazuje na ich wzajemną relację – im są bliżej siebie tym są bardziej ze sobą powiązane i odwrotnie. Pozytywna korelacja będzie się zatem wyrażała w sąsiedztwie na kołowym schemacie, a ujemna korelacja wystąpi, gdy wartości znajdą się po przeciwnych jego stronach<sup>330</sup>.

W modelowym, uproszczonym schemacie, wartości przedstawiane są na bazie koła, które dzieli się (w sposób nierówny, który wynika z analiz statystycznych) na 10 części zawierających poszczególne typy wartości. Pierwszą analizowaną wartością jest *władza* (Po), która zawiera w sobie nie tylko bogactwo, władzę i jej siłę, ale także uznanie społeczne, czy wizerunek publiczny. W koncepcji jest ona najniżej preferowaną wartością. Kolejna, *osiągnięcia/sukces* (Ac), zawiera inteligencję, zdolności oraz ambicję i sukcesy i jest powiązana z poprzedzającą ją *władzą*, dając możliwość podwyższenia własnego *ja*, przyczyniając się do bogacenia się i zajmowania wyższych stanowisk. *Hedonizm* (He) bazuje na odczuwaniu przyjemności, czerpaniu z radości życia oraz dogadzaniu sobie, graniczy z *poszukiwaniem doznań* (St), które obejmuje urozmaicone i podniecające życie oraz bycie śmiałym. Kolejnym typem wartości jest *podmiotowość* (Sd), która uwidacznia się w szacunku dla samego siebie, posiadaniu własnych celów, twórczości, niezależności, ciekawości i wolności. Te pięć typów zawiera się w części schematu odnoszącej się do orientacji osobistej. Ponadto poszukiwanie doznań i podmiotowość przyczyniają się do otwartości na zmianę<sup>331</sup>.

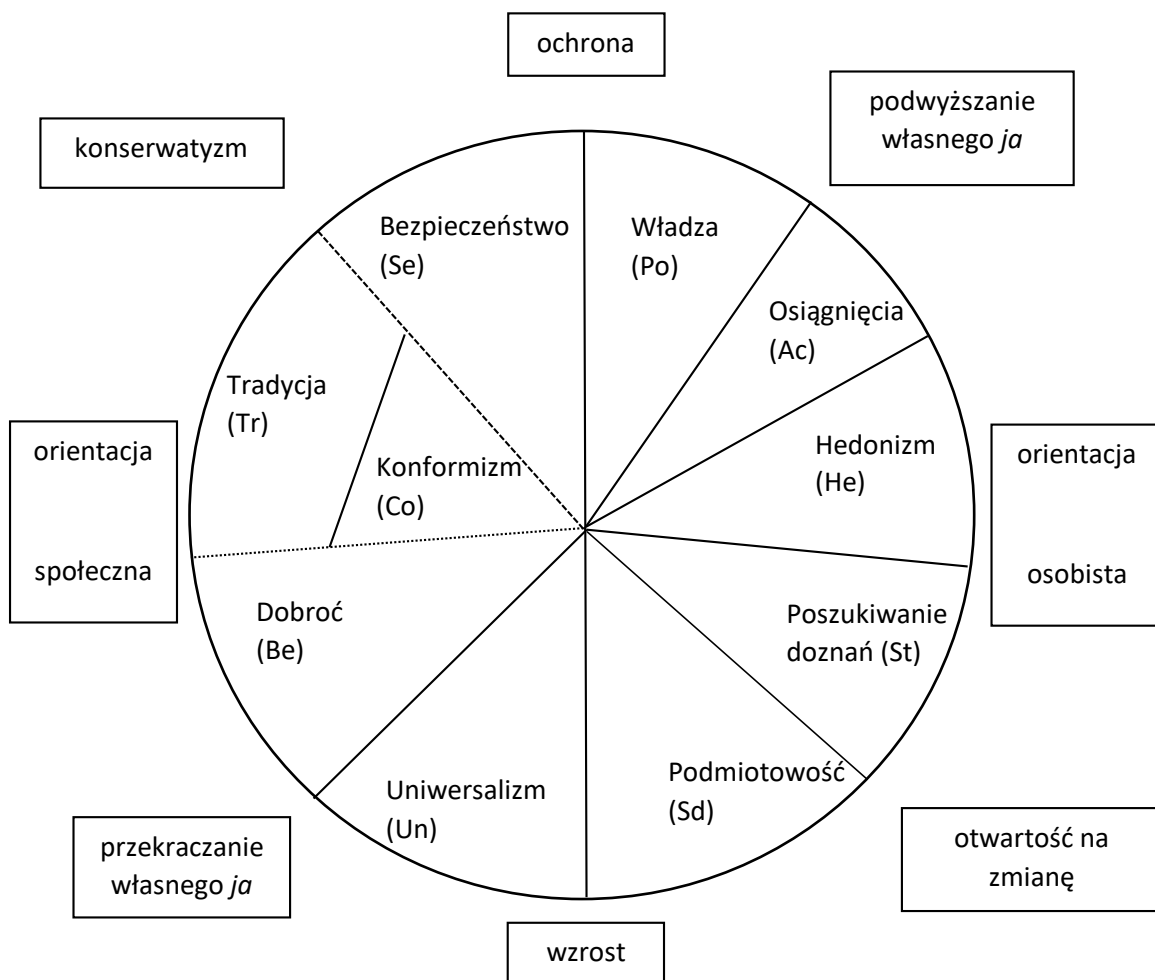
Drugą część schematu, przeciwstawną do poprzedniej, o orientacji społecznej otwiera wartość *uniwersalizm* (Un). Zawiera ona w sobie aspekty filozoficzne, w tym m.in. mądrość, piękno i pokój świata, sprawiedliwość społeczną, czy jedność z naturą. W połączeniu z kolejnym typem, *dobrocią*, pozwala na przekraczanie własnego *ja*. *Dobroć* (Be) to nie tylko sens życia, prawdziwa przyjaźń, czy dojrzała miłość, ale również odpowiedzialność, czy duchowość, itp. Wartości *tradycja* (Tr) oraz *konformizm* (Co) pomimo, że stanowią oddzielne typy, zajmują wspólnie fragment koła, dopełniając się. W skład pierwszej wchodzi m.in. akceptacja swojego miejsca w życiu, umiarkowanie i szacunek dla tradycji; druga obejmuje bycie grzecznym, posłusznym, oddawanie czci starszym oraz samodyscyplinę. W połączeniu z *bezpieczeństwem* te dwa typy tworzą podstawę do konserwatyzmu. Ostatni z omawianych typów, *bezpieczeństwo* (Se), obejmuje takie wartości jak zdrowie, czystość,

---

<sup>330</sup> Ibidem, s. 171-181.

<sup>331</sup> Ibidem, s. 171-181.

bezpieczeństwo rodziny, narodu, porządek społeczny, odwzajemnianie usług oraz poczucie przynależności<sup>332</sup>.



Rysunek 1. Uproszczony schemat kołowy wartości osobistych S. Schwartz.

Autor wskazuje, że oprócz podziału typów wartości na te o *orientacji osobistej vs społecznej*, dzielą się one na wartości dotyczące *ochrony* (Tr, Co, Se, Po, Ac) oraz *wzrostu* (He, St, Sd, Un, Be). Ponadto na diagramie kołowym badacz zaznacza dwa „superwy-miary”:

- *konserwatyzm vs otwartość na zmianę*,
- *podwyższanie wartości ja vs przekraczanie własnego ja*<sup>333</sup>.

Badania przeprowadzone na licznej, międzynarodowej, grupie badanych potwierdzają występowanie, na schemacie kołowym:

<sup>332</sup> Ibidem.

<sup>333</sup> Ibidem.

- 10 typów wartości,
- dwóch wymiarów:
  - ochrona – wzrost,
  - orientacja osobista – orientacja społeczna
- oraz, pomiędzy czterema wartościami wyższego rzędu wymiarów:
  - podwyższania *ja* vs przekraczania *ja*,
  - otwartości na zmianę vs konserwatyzmowi<sup>334</sup>.

Jedynie cztery elementy składowe 3 typów wartości mają inną, niż zakłada to teoria, lokalizację<sup>335</sup>. W swoich badaniach S. Schwartz nie pozostaje na opisanu wartości na diagramie kołowym, ale podejmuje próbę empirycznego odkrycia ich hierarchii. Prowadzone przez niego badania wykazują, że ludzie najbardziej cenią sobie *dobroć*, w dalszej kolejności, jednakowo, *podmiotowość* i *uniwersalizm*, następnie kolejno *bezpieczeństwo społeczne*, *osiągnięcia*, *hedonizm*, *poszukiwanie doznań*, *tradycję*, a na końcu *władzę*<sup>336</sup>.

Badanie systemu wartości ściśle wiąże się z ich definicją, wyróżnionymi kategoriami oraz właściwościami ich systemu. Konstrukcja wartości może odbywać się w sposób *a priori* bądź *a posteriori*. Typ pierwszy zakłada, że u podstaw wyróżniania wartości leży konkretna teoria lub wyniki badań przeprowadzonych przez innych badaczy. Takie rozwiązanie pozwala na skonstruowanie spójnego systemu wartości. Przykładem jest koncepcja M. Rokeacha. Metoda *a posteriori* zakłada konstrukcję wartości na podstawie wyników własnych badań empirycznych przeprowadzonych na określonej grupie badanych. Takie analizy obejmują zachowanie werbalne bądź niewerbalne, przy czym w psychologii najczęściej ocenia się te pierwsze. Wśród różnych rodzajów metod wyróżnia się obserwacyjne, eksperymentalne, wywiadu, projekcyjne oraz kwestionariuszowe<sup>337</sup>.

### 3.2. Teoria wartości w ujęciu Maxa Schelera

M. Scheler był przedstawicielem nurtu fenomenologicznego (nauki o zjawiskach), poszukującego uniwersalnej hierarchii wartości, która jest absolutna, ponadczasowa i niezależna od rzeczywistości fizycznej czy psychologicznej. Wybitny filozof XX wieku, który

---

<sup>334</sup> Ibidem.

<sup>335</sup> Zob. J. R. J. Fontaine i in., *Structural equivalence of the values domain across cultures: Distinguishing sampling fluctuation from meaningful variations*, „Journal of Cross-Cultural Psychology”, 39(4), s. 345-365.

<sup>336</sup> P. Boski, *Kulturowe....op. cit.*, 171-202.

<sup>337</sup> J. Gałęski, *Ogólna charakterystyka ważniejszych metod i technik badania wartości*. „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy. Studia Pedagogiczne”, 1997, Zeszyt 30, s. 215-219.

zainspirował wielu kolejnych badaczy, m.in. ks. J. Tischnera, R. Ingardena i K. Wojtyłę<sup>338</sup>. W swoich rozważaniach skupiał się na tym co idealne oraz na tym co jest urzeczywistnieniem owych idei. Ponadto uważał on, że należy poznawać świat z różnych perspektyw naukowych, wyróżniając trzy sposoby odkrywania go, którym przypisuje odpowiednie dziedziny nauki – światopogląd, naukę oraz filozofię. Pierwsza to naturalny światopogląd, której zadaniem jest wsparcie człowieka w jego funkcjonowaniu w otoczeniu fizycznym i społeczno-kulturowym. Nauka, jako kolejna dziedzina, poszerza jego wiedzę, dostarcza rozwiązań na bazie rzetelnych badań i analiz oraz umożliwia człowiekowi panowanie nad światem w sposób coraz bardziej rozwinięty technologicznie. Filozofia, natomiast, ma za zadanie odkrywać, poznawać to, co jest prawdziwie istotne<sup>339</sup>.

Fenomenologia w ujęciu M. Schelera oznacza bezpośrednio ujmowanie zjawisk, a samą naukę tworzą fakty fenomenologiczne. Te ostatnie są asymboliczne, czyste oraz immanentne. Oznacza to, że muszą być bezpośrednio poznane, uobecnić same siebie, tzn. nie można ich zastępować znakami czy symbolami. Badana jest bezpośrednia reprezentacja faktów w świadomości człowieka. Są czyste, gdy ujmujemy je bez uwzględnienia elementów wrażeń. Pozwala to opisywać fakt całościowo, z różnych perspektyw, w sposób obiektywny. Wrażenia, jako stosunek zachodzący pomiędzy zjawiskiem a ciałem człowieka, nadają faktom określoną perspektywę, która może ograniczać spostrzeżenie faktu. Przykładowo, gdy spostrzegamy kwiat fenomenologicznie przeanalizujemy nie tylko jego część wystającą nad ziemię, ale także korzenie oraz to jak jest zbudowany wewnątrz. Nasze wrażenie ograniczają jego spostrzeżenie do elementów widocznych, przez co nie możemy spojrzeć na niego całościowo. Ponadto są to fakty, które odnoszą się tylko do treści które zawierają, bez elementów dodanych, czy domniemanych. Przykładowo zachód słońca do momentu gdy nie nadamy mu domniemanej treści jest tym co określa, jeśli natomiast powiemy że słońce zachodzi więc kończy się dzień, to dodajemy treść domniemaną, która wykraczając poza fakt immanentny, staje się faktem transcendentnym<sup>340</sup>.

Możemy zatem powiedzieć że nauka, jaką jest fenomenologia, daleko wykracza poza relatywizm poznawczy, poza obraz rzeczywistości skonstruowany dzięki zmysłom, a także poza jego naukową interpretację (zamkniętą w ramy danej dziedziny nauki). Badacz poszukuje zatem odpowiedzi na pytanie o byt rzeczy w jej swoistej postaci, jej idealną, czy

---

<sup>338</sup> M. Wędzińska, *Człowiek na drodze do wartości. Myśl etyczna Maxa Schelera – implikacje pedagogiczne*, „Przegląd Pedagogiczny”, 2013, nr 1, s. 31-43.

<sup>339</sup> M. Scheler, *Pisma z antropologii filozoficznej i teorii wiedzy*. Warszawa 1987, s. 82.

<sup>340</sup> M. Wędzińska, *Człowiek...* op. cit.

też absolutną istotę. Wymaga to oddzielenia jej od istnienia, analizy fenomenów. Na przykład chcąc opisać człowieka należy wyjść od poszukiwania cech wspólnych dla niego oraz całego istnienia oraz przyrody nieożywionej, w celu ustalenia czym on jest oraz czym nie jest. Odpowiedzi na to pytanie poszukuje M. Scheler w antropologii filozoficznej człowieka<sup>341</sup>.

Fakty w fenomenologii M. Schelera człowiek może poznawać poprzez intuicję, dzięki czemu są one poznawane bezpośrednio, naocznie. Nie każde poznanie ma wartość w świetle naukowym. Aby było ono użyteczne musi być pozbawione złudzenia lub błędów – materialnego i formalnego. Pierwszy oznacza, że sądy nie zawierają naszego mniemania dotyczące statusu przedmiotu naszej obserwacji. Drugi zakłada że formułowane są one sprzecznie z prawami logiki. Dokonując typologii faktów, M. Scheler zakłada, że odpowiadają one poszczególnym dziedzinom bytów, przedmiotów zawartych w:

1. *Sferze absolutu, zawierająca to, co rzeczywiste, wartościowe i święte,*
2. *Sferze świata współczesnego (Mitwelt), minionego i przyszłego w ogóle, tzn. sfera społeczeństwa i historii, (...) tego, co »inne«,*
3. *Sferze świata zewnętrznego i wewnętrznego oraz własnego ciała i jego środowiska,*
4. *Sferze tego, o czym mniemamy, iż jest »ożywione«,*
5. *Sferze świata ciał (Körperwelt) martwych lub jawiących się nam jako martwe*<sup>342</sup>.

Możemy wyróżnić również pięć podkategorii faktów – materialne, życia, zmysłowe, społeczne, idealne (czyste). Najwcześniej w rozwoju moralnym doświadczamy faktów materialnych (leżą one poza sferą naszego odczuwania), a najpóźniej idealnych (czyli takich, które możemy poznać tylko naocznie, a które nie mają swojego materialnego odzwierciedlenia; są to fakty najwyższe, wyrażają się w naszych uczuciach). Najwyższa forma faktów pozwala nadać sens naszemu poznaniu, stając się podstawą naszego człowieczeństwa, ponieważ uczucia odróżniają nas od maszyn. Fakty życia zawierają wszystko to co żywe (m.in. żywe istoty), zmysłowe ułożone są w polu percepcji narządów zmysłów, a społeczne powstają w kontaktach interpersonalnych<sup>343</sup>.

Naoczność fenomenologiczna zawarta jest w pojęciu materialnego *a priori*, które dla M. Schelera jest emocjonalne i które stało się ważne dla opisywania wartości i wartościowania. Nie jest ono (*a priori*) doświadczeniem zmysłowym ani intelektualnym, ale wyraża

---

<sup>341</sup> P. Węclawik, *Antropologia filozoficzna Schelera: jej geneza, przedmiot i metoda*. „Folia Philosophica”, 1998, nr 16, s. 103-113.

<sup>342</sup> M. Scheler, *Problemy socjologii wiedzy*, Warszawa 1990, s. 135.

<sup>343</sup> S. Kostańczak, *Problemy aksjologiczne w filozofii Maksa Schelera*. „Słupskie Studia Filozoficzne”, 2007, nr 6, s. 39-48.

się w aktach uczuciowych, dzięki czemu człowiek jest zdolny do uchwycenia idealnych jakości, którymi są wartości<sup>344</sup>.

Wartość jest jakością idealną, która przybiera dychotomiczny znak - pozytywny bądź negatywny. W koncepcji autora każdy z nas oraz przedmioty nas otaczające są nosicielami wartości, stąd też hierarchie każdej jednostki różnią się od siebie ze względu na różnice w doświadczaniu świata. Ponadto wartość jest rozumiana przez M. Schelera jako rzeczowy odpowiednik uczuć, są one dane tylko w uczuciach, stąd też nie można ich uchwycić w inny sposób niż wiążąc je z emocjami. To w nich wartości bezpośrednio się ujawniają, a ich poznanie przybiera charakter materialno-aprioryczny. Jednocześnie autor zwraca uwagę, że wartości nie można podzielić, czy zredukować oraz że zachowuje ona swoją autonomię. Co więcej wartości nie możemy tworzyć, ponieważ istnieją one jako najwyższe w kategorii bytów w sposób od nas niezależny. Stąd też włączamy się w ich odczuwanie. Pomimo tego, że nie możemy konstruować nowych wartości, to możemy niszczyć te, które stały się częścią naszego doświadczenia. Taki proces M. Scheler określa mianem tragiczności. Jednocześnie należy podkreślić, że wartości w sensie obiektywnym nie ulegają degradacji, a zniszczeniu ulegają nasze subiektywne ich percepcje<sup>345, 346, 347</sup>.

Poznanie wartości następuje na bazie aktów emocjonalnych. Jednocześnie M. Scheler dokonuje rozróżnienia pomiędzy stanem uczuciowym, biernym doznawaniem, a czuciem czegoś, czyli aktywnym przeżyciem ukierunkowanym na jakiś określony przedmiot zewnętrzny. Cucie czegoś jest zawsze intencjonalne, może odnosić się do stanów emocjonalnych, a także nastrojów oraz przybrać najważniejszą formę, czyli odczuwać wartości<sup>348</sup>.

Życie emocjonalne człowieka składa się z czterech warstw: zmysłowej, witalnej, psychicznej oraz duchowej. Pierwsza odnosi się do uczuć zmysłowych, zlokalizowanych w naszym ciele, które ściśle wiążą się z wrażeniami zmysłowymi, stąd nazywane są stanami uczuciowymi (doznaniem zmysłowymi), które dominują w tej warstwie. Tu też znajdują się intencjonalne uczucia zmysłowe, które nakierowane są na wartości hedonistyczne. Druga warstwa odnosi się do uczuć witalnych, które są odbierane przez całe ciało i mogą się odnosić, np. do odczuwania zdrowia lub choroby, poczucia mocy lub braku siły. Mogą one być albo biernie doznawane albo aktywnie przeżywane. Intencjonalna aktywność na tym poziomie będzie się wyrażała w doznawaniu wartości witalnych. Trzecia warstwa

---

<sup>344</sup> M. Wędzińska, *Człowiek...* op. cit.

<sup>345</sup> R. Jedliński, *Językowy...* op. cit.

<sup>346</sup> S. Kostańczak, *Problemy...* op. cit.

<sup>347</sup> M. Wędzińska, *Człowiek...* op. cit.

<sup>348</sup> Ibidem.

obejmuje uczucia psychiczne, które występują niezależnie od ciała i są umiejscowione w jaźni człowieka, a przybierają charakter intencjonalny. Ostatnia warstwa obejmuje uczucia duchowe, które stanowią najwyższą i najdoskonalszą formę życia emocjonalnego człowieka. Są one:

- aktami osoby, nigdy jej stanem,
- niezależne od pozostałych poziomów, co nadaje im charakter autonomiczny,
- podstawą życia moralnego, ponieważ zwrócone są na wartości absolutne, wartości moralne, a ich korzenie tkwią w osobie<sup>349</sup>.

Według M. Schelera uczucia wyższe wymagają udziału świadomości człowieka, co jest równoznaczne z odczuwaniem wartości. Dopiero udział uczuć wyższych, psychicznych, pozwala nam odczuwać wartości moralne. Ponadto nadają one wartościom określone cechy takie jak absolutność (dzięki nim się nie zmieniają, pomimo zmian w materii świata i fizyczności człowieka), uniwersalność (każdy kto je doznaje może je także doświadczać) oraz obiektywność (w interakcji z inną osobą możemy je odróżnić od innych wartości, uczuć)<sup>350</sup>.

Warto zaznaczyć, że dla M. Schelera najważniejszą i dającą początek pozostałym przeżyciom, jest *miłość*. Oznacza to, że w jego koncepcji człowiek jest zawsze najpierw istotą kochającą (*ens amans*), a dopiero później istotą myślącą (*ens cogitas*) i kierującą się wolą (*ens volens*). Miłość jest niedefiniowalna i tylko bezpośrednio doświadczana, jest podstawowym przeżyciem w aksjologii. Jej obiektem może być wszystko to, co jest nośnikiem wartości, ponieważ na wartości jest skierowana. Przeciwnością miłości jest nienawiść, tak jak miłość kieruje się w stronę coraz wyższych wartości, tak nienawiść przybiera odwrotny kierunek, jednakże jest przez M. Schelera uważana, podobnie jak miłość, za pierwotny akt. Te dwie sprzeczne emocje stają się fundamentem pozostałych aktów, które obejmują, stając się podstawą naszego działania. Innymi wymienianymi przeżyciami emocjonalnymi są zainteresowania, czucie wartości oraz preferencje. Miłość jest w tej koncepcji bardzo ważna, gdyż jest podstawowym sposobem odkrywania wartości, pojawia się jeszcze przed ich poznaniem, jednocześnie ich nie tworząc<sup>351, 352</sup>.

---

<sup>349</sup> Ibidem.

<sup>350</sup> S. Kostańczak, *Problemy...* op. cit.

<sup>351</sup> T. Bańczyk, *Maxa Schelera rozumienie istoty filozofii*. „Czasopismo Filozoficzne”, 2006, nr 1, s. 10-21.

<sup>352</sup> M. Wędzińska, *Człowiek...* op. cit.

Wartości stanowią rdzeń aksjologii, jednocześnie budując dobra tego świata będąc ich podstawą. Nie jest możliwe ich bezpośrednio zdefiniowanie, ponieważ mogą być one poznane tylko w fenomenologicznym doświadczeniu. W naszym świecie istnieje wiele wartości, które są poukładane, panuje wśród nich ład aksjologiczny. Łączą się ze sobą za pomocą związków formalnych, które są ogólne i niezależne zarówno od wartości, jak i przedmiotu, który jest ich nosicielem. Możemy wyróżnić związki pozytywne i negatywne, co oznacza że każda wartość dodatnia ma swój ujemny odpowiednik, np. dobry – zły, mądry – głupi, jednocześnie nie istnieją wartości neutralne<sup>353</sup>.

Autor koncepcji uważa, że nosicielem wartości staje się wszystko co jest podmiotem wartościowania, stąd też wyróżnia dwa ogólne typy wartości. Pierwszy wyróżniony jest ze względu na jednostkę bądź przedmiot, który tą wartość w sobie nosi. Są to zatem wartości osoby (np. moralne) oraz wartości rzeczy (ich cechy), które wzajemnie się wykluczają, a te przypisane jednostkom stoją wyżej w hierarchii od tych drugich. Drugi typ dotyczy wartości absolutnych oraz ich pochodnych, tj. wartości instrumentalnych oraz symboli. Pierwsze są wyżej w porządku hierarchicznym ze względu na większą niezależność względem innych. Tu zawarte są wartości dóbr: materialnych, które służą przyjemności i/lub są użyteczne, cennych pod względem witalnym oraz dóbr duchowych. Obie grupy (wartości osoby i rzeczy) wzajemnie się wykluczają, stąd nosicielem wartości mogą być albo ludzie albo przedmioty/zdarzenia. Inne podziały to wartości własne oraz innych osób, indywidualne i kolektywne, pierwotne i pochodne. Ponadto autor wyróżnia cztery kategorie wartości, biorąc pod uwagę treści do których się odnoszą:

1. przyjemności i nieprzyjemności odczuwanych przez zmysły (wartości hedonistyczne/wartości zmysłowe); ich nosicielami mogą być rzeczy (np. czekolada), funkcje (np. odczuwana przyjemność z relaksacji), stany zmysłowe (np. czucie przyjemnego smaku); pierwotnymi są przyjemność (rozkosz) oraz nieprzyjemność (przykrość odczuwana przez zmysły),
2. czucia witalnego, które wyraża się w zdrowiu i chorobie, sile naszego życia, odczuwania pełni sił bądź starzenia się a ostatecznie śmierci; co ważne są całkowicie samodzielne (wartości witalne); ich nosicielami mogą być rzeczy (nasze ciało), witalny stan uczuciowy (np. poczucie zdrowia) oraz odpowiedzi emocjonalne (np. spokój, radość),
3. duchowe, zawierające trzy jakości wartości:

---

<sup>353</sup> Ibidem.

- estetyczne - to, co uważamy za piękne bądź oceniamy jako brzydkie, zawarte są w rzeczach,
- moralne - to co słuszne bądź niesłuszne, dobro i zło moralne, porządek prawny i działania niesłuszne, czyli obiektywna podstawa porządku prawnego,
- poznawcze - poznanie prawdy, które jest możliwe dzięki filozofii, fenomenologii (wartości duchowe);

mogą się wyrażać w formie uczuć, a ich pochodnymi są wartości kulturowe (np. dzieła sztuki),

4. święte, które mają swoje odzwierciedlenie w przedmiotach i zjawiskach symbolicznych, nawiązujących do absolutu, tj. wiara, brak wiary, oddawanie czci, itp.; świadomość religijną w sposób szczególny buduje miłość; są najwyższymi wartościami, niezależnymi od czasu historycznego (wartości religijne); odnoszą się do przeciwstawnych absolutnych bytów – tego co sakralne oraz diabelskie; są pierwotne wobec form wierzenia, a ich wyrazem może być np. wiara; gdy osoba zbliża się do tego co święte zaczyna odczuwać szczęście, a w związku z oddalaniem się od nich, zaczyna dominować rozpacz<sup>354, 355, 356</sup>.

Autor określając hierarchię wartości kieruje się kilkoma czynnikami. Pierwszy odnosi się do trwałości jednych względem drugich wartości oraz do wzrostu ich wagi wraz z upływem czasu ich trwania. Po drugie ważna jest ich podzielność, ponieważ jedne zawierają w sobie wiele mniejszych, a inne są niepodzielne. Ważne jest jednocześnie, czy ich wartość nie zmniejsza się wraz ze zwiększającym się udziałem innych osób – im więcej osób może ich doświadczać bez ich umniejszania, tym są ważniejsze. Po trzecie istotna jest możliwość dawania początku innym wartościom. Po czwarte od stopnia zadowolenia z przeżywania ich, co oznacza, że im bardziej angażują naszą świadomość, tym są ważniejsze. A także, po piąte, od stopnia niezależności od swoich nosicieli, to znaczy od możliwości wyczuwania ich bez konieczności obcowania z ich nośnikiem, jak również niezależność od wartości niższego rzędu, co oznacza, że te położone wyżej w hierarchii nie mogą stanowić podstawy do wytworzenia niższych (np. religijne a estetyczne)<sup>357, 358, 359</sup>.

W tej hierarchii autor nie uwzględnia wartości moralnych, ponieważ uważa on, że nie są samodzielne, lecz powstają w wyniku realizacji owych pierwotnych wartości. Istnieją

<sup>354</sup> P. Orlik, *Fenomenologia świadomości aksjologicznej (Max Scheler – Dietrich von Hildebrand)*, Poznań 1995.

<sup>355</sup> S. Kostańczak, *Problemy...* op. cit.

<sup>356</sup> M. Wędzińska, *Człowiek...* op. cit.

<sup>357</sup> R. Jedliński, *Językowy...* op. cit., s. 22-23.

<sup>358</sup> S. Kostańczak, *Problemy...* op. cit.

<sup>359</sup> M. Wędzińska, *Człowiek...* op. cit.

one zależnie od podmiotu, od osoby i są od niej nierozzerwalne. Są one w sposób naturalny skierowane ku innym wartościom. O ich znaku będzie decydowało to, według których wartości postępujemy. Wyższe będą wskazywały na pozytywną moralność. Jednocześnie autor zaznacza, że zachowanie moralne wymaga nie tylko kierowania się wyższymi wartościami. Osoby powinny najpierw poznać wszystkie wartości, a w swoim postępowaniu wybierać spośród nich te wyższe. Zakłada się, że wyznaczają one preferowany sposób zachowania (np. według wartości wyższych przed niższymi). Ta powinność w działaniu wynika z istnienia wartości, które przybierając pozytywny lub negatywny znak wskazują kierunek postępowania. Powinność przybiera dwa wymiary: idealny (bezosobowa i bezwarunkowa realizacja) i formalny (nakaz realizacji przez osobę wartości, której jeszcze nie zrealizowała). Ten drugi odnosi się do rozwoju systemu moralnego, rozwoju osoby i pozwala na uchwycenie różnic międzyosobowych w zakresie systemów wartości. Co więcej przyjmując te założenia autor podkreśla, że wartości konstruują daną społeczność, napędzają jej historię, ukazując różnice międzykulturowe. Polscy naukowcy, m. in. P. Brzozowski, S. Kostańczak, M. Wędzińska, wskazują jednocześnie, że w aspekcie badawczym wartości moralne mieszczą się w kategoriach duchowych<sup>360, 361, 362</sup>.

M. Scheler uważa, że wartości posiadają pięć modalności. Stopnie układają się od najniższego w kolejności: Hedonistyczne (przyjemności), Utylitarne (cywilizacyjne, użyteczne), Witalne (życiowe), Duchowe (kulturowe, do których przynależą: Estetyczne, Porządku prawnego, Poznawcze/Prawdy) oraz Religijne (absolutne). Oprócz wymienionych kategorii wartości wymienia się również Moralne, które stanowią ustosunkowanie się do wymienionych wcześniej modalności<sup>363</sup>.

W analizach statystycznych, w badaniach przeprowadzonych na 200 osobowej grupie osób dorosłych wykazano podział na wartości niższe i wyższe, z czego do pierwszej grupy zaliczono wartości Hedonistyczne, Witalne i Estetyczne, a do drugiej wartości Prawdy, Moralne, Świętości Świeckie i Świętości Religijne<sup>364</sup>.

Człowiek w koncepcji M. Schelera poprzez swoje doświadczenie poznaje wartości i buduje ich hierarchię. Jeżeli jest ona zgodna z ich obiektywnym porządkiem, pozwala mu żyć kierując się dobrem i doświadczając prawdziwej miłości. Istotną rolę w kształtowaniu

---

<sup>360</sup> P. Brzozowski za: Wędzińska M., *Preferencje wartości uczniów szkół ponadgimnazjalnych – próba charakterystyki*. „Przegląd Pedagogiczny”, 2017, Nr 2, s. 102-124.

<sup>361</sup> S. Kostańczak, *Problemy...* op. cit.

<sup>362</sup> M. Wędzińska, *Człowiek...* op. cit.

<sup>363</sup> P. Brzeziński, *Uniwersalna...* op. cit.

<sup>364</sup> Ibidem.

systemu wartości odgrywają uczucia, ponieważ to one determinują sposób ich istnienia w nas. Ich głębia oraz możliwość współodczuwania determinują ich pozycję w hierarchii. Ludzie, według autora, powinni przy tym poznać zarówno wartości niższe jak i wyższe, gdyż tylko w takich warunkach będą w stanie zbudować prawdziwą, a nie sztucznie wyidealizowaną, hierarchię wartości. Jednocześnie należy uważać, by tym które są rozumiane obiektywnie jako wartości niższe, nie przypisać kategorii wyższej, ponieważ prowadzi to do resentymetu, czyli moralnego zatrucia. W jego efekcie odwraca się porządek wartości co przekłada się na zachowanie sprzeczne z zasadami społecznymi, czy wręcz prowadzi do zaburzeń w osobowości człowieka. Podobnie źle dzieje się, gdy osoba buduje hierarchię wartości wyłącznie w oparciu o te obiektywnie nazywane wyższymi, ponieważ prowadzi to do budowania zaburzonego obrazu świata, odbiegającego w znacznie mierze od rzeczywistości. By dążyć do radości w życiu, należy nie tylko kierować się w swoim postępowaniu wartościami wyższymi, ale również umieć cieszyć się z dóbr codzienności, czyli należy połączyć element biologiczny (procesy życiowe) z elementem duchowym, by czerpać z życia przyjemność<sup>365</sup>.

Wychowanie zatem powinno dążyć do zaznajomienia wychowanka ze światem wartości, w szczególności miłości, dobra, budując w nim wewnętrzną motywację do samorozwoju i samoakceptacji. Należy dążyć w swych oddziaływaniach do ukształtowania jednostki świadomej swoich możliwości i ograniczeń, pracującą nad sobą, a jednocześnie się akceptującą i kochającą, by w swojej pokorze była gotowa do udzielania pomocy, dzielenia się z innymi, co sprawi że nie będzie podatna na oceny ze strony otoczenia<sup>366, 367</sup>.

Przeciwieństwem posiadania systemu wartości jest pustka egzystencjalna, która składa się z biologicznych procesów, w których brak jest miejsca na duchową głębię. Taki stan rzeczy zaburza więzi międzyludzkie, samoocenę, wypacza obraz siebie i świata i skłania człowieka do stagnacji. Wewnętrzne i społeczne spełnienie możliwe jest zatem tylko gdy doświadczymy a następnie zinternalizujemy wartości w sposób właściwy, odpowiadający obiektywnemu porządkowi. *Stąpając po drabinie wartości, człowiek uczy się samego sie-*

---

<sup>365</sup> M. Wędzińska, *Człowiek...* op. cit.

<sup>366</sup> Ibidem.

<sup>367</sup> M. Kuzin, W. Walat, *Autorytet nauczyciela w kontekście wychowania uczniów do wartości*, [w:] *Blaski i cienie autorytetu pedagoga. Pamiętniki nauczycieli*, red. M. Kuzin, W. Walat, Rzeszów 2020, s. 285 -297.

bie, swego miejsca w świecie, a także wnosi w kształt świata niepowtarzalną jakość – samego siebie<sup>368</sup>. System wartości wiąże się ściśle z postawami jednostki, gdyż w obu przypadkach bardzo ważny jest komponent emocjonalny. W kształtowaniu się postaw wobec osób z niepełnosprawnością główną rolę odgrywa miłość wobec drugiego człowieka, co pozwala mu otworzyć się na jego inność, zatem system wartości oparty na wyższych wartościach będzie temu sprzyjał<sup>369, 370</sup>. Pozycjonowanie wartości oraz przechodzenie od jednej do drugiej wiąże się z wyborem moralnym<sup>371</sup>.

Człowiek osadzony jest w konkretnym czasie historycznym w danej kulturze, która tworzy swój własny system wartości. To społeczeństwo pokazuje jednostce jakie wartości są bardziej w nim preferowane, a których należy unikać, chcąc w niej sprawnie funkcjonować. Stanowią zatem uniwersalną hierarchię wartości, która pomaga osobie w budowaniu jej własnej. Warto przy tym zaznaczyć, że w każdej kulturze oraz w każdej epoce te uniwersalne dla nich hierarchie mogą się od siebie różnić w zależności od panujących czasów<sup>372</sup>.

W koncepcji M. Schelera występują cztery rodzaje światopoglądów. Są one efektem korelacji pomiędzy światem zewnętrznym i wewnętrznym, czasoprzestrzenią w której istniejemy, tym co boskie oraz przedmiotów idealnych. Pierwszym jest światopogląd naturalny, oznaczający wiedzę pozorną, zbudowaną, dotyczącą otoczenia w którym funkcjonuje człowiek oraz jego ogólnego pojęcia o świecie. Jest on źródłem podstawowych tez o relatywnym istnieniu świata. Drugi, światopogląd - względnie naturalny - to otoczenie jednostki, czyli społeczeństwo tworzące kulturę, tradycję, przedmioty wchodzące w skład otoczenia oraz natura. Trzecim światopoglądem jest naukowe rozumienie świata, które opiera się na poznaniu i na myśleniu o istniejącym bycie. Ostatnim jest światopogląd filozoficzny, wykluczający poza pozostałe światopoglądy, istniejący poza nimi, a jego celem jest dotarcie do bytu samego świata<sup>373</sup>.

Poznanie istoty jakiegoś przedmiotu, podmiotu, w sensie filozoficznym, będzie możliwe tylko poprzez dokonanie wglądu, przebiegającego trzystopniowo począwszy od pochodzenia, założeń oraz następstw. Po pierwsze należy uświadomić sobie, czy coś jest, czy

---

<sup>368</sup> Ibidem, s. 42.

<sup>369</sup> K. Ablewicz, *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*, Kraków 2003.

<sup>370</sup> S. Kostańczak, *Problemy...* op. cit.

<sup>371</sup> E. Pieszak, *Trzy dyskursy o spotkaniu z innym. Gombrowicza, Schelera i Levinasa spotkania w pobliżu wielkich dróg*, Poznań 2003.

<sup>372</sup> A. Jurczak, *Wartości wyznawane przez pracowników naukowych vs wartości studentów*. „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna”, 2015, Vol.3, 2(6), s. 81-88.

<sup>373</sup> T. Bańczyk, *Maxa Schelera...* op. cit.

istnieje, zatem należy dokonać sądu orzekającego, aby wykluczyć sytuację gdy nie ma „nic” (rozumiane jako absolutny brak). Po drugie należy określić ten przedmiot/podmiot, który powinien istnieć niezależnie, być bytem samym w sobie, absolutnym, niezależnym. To zatem próba określenia bytu oraz bytu absolutnego i oddzielenia go od pozostałych, zależnych. Trzeci wgląd to próba uchwycenia nośnika bytu<sup>374</sup>.

### **3.3. System wartości jako czynnik warunkujący podejmowanie działań ludzkich**

Badania przeprowadzone przez M. Wędzińską na próbie uczniów szkół ponadgimnazjalnych z województwa kujawsko-pomorskiego miały odpowiedzieć na pytania dotyczące hierarchii wartości wśród młodzieży oraz czynników ją warunkujących. W ich efekcie uzyskano następującą hierarchię wartości, poczynając od najważniejszych: moralne, prawdy, hedonistyczne, świętości świeckie (podskala świętych), święte, sprawność i siła fizyczna (podskala witalnych), świętości religijne (podskala świętych), witalne, estetyczne, wytrzymałość (podskala witalnych). Badaczka zaznacza, że w porównaniu z modelową hierarchią, młodzież gorzej ocenia wartości estetyczne i święte. Z analiz statystycznych wynikało, że chłopcy różnią się od dziewczynek swoją hierarchią wartości w istotny sposób. Domeną licealistów była preferencja wartości hedonistycznych, witalnych, estetycznych, prawdy oraz sprawność fizyczną i wytrzymałość (nie wykazano różnic w zakresie wartości prawdy i świętości religijnych). W dalszej kolejności udowodniono, że także typ szkoły oraz miejsce zamieszkania są czynnikami decydującymi o hierarchii wartości w odniesieniu do wartości podstawowych (hedonistyczne, prawdy, moralne i święte). Licealiści i uczniowie techników preferowali wartości hedonistyczne, moralne i święte w stopniu większym i istotnym statystycznie od uczniów szkół zawodowych. Ponadto licealiści wyżej niż kole-dzy z innych szkół preferują wartość prawdy<sup>375</sup>.

Badania M. Komorowskiej-Pudło, w których ankietowanymi byli studenci studiów niestacjonarnych z kierunków humanistycznych przeprowadzonych na Uniwersytecie Szczecińskim, miały za zadanie zdiagnozowanie procesu wartościowania oraz jego związku z postawami wobec funkcjonowania obu płci w relacjach intymnych. Badania opierały się na skali wartości Schelera w ujęciu Brzezińskiego. Wyniki analiz przyniosły częściowe potwierdzenie stawianych hipotez, ukazując częściowe lecz istotne statystycznie korelacje pomiędzy hierarchią wartości a badanymi postawami. Pozwala to wnioskować,

---

<sup>374</sup> Ibidem, s.19-20.

<sup>375</sup> M. Wędzińska, *Preferencje...* op. cit.

że takowy związek istnieje. Wartości świętości religijne wiążą się z dojrzałą postawą do budowania relacji w związku intymnym opartym na miłości, wysokim poziomie intymności, samorealizacji i nastawieniem na rodzicielstwo. Wartości moralne wiązały się z dojrzałą miłością oraz planowaniem roli rodzica. Wartości prawdy oraz świętości świeckie po części wiązały się z postawami dojrzałego podejścia do związku. Natomiast mniej dojrzałe postawy wobec relacji intymnych, służące niestabilności związku oraz jej słabszej jakości, wiązały się z wartościami hedonistycznymi, witalnymi i ekstatycznymi. Ponadto w badaniach dokonano analizy związku skali wartości z cechami osobowości respondentów. Wyniki wskazywały na połączenie ugodowości z wartościami religijnymi i moralnymi, a w przypadku kobiet także z wartościami prawdy. Niska sumienność korelowała z wartościami hedonistycznymi, prawdy i moralnymi u mężczyzn, a wysoka z wartościami moralnymi i świeckimi u kobiet. Wysoka otwartość na doświadczenie współwystępowała z preferowaniem wartości prawdy, a w przypadku kobiet również świętości świeckich; natomiast niska z wartościami świętości religijnych. Wykazano zatem zarówno związek systemu wartości z preferowanymi postawami, jak i z pewnymi cechami osobowości. Wskazywać to może na istotną rolę hierarchii wartości w rozwoju człowieka oraz jego funkcjonowaniu<sup>376</sup>.

W przeprowadzonych przez A. Jurczak badaniach obejmujących wykładowców i studentów krakowskich uczelni zanalizowano hierarchie wartości badanych oraz dokonano ich porównania w celu wykrycia różnic i podobieństw. Dla wykładowców akademickich najważniejszymi były wartości prawdy, a w dalszej kolejności estetyczne, moralne, witalne, hedonistyczne, natomiast najmniej cenione były wartości święte. Dla studentów najważniejsze były wartości estetyczne, a następnie prawdy, moralne, następnie tak samo ważne były wartości witalne, hedonistyczne i święte. Powyższe wyniki wskazują, że hierarchie wartości uzyskane w obu grupach różnią się między sobą, choć po części się pokrywają. Różnice zapewne wynikają z różnego wieku obu grup, a co za tym idzie również doświadczeń i potrzeb. Na przykład studenci bardziej cenili sobie harmonię i regularność, natomiast wykładowcy logiczność myślenia, wiedzę oraz mądrość. Nauczyciele preferowali wytrzymałość, natomiast dla studentów ważniejsza była sprawność oraz siła fizyczna. Wskazuje to zarówno na potrzebę zrozumienia przez wykładowców sposobu myślenia

---

<sup>376</sup> Ibidem.

i funkcjonowania swoich uczniów, jak i na odpowiedzialne działanie zmierzające do wskazania drogi ku preferowanym wartościom<sup>377</sup>.

Inne wyniki uzyskano podczas badań nad hierarchią wartości zawodników piłki nożnej w kategorii juniorów i seniorów. W obu grupach najbardziej preferowaną kategorią były wartości religijne, na drugim miejscu znajdowały się wartości moralne, a na trzecim wartość rodziny. W szczegółowej analizie uwidaczniają się różnice pomiędzy grupą seniorów i juniorów. Ci drudzy preferują najmocniej wartości Boga, życia rodzinnego i wiary. Starsza grupa preferuje wartości Boga, uczciwości i życia rodzinnego. Jednocześnie obawę J. Basiaga-Pasternak budzi fakt niskiej preferencji wartości stanu fizycznego, co może budzić obawę o przyszłą kondycję fizyczną, czy nieumiejętnością racjonalnego odpoczynku<sup>378</sup>.

Wartości preferowane przez nauczycieli oraz studentów wydziałów nauczycielskich stały się obiektem zainteresowań badaczy ze względu na ich funkcje w procesie edukacji oraz w poszukiwaniach naukowo-badawczych. W edukacji dotyczą one zarówno kształtowania się systemu wartości młodego człowieka, jak i spotkania systemu wartości nauczyciela oraz ucznia. W naukowych rozważaniach pełnią zadanie wyjaśniające, opisujące, prakseologiczne, wartościujące oraz prognostyczne<sup>379</sup>.

Wyniki badań przeprowadzonych wśród przyszłych nauczycieli wykazały, że preferują oni takie wartości jak zdrowie, rodzina, życie, miłość, Bóg, praca, godność, prawda, mądrość i przyjaźń. Przy uwzględnieniu wieku badanych oraz ich płci ukazały się pewne różnice w ich systemach wartości. Starsi oraz kobiety wybierali częściej wartości święte, młodszy oraz mężczyźni hedonistyczne<sup>380, 381</sup>.

### 3.4. Wnioski ogólne do badań własnych

Już H. Świada<sup>382</sup> mocno podkreślała powiązanie systemu wartości z postawami wobec danego obiektu oraz jego istotności dla jednostki. M. Rokeach<sup>383</sup> natomiast w swojej koncepcji nie tylko podkreślał bliski związek pomiędzy postawami a hierarchią wartości, ale

---

<sup>377</sup> A. Jurczak, *Wartości...* op. cit.

<sup>378</sup> J. Basiaga-Pasternak, *Hierarchia wartości sportowców – zawodników piłki nożnej*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin – Polonia”, 2005, SECTIO D, VOL.LX, SUPPL. XVI, 16, s. 63-69.

<sup>379</sup> W. Furmanek, *Aksjologia...* op. cit., s. 14.

<sup>380</sup> K. Denek, *Ojczyzna – naczelną wartość krajoznawstwa*, „Ziemia”, 2000, nr 2, s. 111 – 130.

<sup>381</sup> K. Denek, *Sens wartości w systemie edukacji narodowej*, „Kultura – Przemiany – Edukacja”, tom III, 2015, s. 13 – 49.

<sup>382</sup> H. Świada, *Młodzież a wartości*, Warszawa 1979.

<sup>383</sup> M. Rokeach, za: A. Tomkiewicz, E. Popławska, *Postawy wartościujące studentów polskich i amerykańskich*. „Roczniki Nauk Społecznych”, 1997, Zeszyt 2, Tom XXV, s. 45-66.

sugerował również, że te drugie są ważniejsze od tych pierwszych, co więcej uczestniczą w ich kształtowaniu, pełniąc wobec nich rolę nadrzędną. Zakładał on, że każda zmiana w hierarchii wartości przekłada się na postawy osoby wobec konkretnych obiektów, a także na system poznawczy oraz zachowanie jednostki.

Amerykański psycholog G. Allport podkreśla znaczenie systemu wartości w kształtowaniu się osobowości jednostki. Stanowią one dla rozwijającego się człowieka wzorce idealne, które pomagają mu podejmować decyzje, kierować zachowaniem. W konsekwencji przyczyniają się również do kształtowania się obrazu siebie, nawyków, wiążą się z procesami poznawczymi<sup>384</sup>. Do podobnych wniosków dochodzą również inni badacze<sup>385, 386</sup>.

Ponadto P. Brzozowski, wskazuje na zmienność hierarchii wartości. Może ona ulegać modyfikacji poprzez zmiany społeczne, kulturowe oraz subiektywizm i relatywizm wartości, pozostając, wg M. Schelera, względnie trwałe dla jednostki dzięki ich obiektywnemu charakterowi<sup>387, 388</sup>. Warto zatem poznać system wartości pracowników uczelni by określić kierunki zmian, które powinny być zaplanowane systemowo.

Należy podkreślić, że wskazuje się na rolę wartości w kierowaniu oraz motywowaniu człowieka w codziennej jego aktywności oraz planach związanych z pracą nad sobą. Uczestniczą one zarówno w budowaniu interakcji, jak i kształtowaniu się norm i zasad obowiązujących w danym społeczeństwie. Stanowią zatem podstawę do kształtowania się kultury uczelni, w tym kultury otwartej na osoby z niepełnosprawnością. W codziennej pracy pedagogicznej nauczyciela pomagają mu w wyborze celów wychowawczych<sup>389</sup>. Można założyć, że system wartości pracowników będzie po części modyfikowany przez kulturę organizacyjną uczelni, jak również będzie ją budował. Wiedza o tym sprzężeniu zwrotnym pozwala na wnioskowanie o konieczności poznania systemów wartości poszczególnych pracowników oraz zbadania jego udziału w podejmowanych przez nich działaniach inkluzyjnych. Jest to zgodne z ideą M. Schelera, który zaznacza, że osoby poprzez zdobywane doświadczenie nie tylko poznają wartości, ale również konstruują ich hierarchię<sup>390</sup>.

---

<sup>384</sup> G. Allport, za: P. Oleś, *Wartościowanie...* op. cit.

<sup>385</sup> P. Oleś, *Wartościowanie...* op. cit.

<sup>386</sup> P. Brzozowski, *Skala...* op. cit.

<sup>387</sup> Ibidem.

<sup>388</sup> P. Brzozowski, *Uniwersalna hierarchia wartości – fakt czy fikcja?* „Przegląd Psychologiczny”, 2005, 3 (48), s. 261-276.

<sup>389</sup> K. Chałas, *Wychowanie...* op. cit.

<sup>390</sup> M. Wędzińska, *Człowiek...* op. cit.

W swojej koncepcji M. Scheler podkreśla, że system wartości wiąże się z postawami jednostki ze względu na łączący je komponent emocjonalny. W budowaniu postaw wobec osób z niepełnosprawnością bardzo ważną rolę odgrywa *miłość*, zwłaszcza wobec drugiego człowieka. System wartości na niej oparty będzie sprzyjał otwartości na tę grupę społeczną<sup>391</sup>.

W badaniach wskazano, że zmiennymi różnicującymi system wartości są płeć oraz typ szkoły<sup>392</sup>. Zauważono również, że wartości preferowane przez nauczycieli akademickich oraz studentów różnią się między sobą, co może przekładać się poziom zrozumienia pedagogów dla potrzeb swoich podopiecznych<sup>393</sup>. To jeszcze mocniej podkreśla konieczność wprowadzenia tej zmiennej do planowanych badań.

Zaprezentowano teoretyczne podstawy planowanych badań naukowych. W kolejnym rozdziale przedstawiona zostawanie metodologia, która posłuży do prawidłowego przeprowadzenia zaplanowanych działań.

---

<sup>391</sup> K. Ablewicz, *Teoretyczne...* op. cit.

<sup>392</sup> M. Wędzińska, *Preferencje...* op. cit.

<sup>393</sup> A. Jurczak, *Wartości...* op. cit.



## **II. Metodologia badań własnych**



## 1. Przedmiot i cel badań

Współczesne podejście do edukacji zarówno w wymiarze międzynarodowym, jak i krajowym kładzie coraz większy nacisk na inkluzję osób z niepełnosprawnością. Kierunek ten został z jednej strony wyznaczony zmianą myślenia o niepełnosprawności, a z drugiej zauważeniem pozytywnej relacji pomiędzy wykształceniem a niezależnością finansową. Początkowy model medyczny niepełnosprawności, zakładający uzależnienie funkcjonowania jednostki od niej zastąpiono stopniowo modelem społecznym, w którym deficyty są jednymi z cech osoby, budującą ją ale nie determinującą jej życia. Ta zmiana myślenia pozwoliła na dostrzeżenie potencjału jednostki oraz zmusiła środowisko społeczne do podejmowania działań zmierzających do wprowadzenia zmian zmierzających do likwidowania barier początkowo architektonicznych, a z czasem także psychologicznych<sup>394</sup>.

Ponadto zwrócono uwagę na to, że wyższe wykształcenie jest szansą na osiągnięcie lepszej pozycji zawodowej i rozwoju swoich umiejętności nie tylko wśród osób zdrowych, ale przede wszystkim wśród osób z niepełnosprawnością. Dzięki zwiększeniu kwalifikacji otwierają się dla nich nowe możliwości pracy i współpracy. Badacze zaobserwowali także, że osoby niepełnosprawne z wyższym wykształceniem charakteryzują się postawami proaktywnymi oraz wyższą gotowością do podjęcia pracy<sup>395</sup>. Należy zatem przypuszczać, że stwarzając możliwości rozwijania swojej wiedzy i umiejętności osobom z niepełnosprawnością przyczyniamy się do zwiększenia szansy na wkraczanie tej grupy osób na rynek pracy, rozwijamy w nich poczucie sprawstwa oraz zwiększamy ich motywację wewnętrzną i ambicje. Jak pokazywały ogólnopolskie analizy, dzięki rozwojowi szkolnictwa wyższego, także w sektorze niepublicznym, wskaźnik scholaryzacji systematycznie wzrastał od 1990 roku. Jednocześnie odsetek osób z wyższym wykształceniem w grupie osób bezrobotnych był najniższy<sup>396, 397</sup>.

---

<sup>394</sup> D. Wiszejko-Wierzbicka, *Specjalne...* op. cit.

<sup>395</sup> *Badania wpływu kierunku i poziomu wykształcenia na aktywność zawodową osób niepełnosprawnych. Raport końcowy*, 2009, Pentor Research International, źródło: [http://www.pefron.org.pl/ftp/dokumenty/Badania\\_i\\_analizy/Raport\\_CZESC\\_1z6\\_final.pdf](http://www.pefron.org.pl/ftp/dokumenty/Badania_i_analizy/Raport_CZESC_1z6_final.pdf) dostęp na grudzień 2018 r.

<sup>396</sup> A. Rozmus, T. Pomianek, *Polskie szkolnictwo wyższe – antidotum na problemy rynku pracy czy kuźnia bezrobotnych?* [w:] *Wiedza i kwalifikacje w okresie zmian – Rynek pracy intelektualnej w regionach preferencyjnych w dobie globalizacji*, red. R. Fedyna, „Studia o gospodarce”, 1/2002, Rzeszów 2002, s. 113-134.

<sup>397</sup> A. Rozmus, T. Pomianek, *Modernizacja finansowania szkolnictwa wyższego i nauki w Polsce*, [w:] *Sporne kwestie strategii rozwoju nauki i szkolnictwa wyższego*, red. H. Samsonowicz, J. Sławiński, L. Szczucki, W. Tygielski, M. Ziółkowski, Warszawa 2010, s. 58-79.

W literaturze<sup>398</sup> wskazuje się, że wykształcenie jest środkiem do osiągnięcia korzyści materialnych, czyli zdobycia niezależności, samodzielności oraz korzyści altruistycznych, w tym rozwoju intelektualnego, samorozwoju oraz potrzeby dążenia do uznania przez otoczenie. Zwraca się ponadto uwagę na fakt, że wykształcenie ma zasięg nie tylko indywidualny, ale także globalny – wpływa na przyspieszenie postępu cywilizacyjnego oraz zwiększa pozycję danego państwa na arenie międzynarodowej<sup>399</sup>. Zauważa się zatem, że stworzenie warunków do studiowania dla osób z niepełnosprawnością stanie się korzyścią zarówno indywidualną jak i społeczną. Aby ten proces mógł być w pełni i skutecznie realizowany potrzebne są działania zmierzające do likwidacji barier architektonicznych oraz psychologicznych<sup>400</sup>. W aspekcie organizacyjnym dotyczy to działań podejmowanych przez kierownictwo uczelni oraz poszczególnych jej pracowników<sup>401</sup>.

Kulturę oraz klimat organizacji tworzą wszyscy jej pracownicy, w związku z tym uważa się, że przeprowadzenie badań na grupie pracowników uczelni wyższych pozwoli na zdefiniowanie czynników warunkujących podejmowanie działań służących włączeniu, a tym samym zwiększeniu możliwości zawodowych i otwarciu się na szerszy rynek pracy grupie osób z niepełnosprawnością<sup>402, 403</sup>.

**Przedmiotem prezentowanych badań** był: *rodzaj i zakres działań inkluzyjnych podejmowanych przez pracowników uczelni wobec studentów z niepełnosprawnością*.

Celem opracowań naukowych jest zdobycie wiedzy na temat analizowanego przedmiotu badań. Informacja ta powinna być *ściśła, maksymalnie pewna, maksymalnie ogólna, maksymalnie prosta, o maksymalnej zawartości informacji*<sup>404</sup>. Możemy podzielić cele na eksploatacyjne, opisowe oraz wyjaśniające<sup>405</sup>. Pierwsze dotyczą rozpoznawania faktów i badanych treści, a w efekcie tworzenia ich obrazów, generowania nowych przypuszczeń, które służą do wyznaczania kierunków dalszych badań oraz technik pomiaru. Drugie odnoszą się do tworzenia szczegółowych opisów nowych danych, w kontekście dotychczasowej wiedzy, zatem uwaga skupia się na dokumentowaniu procesów i mechanizmów oraz

---

<sup>398</sup> M. Kutyla, *Indywidualne i społeczne znaczenie wartości wykształcenia*, [w:] *Możliwości i strategie zwiększania szans edukacyjnych dzieci i młodzieży*, red. K. Barłóg, E. Kensy, M. Rorat, Rzeszów 2012.

<sup>399</sup> Ibidem.

<sup>400</sup> M. Struck-Peregończyk, *Między integracją a wykluczeniem. Wybrane problemy edukacji akademickiej osób niepełnosprawnych*, Rzeszów 2011.

<sup>401</sup> Ł. Sułkowski, *Kultura akademicka. Koniec utopii?* Warszawa 2016.

<sup>402</sup> B. R. Kuc, J. M. Moczyłowska, *Zachowania...* op. cit.

<sup>403</sup> L. Zbiegień-Maciąg, *Kultura w organizacji. Identyfikacja kultur znanych firm*, Warszawa 2005.

<sup>404</sup> Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2001, s. 23.

<sup>405</sup> Neuman 200, za: Pilch T., Bauman T., *Zasady...* op. cit., s. 22-23.

kontekstu sytuacyjnego. Trzecie testują przesłanki i założenia płynące z teorii, prowadzą do wzbogacenia i poszerzenia uzasadnień teoretycznych, jak również weryfikowania dotychczasowych wyjaśnień i określenia które z nich są najlepsze. Cel niniejszych badań ma charakter eksploatacyjno-wyjaśniający, dlatego też po określeniu celu teoretycznego nazwano także cele teoretyczno-poznawczy oraz praktyczno-wdrożeniowy.

Dokonując dalszego postępowania metodologicznego teoretyczny cel badań formułowany jest jako: *diagnoza czynników podmiotowych pracowników uczelni warunkujących podejmowanie przez nich działań inkluzyjnych wobec studentów z niepełnosprawnością.*

Aby podkreślić znaczenie poniższych badań w zakresie eksploracji i wyjaśnienia zaobserwowanego zjawiska, a także aby wskazać kierunki dalszych działań, uszczegółowiono powyższy cel teoretyczny na cel teoretyczno-poznawczy oraz praktyczno-wdrożeniowy. Cele szczegółowe prezentują się następująco:

- 1) **celem teoretyczno-poznawczym badań** podjętych w rozprawie doktorskiej było *poszukiwanie podmiotowych czynników warunkujących podejmowanie działań na rzecz inkluzyjności na poziomie szkolnictwa wyższego,*
- 2) **celem praktyczno-wdrożeniowym podjętych badań** było *ustalenie programu działań zmierzających do poprawy jakości nauczania inkluzyjnego w szkolnictwie wyższym na bazie kształtowania odpowiednich postaw i systemu wartości wśród pracowników uczelni.*

Należy zwrócić uwagę, że badania mają zatem dwoisty charakter. Z jednej strony badania zostały skonstruowane tak, aby ich cel przybrał charakter diagnostyczny – wyjaśniający, gdzie badacz poszukuje podmiotowych uwarunkowań realizacji polityki uczelni otwartej na osoby z niepełnosprawnością. Czynniki te zostały wyodrębnione w świetle literatury naukowej, na gruncie teorii pedagogicznych i psychologicznych oraz dotychczasowych badań prowadzonych w różnych warunkach na różnych grupach społecznych<sup>406</sup>.

Z drugiej strony posłużą do eksploracji istniejących rozwiązań praktycznych zaprezentowanej problematyki, czyli dążenie do rozpoznania i opisu realnie podejmowanych działań zmierzających do stworzenia uczelni dostępnej dla studentów z niepełnosprawnością. Opis ten powstanie w oparciu o opinie poszczególnych pracowników uczelni, co pozwoli na zbudowanie obrazu zastanej, a nie hipotetycznej rzeczywistości, ukazującej jej mocne

---

<sup>406</sup> T. Pilch, T. Bauman, *Zasady...*op. cit.

i słabe strony. Przyczyni się to do wskazania mocnych stron podejmowanych przez uczelnie działań oraz wskazania obszarów wymagających zmiany, restrukturyzacji, czy wprowadzenia nowych rozwiązań<sup>407</sup>.

## 2. Problemy badawcze

Poprawne określenie problemu badawczego stanowi punkt wyjścia dla podjęcia badań, gdyż determinuje on ich powodzenie. Należy w nim zawrzeć zapytanie o specyfikę badanej problematyki, nie zapominając o relacjach pomiędzy poszczególnymi jego elementami.

Problem badawczy jest pytaniem o *naturę badanego zjawiska, o istotę związków między zdarzeniami lub istotami i celami procesów, cechami zjawiska*<sup>408</sup>. Proces jego formułowania polega na rozbijaniu tematu na pytania, problemy szczegółowe. Wyróżnia się kilka jego kategorii:

- a) *teoretyczne i praktyczne,*
- b) *ogólne i szczegółowe,*
- c) *podstawowe i cząstkowe*<sup>409</sup>.

Dobrze sformułowany problem badawczy pozwala ustalić dalszy proces myślowy, wyznaczając ścieżkę działalności metodologicznej. U jego podstawy stoją analizy literatury, a konsekwencje jego rozstrzygnięcia mogą doprowadzić do określonych korzyści praktycznych bądź nowych ustaleń naukowo-poznawczych<sup>410</sup>.

Aby problem badawczy został prawidłowo sformułowany, musi spełnić kilka niezbędnych warunków. Są to:

- a) wyczerpanie zakresu posiadanej wiedzy w celu określenia terenu poszukiwań,
- b) określenie wszystkich generalnych współzależności pomiędzy analizowanymi zmiennymi,
- c) rozstrzygalność empiryczna oraz wartość praktyczna<sup>411</sup>.

Przy analizie powyższego podpunktu „b” możemy mieć do czynienia z dwoma kategoriami faktów, tj. właściwości przedmiotu badań oraz relacji łączących zmienne. W pierwszym przypadku pytania mają charakter rozstrzygnięć, stąd jedynymi możliwymi do uzyskania odpowiedziami są „tak” albo „nie”, co ogranicza możliwości analityczne badań. W drugim przypadku mamy do czynienia z pytaniami dopełnienia, które zaczynając

---

<sup>407</sup> Ibidem.

<sup>408</sup> T. Pilch, T. Bauman, *Zasady...* op. cit., s. 43.

<sup>409</sup> J. Sztumski, za: T. Pilch, T. Bauman, *Zasady...* op. cit., s. 43.

<sup>410</sup> T. Pilch, T. Bauman, *Zasady...* op. cit., s. 44.

<sup>411</sup> Ibidem, s. 44.

się od określeń „Jaki”, „W jakim”, itp., pozwalają uzyskać odpowiedzi złożone i wielowarstwowe<sup>412</sup>. Niniejszy problem został określony poprzez pytanie dopełnienia i podzielony na ogólny (główny) oraz szczegółowe.

W niniejszej koncepcji sformułowano następujący **problem główny**:

*W jakim zakresie wybrane czynniki podmiotowe pracowników uczelni warunkują podejmowanie przez nich działań inkluzyjnych wobec studentów z niepełnosprawnością?*

Sformułowany problem badawczy uwzględnia szeroki zakres badań, który podzielony został na następujące **problemy szczegółowe**:

- 1) *W jakim zakresie system wartości i postawy pracowników uczelni wobec osób z niepełnosprawnością warunkują spostrzeganie inkluzyjnej polityki uczelni?*
- 2) *W jakim zakresie system wartości i postawy pracowników uczelni wobec osób z niepełnosprawnością warunkują podnoszenie wiedzy o osobach z niepełnosprawnością?*
- 3) *W jakim zakresie system wartości i postawy pracowników uczelni wobec osób z niepełnosprawnością warunkują podejmowanie działań na rzecz inkluzyjnego programu kształcenia?*
- 4) *W jakim zakresie system wartości i postawy pracowników uczelni wobec osób z niepełnosprawnością warunkują realizację inkluzyjnej metodyki szkoły wyższej?*

Powyższe pytanie główne oraz wynikające z niego pytania szczegółowe zostały sformułowane na podstawie wniosku poczynionego na bazie literatury zaprezentowanej w I części niniejszej rozprawy doktorskiej. Na ich podstawie dokona się analizy zebranych wyników przeprowadzonych badań.

Nie sformułowano hipotez ze względu na diagnostyczny charakter zaplanowanych badań.

W kolejnym punkcie zaprezentowane zostaną zmienne zależna oraz niezależne, ich wskaźniki oraz zmienne pośredniczące.

### **3. Zmienne badań i ich wskaźniki**

Kolejnym istotnym punktem w postępowaniu metodologicznym jest ustalenie zmiennych, które będą analizowane w badaniach. Jest to istotny proces ponieważ wyznacza on pod jakim względem założone zjawisko będzie badane i określa jak poszczególne jego ele-

---

<sup>412</sup> Ibidem, s.44.

menty będą opisywane. Takie działanie będzie przekładało się na dobór lub zaprojektowanie metod użytych w badaniu<sup>413</sup>. Należy przy tym zaznaczyć, że ze względu na przyjęty w założeniach teoretycznych kierunek zależności pomiędzy zmiennymi należy podzielić je na zmienne zależne oraz zmienne niezależne. Pierwsza z nich (zm. zależna) jest uszczegółowieniem naszego przedmiotu badania, a jej wartości będą zmieniały się pod wpływem wprowadzonej, czy analizowanej zmiennej niezależnej. Ta ostatnia (zm. niezależna) jest czynnikiem, który oddziałuje na zmienną zależną powodując zmianę jej wartości. Oprócz tych dwóch głównych grup zmiennych badacz wyróżnił również trzecią grupę, zmienne pośredniczące, które pośrednio włączają się w zaprojektowany model, stanowiąc czynnik dodatkowy<sup>414</sup>.

W niniejszej rozprawie doktorskiej przyjmuje się, że **zmienną zależną** jest *podejmowanie przez pracowników uczelni działań zmierzających do inkluzji studentów z niepełnosprawnością*, a **zmiennymi niezależnymi** są *podmiotowe czynniki warunkujące podejmowanie działań inkluzyjnych (postawy wobec osób z niepełnosprawnością oraz system wartości pracowników uczelni)*.

**Zmiennymi pośredniczącymi** są *wiek, płeć, stanowisko pracy, staż pracy w ocenianej uczelni, rodzaj uczelni oraz kontakt ze studentem z niepełnosprawnością*.

Każda z wyżej wymienionych zmiennych została zdefiniowana na potrzeby niniejszych badań za pomocą określonych ich cech, które jasno ją precyzują. Prezentuje je tabela nr 1.

*Tabela 1. Zestawienie zmiennych prezentowanych badań (zmiennej zależnej, zmiennych niezależnych oraz zmiennych pośredniczących) i ich wskaźników.*

Zmienna	Wskaźniki kategorii
<b>Zmienne zależne szczegółowe – podejmowanie działań inkluzyjnych<sup>415</sup></b> – analizowane za pomocą czterech czynników:	
1) udział w realizacji inkluzyjnej polityki uczelni,	- zidentyfikowanie własnych działań w celu określenia dobrych praktyk oraz zagrożeń odnoszących się do studiowania przez osoby z niepełnosprawnością,

<sup>413</sup> Ibidem.

<sup>414</sup> Ibidem.

<sup>415</sup> L. Thomas, H. May, *Inclusive...* op. cit.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- współpraca nauczycieli oraz pracowników uczelni z jednostkami organizacyjnymi odpowiedzialnymi za studentów z niepełnosprawnością,</li> <li>- budowanie przyjaznej i wspierającej kultury pracy otwartej na osoby z niepełnosprawnością,</li> <li>- likwidacja barier architektonicznych,</li> <li>- organizowanie szkoleń podnoszących wiedzę i umiejętności niezbędnych w pracy z osobami z niepełnosprawnością,</li> <li>- uwzględnianie przy opracowaniu regulaminów, zarządzeń, potrzeb studentów z niepełnosprawnością,</li> <li>- dostęp do informacji za pomocą różnych kanałów, np. pracownicy znający język migowy, komunikacja za pomocą Internetu,</li> <li>- powołanie jednostki uczelnianej/pełnomocnika ds. osób z niepełnosprawnością;</li> </ul>
<p>2) podnoszenie wiedzy o osobach z niepełnosprawnością przez pracowników uczelni (doksztalcanie się na rzecz inkluzji),</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- udział w szkoleniach, warsztatach, konferencjach dotyczących sytuacji osób z niepełnosprawnością, pracy z osobami z niepełnosprawnością,</li> <li>- indywidualne poszukiwanie informacji dotyczących pracy z osobami z niepełnosprawnością;</li> </ul>
<p>3) realizacja inkluzyjnego programu kształcenia,</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- opracowanie programów studiów, sylabusów zajęć uwzględniających indywidualne potrzeby studentów z niepełnosprawnością,</li> <li>- opracowanie alternatywnych sposobów oceniania odpowiadających na potrzeby osób z różnymi niepełnosprawnościami,</li> <li>- dbanie o prawidłową realizację inkluzyjnego programu kształcenia;</li> </ul>
<p>4) realizacja inkluzyjnej metodyki szkoły wyższej,</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- współpraca ze studentami niepełnosprawnymi w celu określenia barier w studiowaniu,</li> <li>- dostosowanie metod przekazywania wiedzy oraz oceniania zdobytych kompetencji do potrzeb studentów z niepełnosprawnością,</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- identyfikacja studentów narażonych na wykluczenie,</li> <li>- materiały dydaktyczne w formie dostosowanej do potrzeb osób z niepełnosprawnością (m.in. materiały w formie elektronicznej, języku Brajla),</li> <li>- w miarę zgłaszanych potrzeb prowadzenie konsultacji indywidualnych dla studentów z niepełnosprawnością,</li> <li>- tworzenie klimatu akceptującego na zajęciach, sprzyjającego dzieleniem się wiedzą i poglądami przez studentów z niepełnosprawnością,</li> <li>- równe traktowanie studentów zdrowych i z niepełnosprawnością w trakcie zajęć oraz przy ocenianiu / w trakcie rekrutacji na studia,</li> <li>- szkolenia, kursy, konsultacje dla nowych studentów z niepełnosprawnością w celu włączenia ich do społeczności akademickiej.</li> </ul>		
<b>Zmienne niezależne</b>			
1a) poziom postawy wobec osób z niepełnosprawnością (ogólne nastawienie wobec osób z niepełnosprawnością);	Wyniki na skali pomiarowej dające wynik na kontinuum, określający natężenie postawy od negatywnej do pozytywnej, badanej za pomocą <i>Skali Postaw Wobec Osób Niepełnosprawnych (SPWON)</i> <sup>416</sup> .		
1b) poziom postawy wobec osób z niepełnosprawnością w wymiarach <sup>417,418</sup> :	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 30%; padding: 5px;">- intelektualnym</td> <td style="padding: 5px;"> <ul style="list-style-type: none"> <li>• pozytywny (to dojrzałe osoby, utrzymują koleżeńskie kontakty z innymi studentami, w swoim działaniu wykazują się konsekwencją),</li> <li>• pośredni (mają trudności w studiowaniu, ale je pokonują, budzą ciekawość wśród kolegów/koleżanek, czasami zastanawiam się w jaki sposób funkcjonują na co dzień ze swoją niepełnosprawnością)</li> </ul> </td> </tr> </table>	- intelektualnym	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pozytywny (to dojrzałe osoby, utrzymują koleżeńskie kontakty z innymi studentami, w swoim działaniu wykazują się konsekwencją),</li> <li>• pośredni (mają trudności w studiowaniu, ale je pokonują, budzą ciekawość wśród kolegów/koleżanek, czasami zastanawiam się w jaki sposób funkcjonują na co dzień ze swoją niepełnosprawnością)</li> </ul>
- intelektualnym	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pozytywny (to dojrzałe osoby, utrzymują koleżeńskie kontakty z innymi studentami, w swoim działaniu wykazują się konsekwencją),</li> <li>• pośredni (mają trudności w studiowaniu, ale je pokonują, budzą ciekawość wśród kolegów/koleżanek, czasami zastanawiam się w jaki sposób funkcjonują na co dzień ze swoją niepełnosprawnością)</li> </ul>		

<sup>416</sup> A. Sękowski, *Osobowościowe uwarunkowania postaw wobec ludzi niepełnosprawnych*, Lublin 1991.

<sup>417</sup> H. Larkowa H., *Postawy...* op. cit.

<sup>418</sup> W. Otrębski, K. Kubik, *Ustosunkowanie...* op. cit.

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• negatywny (podczas rozmowy wydają się być spięci, działają wolniej niż inni studenci, w swoim działaniu są niedokładni),</li> </ul>
	- wolicjonalnym (uczuciowym);	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pozytywny (to wrażliwe osoby, to osoby wytrwale w działaniu, wykazują się inteligencją),</li> <li>• pośredni (wzbudzają we mnie litość, wzbudzają we mnie współczucie, są mi obojętni),</li> <li>• negatywny (nie dbają o swój wygląd, są osobami gwałtownymi, są uciążliwi w kontakcie).</li> </ul>
2) system wartości;	<p>Skala Wartości Schelerowskich (SWS)<sup>419</sup> zmodyfikowana na potrzeby badania, zawierająca listę 50-ciu wartości, które zawierają się w skalach podstawowych:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hedonistyczne (dostatnie życie, miłość erotyczna, posiadanie, przyjemność, radość życia, wygoda, wypoczęcie, życie pełne wrażeń),</li> <li>2. Witalne (siła i sprawność fizyczna, wytrzymałość) (odporność na zmęczenie, siła fizyczna, sprawność, sprężystość ciała, umiejętność znoszenia chłodu, umiejętność znoszenia głodu),</li> <li>3. Estetyczne (elegancja, gustowność, harmonia, ład rzeczy, proporcjonalność kształtów, regularność rysów, uporządkowanie),</li> <li>4. Prawdy (inteligencja, logiczność, mądrość, obiektywność, otwarty umysł, rozumienie, szerokie horyzonty umysłowe, wiedza),</li> <li>5. Moralne (dobroć, honor, miłość bliźniego, pokój, pomaganie innym, prawdomówność, rzetelność szczerłość, uczciwość, uprzejmość, życzliwość),</li> <li>6. Święte (świętości świeckie, świętości religijne) (Bóg, kraj, naród, niepodległość, ojczyzna, państwo, patriotyzm, wiara, zbawienie, życie wieczne).</li> </ol>	
<b>Zmienne pośredniczące</b>		

<sup>419</sup> P. Brzozowski, *Skala Wartości...* op. cit.

1) płeć,	1) Kobieta, 2) Mężczyzna;
2) wiek,	1) do 30 roku życia, 2) 31 – 40 rok życia, 3) 41 – 50 rok życia, 4) 51 – 60 rok życia, 5) powyżej 61 roku życia;
3) stanowisko pracy,	1) pracownicy administracji, 2) pracownicy badawczo-dydaktyczni i dydaktyczni;
4) staż pracy w ocenianej uczelni,	1) pierwszy rok, 2) 2 – 4 lata, 3) 5 – 10 lat, 4) 10 – 15 lat, 5) 15 – 20 lat, 6) powyżej 20 lat;
5) kontakt ze studentem z niepełnosprawnością,	1) tak, 2) nie;
6) rodzaj uczelni,	1) uniwersytet, 2) państwowa wyższa szkoła zawodowa/uczelnia państwowa, 3) politechnika.

Wszystkie wyznaczniki wyodrębnionych zmiennych zostały stworzone na bazie analizy literatury przedmiotu wskazanej powyżej, w oparciu o standaryzowane metody służące do badania postaw oraz systemu wartości.

W dalszej kolejności zostaną szczegółowo zaprezentowane metody, techniki oraz narzędzia badawcze, które zastosowano w procedurze niniejszych badań.

#### **4. Metody, techniki i narzędzia badawcze**

Kolejnym etapem na drodze naukowego poznania jest określenie sposobu badania i narzędzi badawczych. Wybrany przez badacza, teoretycznie ugruntowany, styl postępowania metodologicznego, którego pożądanym efektem będzie rozwiązanie problemu badawczego, nazywany jest metodą badań. Aby prawidłowo realizować założony cel należy

dobrac odpowiednie techniki, a następnie adekwatne narzędzia badawcze. Techniki w pełni zależą od przyjętej metody, będą ściśle jej podlegały, przez co stają się określonymi czynnościami, starannie wypracowanymi działaniami podlegającymi określonym prawidłowościom. Dzięki swojej ściśle wypracowanej procedurze pozwalają na uzyskanie danych, które są optymalnie sprawdzalne. W celu zrealizowania wybranej techniki badań, dokonuje się wyboru odpowiedniego narzędzia badawczego, które to służy badaczowi do gromadzenia danych z prowadzonych badań<sup>420</sup>. Narzędzia są pojęciem najwęższym i zależą od dobranych technik badań, które z kolei są podyktowane założoną w procedurze badawczej metodologią.

W niniejszych badaniach podjęto za cel poszukiwanie podmiotowych uwarunkowań podejmowania przez pracowników uczelni działań zmierzających do włączania studentów z niepełnosprawnością do procesu edukacji w szkolnictwie wyższym. W tym celu podjęto decyzję o wyborze metody sondażu diagnostycznego, który ze względu na swój charakter wydaje się być najwłaściwszą z metod badań, która pozwoliłaby na analizę tego zjawiska społecznego. Metoda ta, inaczej nazywana sondażem, sondażem diagnostycznym lub sondażem na grupie reprezentatywnej, za przedmiot badań przyjmuje określone zjawisko społeczne, które jest istotne dla wychowania, stany świadomości populacji, jej opinie i poglądy, jak również narastanie i tendencje rozwojowe owych zjawisk. W tej metodzie badawczej dominują takie techniki badań jak „wywiad, ankieta, analiza dokumentów osobistych, techniki statystyczne i inne”. Spośród wymienionych w literaturze technik badań wynikających z wybranej metody badań zdecydowano się na zastosowanie ankiety, która ze względu na zaistniałą w kraju sytuację epidemiczną, została przeprowadzona w formie elektronicznej<sup>421, 422</sup>.

Ankieta, zgodnie z ogólną jej definicją, polega na wypełnianiu specjalnie skonstruowanych kwestionariuszy, mających za zadanie badanie określonego zjawiska. Badany wypełnia ją osobiście lub przy pomocy ankietera. Metoda taka jest na ogół wystandaryzowana. Zawiera konkretne pytania, które są jednoprotymowe, zamknięte i ścisłe. Kafeteria, czyli zestaw wszystkich możliwych odpowiedzi może mieć charakter zamknięty lub półotwarty. Zawiera zatem wszystkie możliwe odpowiedzi, lub posiada alternatywną odpowiedź w postaci „inne”<sup>423</sup>. Poniżej szczegółowo zaprezentowane zostaną narzędzia badawcze użyte

---

<sup>420</sup> T. Pilch, T. Bauman, *Zasady...* op. cit.

<sup>421</sup> T. Pilch, T. Bauman, *Zasady...* op. cit. s. 79-81.

<sup>422</sup> <https://www.gov.pl/web/koronawirus> dostęp na dzień 01.09.2020.

<sup>423</sup> T. Pilch, T. Bauman, *Zasady...* op. cit. s. 96-98.

w badaniach. Dwa z nich (Skala Postaw Wobec Osób Niepełnosprawnych A. Sękowskiego oraz Skala Wartości Schelerowskich) są narzędziami wystandaryzowanymi, a kolejne dwa (Ankieta podstawowych informacji o uczestniku badania oraz Kwestionariusz Działań na rzecz Studenta z Niepełnosprawnością) zostały skonstruowane na potrzeby niniejszej rozprawy.

#### 4.1. Opis narzędzia do badania działań inkluzyjnych

Do określenia zakresu podejmowanych działań na rzecz budowania uczelni otwartej na osoby z niepełnosprawnością skonstruowano autorski kwestionariusz składający się ze stwierdzeń opisujących wyznaczniki nauczania inkluzyjnego. Podstawą teoretyczną metody stały się badania i analizy prowadzone na gruncie Wielkiej Brytanii przez zespoły badawcze, które określiły założenia proinkluzyjnej edukacji w szkolnictwie wyższym<sup>424,425,426</sup>. Nakreśliły one cztery obszary składowe inkluzyjnego nauczania i uczenia, tj. projektowanie programów kształcenia i sylabusów o charakterze inkluzyjnym, prowadzenie inkluzyjnego procesu kształcenia, inkluzyjną ocenę i ewaluację oraz tworzenie włączających rozwiązań organizacyjnych. W nawiązaniu do tego modelu w metodzie zarysowano 4 kategorie, które zostały opisane przez wyznaczniki służące jako podstawa do konstruowania pytań kwestionariusza. Owe cztery kategorie to: udział w realizacji inkluzyjnej polityki uczelni, podnoszenie wiedzy o osobach z niepełnosprawnością przez pracowników uczelni (doksztalcanie się na rzecz inkluzyjności), realizacja inkluzyjnego programu kształcenia oraz realizacja inkluzyjnej metodyki szkoły wyższej. Wyznaczniki każdej z kategorii prezentuje tabela nr 2.

Tabela 2. Wykaz kategorii oraz wyznaczników dla metody służącej do badania działań podejmowanych na rzecz budowania inkluzyjnej uczelni

L.p.	Kategorie	Wyznaczniki kategorii
1.	Udział w realizacji inkluzyjnej polityki uczelni;	1) badanie własnej praktyki w celu identyfikacji dobrych praktyk oraz zagrożeń odnoszących się do studiowania przez osoby z niepełnosprawnością; 2) współpraca nauczycieli oraz pracowników uczelni z jednostkami organizacyjnymi odpowiedzialnymi za studentów z niepełnosprawnością;

<sup>424</sup> T. Booth, M. Ainscow, *Index...* op. cit.

<sup>425</sup> C. Hockings, S. Cooke, M. Bowl, *Learning and teaching in two universities within the context of increasing student diversity: complexity, contradictions and challenges*, [w:] *Improving Learning Widening Participation in Higher Education*, red. M. David, London and New York 2010, pp. 95-108.

<sup>426</sup> L. Thomas, H. May, *Inclusive...* op. cit.

		3) budowanie przyjaznej i wspierającej kultury pracy otwartej na osoby z niepełnosprawnością;
		4) likwidacja barier architektonicznych;
		5) organizowanie szkoleń podnoszących wiedzę i umiejętności niezbędnych w pracy z osobami z niepełnosprawnością;
		6) uwzględnianie przy opracowaniu regulaminów, zarządzeń, potrzeb studentów z niepełnosprawnością;
		7) dostęp do informacji za pomocą różnych kanałów, np. pracownicy znający język migowy, komunikacja za pomocą Internetu;
		8) powołanie jednostki uczelnianej/pełnomocnika ds. osób z niepełnosprawnością;
2.	Podnoszenie wiedzy o osobach z niepełnosprawnością przez pracowników uczelni (dokształcanie się na rzecz inkluzji);	1) udział w szkoleniach, warsztatach, konferencjach dotyczących sytuacji osób z niepełnosprawnością, pracy z osobami z niepełnosprawnością;
		2) indywidualne poszukiwanie informacji dotyczących pracy z osobami z niepełnosprawnością;
3.	Realizacja inkluzyjnego programu kształcenia;	1) opracowanie programów studiów, sylabusów do zajęć uwzględniających indywidualne potrzeby studentów z niepełnosprawnością;
		2) opracowanie alternatywnych sposobów oceniania odpowiadających na potrzeby osób z różnymi niepełnosprawnościami;
		3) dbanie o prawidłową realizację inkluzyjnego programu kształcenia;
4.	Realizacja inkluzyjnej metodyki szkoły wyższej;	1) współpraca ze studentami niepełnosprawnymi w celu określenia barier w studiowaniu;
		2) dostosowanie metod przekazywania wiedzy oraz oceniania zdobytych kompetencji do potrzeb studentów z niepełnosprawnością;
		3) identyfikacja studentów narażonych na wykluczenie;

	4) materiały dydaktyczne w formie dostosowanej do potrzeb osób z niepełnosprawnością (m.in. materiały w formie elektronicznej, języku Brajla);
	5) w miarę zgłaszanych potrzeb prowadzenie konsultacji indywidualnych dla studentów z niepełnosprawnością;
	6) tworzenie klimatu akceptującego na zajęciach, sprzyjającego dzieleniem się wiedzą i poglądami przez studentów z niepełnosprawnością;
	7) równe traktowanie studentów zdrowych i z niepełnosprawnością w trakcie zajęć oraz przy ocenianiu / / w trakcie rekrutacji na studia;
	8) szkolenia, kursy, konsultacje dla nowych studentów z niepełnosprawnością w celu włączenia ich do społeczności akademickiej.

Ze względu na udział w badaniu dwóch grup pracowniczych, tj. pracowników administracji oraz pracowników badawczo-dydaktycznych i dydaktycznych, wskazano na istotne różnice w działaniach inkluzyjnych, które najistotniej uwidoczniły się w kategorii realizacji inkluzyjnego programu kształcenia. Owe odmienności przyczyniły się do skonstruowania dwóch wersji kwestionariusza, w którym itemy zostały tak zbudowane, by z jednej strony były w obu wersjach kompatybilne, a z drugiej maksymalnie odpowiadały na wymagania stanowiska pracy.

**Dla pracowników administracji (PA)** skonstruowano kwestionariusz składający się z 24 stwierdzeń do których badani poproszeni zostali o ustosunkowanie się na skali od -1 do 3, gdzie *-1* oznacza *nie wiem*, *0* to *w ogóle*, *1* znaczy *w niewielkim stopniu (sporadycznie)*, *2* rozumie się jako *w średnim stopniu (często)*, a *3* odnosi się do *w znacznym stopniu (zawsze)*. Pierwsza kategoria zawiera 10 itemów, druga 2 stwierdzenia, trzecia opisywana jest jednym stwierdzeniem ze względu na jej specyfikę bardziej odnoszącą się do nauczycieli akademickich, a czwarta zawiera 11 itemów.

1) W pierwszej kategorii, oprócz stwierdzeń, w których stosowano powyższą skalę, znajduje się jedno pytanie otwarte. Ponadto, aby uniknąć wartości ujemnych przy porównywaniu wyników oraz umożliwić porównywanie wyników w obu grupach pracowniczych, zastosowano następujący wzór obliczeniowy:

$$\text{wynik kategorii I PA} = (\text{suma odpowiedzi kat. I}) + 9.$$

Wynik waha się w przedziale od 0 - 36. Oprócz analizy wyniku ogólnego, w tej kategorii możliwa jest również analiza pytania otwartego, którego treść brzmi następująco: *W jaki sposób likwidowane są bariery architektoniczne? Proszę podać przykłady występujące w Uczelni, w której Pani/Pan pracuje.* Zgromadzone odpowiedzi pozwalają na analizę jakościową, która pozwoli określić wiedzę badanych.

2) Druga kategoria opisywana jest przez dwa itemy kwestionariusza, dla której zastosowano następujący wzór obliczeniowy:

$$\text{wynik kategorii II PA} = (\text{suma odpowiedzi kat. II}) + 2.$$

Wynik waha się w przedziale od 0 - 8, co pozwala na porównanie pomiędzy dwoma grupami pracowników.

3) Trzecia kategoria została opisana przez jedno stwierdzenie, dlatego też zastosowano następujący wzór obliczeniowy:

$$\text{wynik kategorii III PA} = (\text{wartość odpowiedzi kat. III}) + 1.$$

Podobnie jak w poprzednich, tak też w tej kategorii wynik waha się między 0 - 4.

4) W ostatniej, czwartej kategorii, znajduje się 11 stwierdzeń kwestionariusza. Zastosowano następujący wzór obliczeniowy:

$$\text{wynik kategorii IV PA} = (\text{suma odpowiedzi kat. IV}) + 11.$$

Również w tym przypadku wyniki wahają się pomiędzy 0 a 44.

Kwestionariusz pozwala na obliczenie wyniku ogólnego, który, podobnie jak poszczególne kategorie, jest prezentowany na skali od 0 do 92, a którego wzór przedstawia się następująco:

$$\text{wynik ogólny PA} = (\text{suma wszystkich odpowiedzi}) + 23.$$

**Dla pracowników badawczo-dydaktycznych i dydaktycznych (PBDiD)** skonstruowano kwestionariusz składający się z 27 stwierdzeń do których, podobnie jak w wersji dla pracowników administracji, badani poproszeni zostali o ustosunkowanie się na skali od -1 do 3, gdzie: -1 oznacza nie wiem, 0 to w ogóle, 1 znaczy w niewielkim stopniu (sporaadycznie), 2 rozumie się jako w średnim stopniu (często), a 3 odnosi się do w znacznym stopniu (zawsze).

1) W tej wersji kwestionariusza pierwsza kategoria zawierała 8 stwierdzeń, do których badani odnosili się na zaprezentowanej skali, oraz 1 pytanie otwarte, które brzmiało tak jak w wersji dla pracowników administracji, tj. *W jaki sposób likwidowane są bariery architektoniczne? Proszę podać przykłady występujące w Uczelni, w której Pani/Pan pracuje.* Istnieje możliwość interpretacji wyników tej kategorii w sposób jakościowy (pytanie otwarte) oraz ilościowy. Wynik oblicza się na podstawie poniższego wzoru obliczeniowego:

$$\text{wynik kategorii I PBDiD} = (\text{suma odpowiedzi kat. I}) + 8.$$

Wynik waha się w przedziale od 0 – 32.

2) Druga kategoria, podobnie jak w przypadku wersji dla PA, zawiera 2 itemy, stąd wzór obliczeniowy jest taki sam i prezentuje się następująco:

$$\text{wynik kategorii II PBDiD} = (\text{suma odpowiedzi kat. II}) + 2.$$

Wynik waha się w przedziale od 0 – 8.

3) Trzecia kategoria obejmuje więcej pytań niż w przypadku wersji dla PA, bo są to 4 stwierdzenia, a wzór obliczeniowy to:

$$\text{wynik kategorii III PBDiD} = (\text{wartość odpowiedzi kat. III}) + 4.$$

Wynik waha się w przedziale od 0 – 16.

4) Czwarta kategoria zawiera najwięcej, bo 12 stwierdzeń, a obliczenie jej wyniku ogólnego jest następujące:

$$\text{wynik kategorii IV PBDiD} = (\text{suma odpowiedzi kat. IV}) + 12.$$

Wynik waha się w przedziale od 0 – 48.

Podobnie jak w przypadku wersji dla PA, także wersja dla pracowników badawczo-dydaktycznych i dydaktycznych daje możliwość obliczenia wyniku ogólnego, którego wzór obliczeniowy to:

$$\text{wynik ogólny PBDiD} = (\text{suma wszystkich odpowiedzi}) + 26.$$

Wynik ogólny dla pracowników badawczo-dydaktycznych i dydaktycznych waha się w przedziale od 0 – 104.

Ponadto zastosowanie przelicznika poszczególnych wyników w obu grupach pracowniczych dla każdej z kategorii na wyniki procentowe pozwala na analizy pomiędzy wersjami testów. Wzory prezentują się następująco:

$$\% \text{ wynik kategorii I PA} = (\text{wynik kategorii I PA} : 36) \times 100$$

$$\% \text{ wynik kategorii II PA} = (\text{wynik kategorii II PA} : 8) \times 100$$

$$\% \text{ wynik kategorii III PA} = (\text{wynik kategorii III PA} : 4) \times 100$$

$$\% \text{ wynik kategorii IV PA} = (\text{wynik kategorii IV PA} : 44) \times 100$$

$$\% \text{ wynik ogólny PA} = (\text{wynik ogólny PA} : 92) \times 100$$

$$\% \text{ wynik kategorii I PBDiD} = (\text{wynik kategorii I PBDiD} : 32) \times 100$$

$$\% \text{ wynik kategorii II PBDiD} = (\text{wynik kategorii II PBDiD} : 8) \times 100$$

$$\% \text{ wynik kategorii III PBDiD} = (\text{wynik kategorii III PBDiD} : 16) \times 100$$

$$\% \text{ wynik kategorii IV PBDiD} = (\text{wynik kategorii IV PBDiD} : 48) \times 100$$

$$\% \text{ wynik ogólny PBDiD} = (\text{wynik ogólny PBDiD} : 104) \times 100.$$

W początkowej fazie pracy nad obiema wersjami kwestionariusza każda z nich zawierała o 6 stwierdzeń więcej. Jednakże w toku oceny ich przez sędziów kompetentnych zdecydowano się na ich usunięcie, przez co kwestionariusz stał się bardziej przejrzysty. W badaniach zdecydowano, że zajmie on ostatnią pozycję wśród użytych narzędzi.

#### **4.2. Opis narzędzia do badania postaw wobec osób z niepełnosprawnością**

Skala Postaw Wobec Osób Niepełnosprawnych (SPWON) została skonstruowana przez A. Sękowskiego<sup>427</sup>. Narzędzie to bada postawy wobec osób z niepełnosprawnością. Podstawą teoretyczną jest teoria dysonansu społecznego, która wskazuje, że w momencie gdy nasze myśli są sprzeczne bądź nasza wiedza, postawy lub inne elementy poznawcze są sprzeczne z docierającymi do nas informacjami zaczynamy odczuwać wewnętrzne napięcie. Ze względu na to, że człowiek potrzebuje zredukować takie negatywne doświadczenia, zaczyna podejmować różne działania do tego zmierzające, np. zaczyna posługiwać się racjonalizacją. Szczególnym przypadkiem dysonansu jest rozbieżność pomiędzy postawami i działaniami osoby, która prowadzi do zmiany zachowania lub do zmiany lub dodania takich elementów poznawczych, które wyeliminowałyby niezgodności<sup>428</sup>. Według autora narzędzia postawy pozytywne będą wyrażały się poprzez dostrzeganie podobieństw, a negatywne poprzez dostrzeganie różnic w zachowaniu, preferencjach, aktywności, czy innych sferach funkcjonowania osób zdrowych oraz z niepełnosprawnością.

Na podstawie tych rozważań powstało narzędzie składające się z 30 stwierdzeń, co do których osoba badana odnosi się na skali R. Likerta (+3 zdecydowanie zgadzam się, +2 zgadzam się, +1 raczej zgadzam się, -1 raczej nie zgadzam się, -2 nie zgadzam się, -3 zdecydowanie nie zgadzam się). Co ważne połowa twierdzeń jest pozytywnych, określających możliwości oraz podobieństwa z osobami z niepełnosprawnością, a druga połowa

---

<sup>427</sup> A. Sękowski, *Osobowościowe...* op. cit.

<sup>428</sup> L. Festinger, *Teoria...* op. cit., s. 16-18.

stwierdzeń jest negatywna, opisująca ograniczenia związane z niepełnosprawnością<sup>429</sup>. Wynik oblicza się w kilku krokach, po pierwsze zmieniając znak w stwierdzeniach pozytywnych na przeciwny (np. +3 zmieniając na -3), następnie dodając uzyskane wyniki, a na końcu zmieniając znak w uzyskanej sumie i dodając do niej 90 punktów. Wynik końcowy zawiera się w przedziale od 0 do 180 pkt. Wyższy świadczy o bardziej pozytywnej postawie wobec osób z niepełnosprawnością. Wyniki można interpretować albo porównując wynik ogólny, albo analizując każde ze stwierdzeń z osobna. Uzyskane wskaźniki statystyczne pozwalają na ocenę narzędzia jako posiadającego wysoką rzetelność (wskaźnik 0,82) oraz trafność (korelacja z wynikami Skali Postaw Wobec Kalectwa Klimańskiego wyniosła 0,74). Metoda jest dostępna w języku polskim<sup>430</sup>.

Ze względu na zmianę w zakresie nazewnictwa dotyczącego niepełnosprawności na przestrzeni ostatnich lat, dokonano weryfikacji oraz odpowiednich zmian w instrukcji oraz treści poszczególnych itemów dostosowując się do aktualnie panujących standardów. Np. zmieniono zwrot *osoba niepełnosprawna* na *osoba z niepełnosprawnością*, czy zwrot *inwalidztwo* na *niepełnosprawność*.

#### **4.3. Opis narzędzia do badania postaw wobec studentów z niepełnosprawnością**

Kwestionariusz oceny wskaźników postawy wobec studentów z niepełnosprawnością jest autorską ankietą, która powstała na potrzeby niniejszej rozprawy. Podstawą teoretyczną dla niej były rozważania teoretyczne H. Larkowej<sup>431</sup> na temat postaw wobec osób z niepełnosprawnością oraz badania przeprowadzone przez W. Otrębskiego i K. Kubik<sup>432</sup>, w których analizowano ustosunkowanie się środowiska akademickiego Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego wobec studentów z niepełnosprawnością.

Rozważania teoretyczne pozwoliły na analizę badanej postawy na dwóch wymiarach: wolicjonalnym (uczuciowym) oraz intelektualnym, gdzie każdy z nich posiada 3 poziomy: pozytywny, pośredni i negatywny. Zgodnie z założeniami przyjętymi od autorki wymiar wolicjonalny pozytywny odznacza się życzliwością i sympatią, pośredni oznacza współczucie i litość, a negatywny wiąże się z niechęcią do widoku niepełnosprawności. Intelektualny wymiar pozytywny oznacza tu uznanie i szacunek, pośredni odpowiada ciekawości i zainteresowaniu a negatywny to ujemna ocena cech. Aby rozbudować te założenia oraz

---

<sup>429</sup> A. E. Sękowski, *Psychospoleczne...* op. cit.

<sup>430</sup> Ibidem.

<sup>431</sup> H. Larkowa, *Postawy...* op. cit.

<sup>432</sup> W. Otrębski, K. Kubik, *Ustosunkowanie...* op. cit.

skonstruować itemy metody dokonano analizy badań przeprowadzonych na społeczności akademickiej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego. Wyniki owych badań, przeprowadzonych wśród pracowników naukowych, administracji i obsługi oraz wśród studentów, pozwoliły na wyodrębnienie spośród przymiotników użytych w dyferencjale semantycznym, listy określeń różnicujących wyniki w ramach grup pracowniczych, ze względu na częstość kontaktów oraz ze względu na płeć. Podzielono je na dwie grupy: negatywne (spięty, niedokładny, uciążliwy, powolny, niezadbane, gwałtowny) oraz pozytywne (towarzyski, uczuciowy, wytrwały, odpowiedzialny, dojrzały, inteligentny, nieustępliwy). Ze względu na bliskoznaczność określeń *odpowiedzialny* i *dojrzały*, w metodzie przyjęto to drugie określenie. Przymiotnik *uczuciowy* zamieniono na *wrażliwe osoby*, a *nieustępliwy* na *konsekwentny*. W dalszej kolejności przypisano wyodrębnione zwroty do poszczególnych wymiarów z zachowaniem ich znaczenia pozytywnego/negatywnego. Podstawą stworzenia itemów dla poziomów pośrednich były rozważania teoretyczne H. Larkowej. Na każdym poziomie obu wymiarów znalazło się 3 przymiotniki, które stały się podstawą stworzenia poszczególnych ocenianych przez badanych stwierdzeń. Dało to łączną liczbę 18 itemów, których kolejność w kwestionariuszu została ustalona drogą losową.

Zadaniem badanych było ocenienie każdej pozycji kwestionariusza odwołując się do własnego doświadczenia w kontakcie ze studentką/-em z niepełnosprawnością na skali od 0 do 4, w której 0 oznaczało *całkowicie się nie zgadzam*, 1- *nie zgadzam się*, 2 – *nie mam zdania*, 3 – *zgadzam się*, a 4 – *zdecydowanie się zgadzam*. Wyniki na każdym poziomie oscylowały między 0 a 12 punktów. Przyjęto, że każdy z wymiarów zostanie obliczony osobno, przy czym założono następujący wzór obliczeniowy:

$$\text{wynik ogólny wymiaru} = (\text{poziom pozytywny} + \frac{1}{2}\text{poziom pośredni}) - \text{poziom negatywny} + 12$$

Pozwala to na określenie wyniku dla każdego wymiaru na skali od 0 do 30.

W celu analizy porównawczej wyników zdecydowano się na przedstawienie ich jako wartości procentowych, poprzez dokonanie niniejszych obliczeń:

$$\% \text{ wynik ogólny wymiaru} = [\text{wynik ogólny wymiaru} : 30] \times 100.$$

Taki zabieg pozwala na przedstawienie wyników na skali od 0 % – 100 %, a tym samym na dokładne prześledzenie zależności oraz dokonanie porównań.

#### 4.4. Opis narzędzia do badania systemu wartości

Dla określenia systemu wartości w niniejszych badaniach wykorzystano zmodyfikowaną wersję D Skali Wartości Schelerowskich (SWS) w opracowaniu P. Brzozowskiego<sup>433</sup>. Narzędzie to składa się z 50 wartości, które tworzą sześć podskal podstawowych: Hedonistyczne (8 pozycji: dostatnie życie, miłość erotyczna, posiadanie, przyjemności, radość życia, wygoda, wypoczęcie, życie pełne wrażeń), Witalne (6 pozycji: odporność na zmęczenie, siła fizyczna, sprawność, sprężystość ciała, umiejętność znoszenia głodu), Estetyczne (7 pozycji: elegancja, gustowność, harmonia, ład rzeczy, proporcjonalność kształtów, regularność rysów, uporządkowanie), Prawdy (8 pozycji: inteligencja, logiczność, mądrość obiektywność, otwarty umysł, rozumienie, szerokie horyzonty umysłowe, wiedza), Moralne (11 pozycji: dobroć, honor, miłość bliźniego, pokój, pomaganie innym, prawdomówność, rzetelność, szczerowość, uczciwość, uprzejmość, życzliwość), Święte (10 pozycji: Bóg, kraj, naród, niepodległość, ojczyzna, państwo, patriotyzm, wiara, zbawienie, życie wieczne). Ponadto na podstawie analiz statystycznych badacze wyodrębnili cztery podskale czynnikowe: Siła i sprawność fizyczna (3 pozycje: siła fizyczna, sprawność, sprężystość ciała), Wytrzymałość (3 pozycje: odporność na zmęczenie, umiejętność znoszenia chłodu, umiejętność znoszenia głodu), Świętości Świeckie (6 pozycji: kraj, naród, niepodległość, ojczyzna, państwo, patriotyzm), Świętości Religijne (4 pozycje: Bóg, wiara, zbawienie, życie wieczne).

Zadaniem badanych jest ocenienie ważności wartości na skali 100-punktowej, gdzie 0 oznacza wartość zupełnie nieważną (obojętną), a 100 – bardzo ważną dla nich wartość. Warto przy tym zaznaczyć, że żadna z 50 pozycji nie przyjął tej samej wartości na skali. Sumę zliczoną dla każdej podskali należy podzielić przez liczbę jej pozycji, a ową średnią arytmetyczną należy zaokrąglić do całości, co daje nam wynik surowy. Dla poszczególnych podskal oblicza się wartości stenowe, gdzie steny 1 i 2 oznaczają wyniki bardzo niskie, steny 3 i 4 – wyniki niskie, steny 5 i 6 – wyniki przeciętne, steny 7 i 8 – wyniki wysokie oraz steny 9 i 10 – wyniki bardzo wysokie. Narzędzie posiada wysoką rzetelność 0,80-0,95 dla grupy wiekowej 20-60 lat, zarówno dla wykształcenia wyższego, jak i średniego<sup>434</sup>. W opracowaniach powstało 4 wersje A, B, C, D, a ich podstawą teoretyczną były rozważania na temat systemu wartości M. Schelera, którą to w późniejszym czasie zmodyfikował J. Tischner. Pierwszy z filozofów rozumiał wartości jako obiektywne byty idealne tworzące

---

<sup>433</sup> P. Brzozowski, *Skala Wartości...* op. cit.

<sup>434</sup> Ibidem.

w sposób naturalny hierarchię, która była podwaliną etyki. Poznanie tej struktury odbywa się w sposób intuicyjny, jednocześnie jest ona trwała, dającą się podzielić, pozostając jednocześnie niezależną od innych wpływów. Krakowski filozof rozbudował tę ideę o trzy przestrzenie, w których ludziom ukazują się wartości, tj. spotkanie drugiego człowieka, „Ja aksjologiczne” oraz „myślenie religijne”<sup>435</sup>.

Ze względu na długi czas wypełniania narzędzia (około 20 minut), zdecydowano się na jego modyfikację. Polega ona na tym, że każdy z uczestników badania został poproszony o dokonanie wyboru spośród 50 wartości (znajdujących się w wersji D), dziesięciu, które są dla tej osoby najważniejszymi. Taka modyfikacja pozwoliła zarówno na skrócenie czasu trwania badania, jak i na ukazanie najważniejszych dla badanych wartości, które następnie zanalizowano na dwa sposoby. Po pierwsze oceniono surowe wyniki, po drugie sprawdzono jak wyniki te rozkładały się w podskalach podstawowych.

#### **4.5. Opis ankiety osobowej**

Istotnym elementem badań jest określenie zmiennych pośredniczących, które w sposób pośredni włączają się w założony model badań. W tym celu stworzono Ankietę osobową zawierającą pytania dotyczące:

- *wieku* (do 30 roku życia, 31 – 40 rok życia, 41 – 50 rok życia, 51 – 60 rok życia, powyżej 61 roku życia),
- *płci* (kobieta, mężczyzna),
- *stanowiska pracy* (pracownik administracji, pracownik badawczo-dydaktyczny lub dydaktyczny),
- *stażu pracy w ocenianej uczelni* (pierwszy rok; 2 - 4 lata; 5 – 10 lat; 10 – 15 lat; 15 – 20 lat; powyżej 20 lat),
- *profilu uczelni / jednostki organizacyjnej* (ogólnoakademicki, praktyczny),
- *rodzaj uczelni* (uniwersytet, państwowa wyższa szkoła zawodowa/uczelnia państwowa, politechnika),
- oraz *kontaktu ze studentem z niepełnosprawnością* (tak; nie).

Ponadto ankietę uzupełniono o pytanie dotyczące typu uczelni – publiczna, prywatna.

---

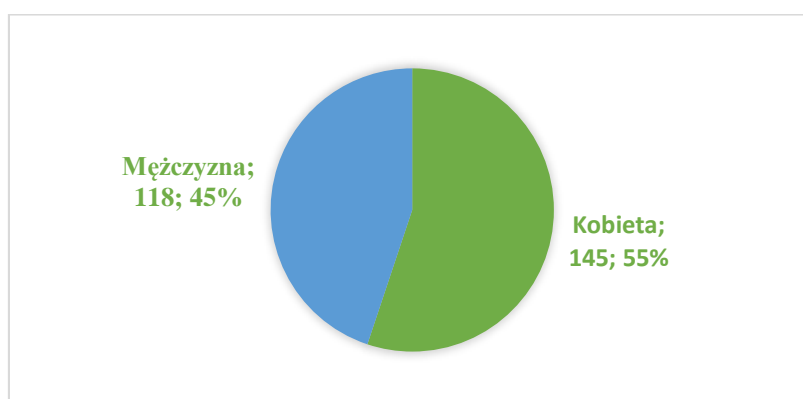
<sup>435</sup> K. Jasiński, *Doświadczenie wartości przez człowieka w myśli Józefa Tischnera*, „IDEA – Studia nad strukturą i rozwojem pojęć filozoficznych”, 2008, XX, s. 83-95.

Dane uzyskane z tak skonstruowanej ankiety pozwalają na scharakteryzowanie badanej grupy oraz dokonanie szczegółowych analiz statystycznych niezbędnych do prawidłowej realizacji projektu badawczego. Poniżej zaprezentowany zostanie profil grupy osób biorących udział w badaniach.

## 5. Charakterystyka badanej grupy

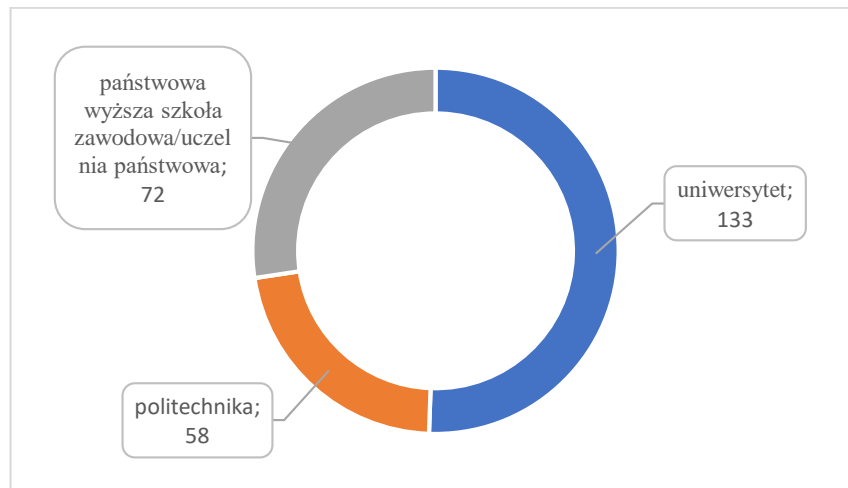
Badania zostały przeprowadzone na grupie pracowników administracji (PA) oraz pracowników badawczo-dydaktycznych i dydaktycznych (PBDiD). Do badań zaproszono wszystkie uczelnie prowadzące swoją działalność na terenie województwa podkarpackiego. W tym celu do każdej ze szkół wyższych wysłano drogą elektroniczną takie same listy intencyjne skierowane do władz uczelni z załącznikiem w postaci zaproszeń do badań dla pracowników. Spośród 13 zaproszeń odpowiedziało 4 szkoły wyższe, z których otrzymano wypełnione ankiety. Samo badanie odbywało się za pomocą Formularzy Google. Dla każdej uczelni oraz dla każdej grupy pracowniczej skonstruowano osobną ankietę, aby móc na bieżąco kontrolować ilość ankiet z poszczególnych uczelni. Od strony wizualnej i treściowej poszczególne formularze nie różniły się, o co szczególnie zadbano aby zminimalizować działanie innych zmiennych pośredniczących. Jedynym wyjątkiem w przeprowadzaniu badań była Uczelnia Państwowa im. Jana Grodka w Sanoku, w której wśród pracowników administracji, zastosowano model mieszany badań, tzn. większość osób wypełniła ankietę w formie pisemnej w ramach godzin swojej pracy.

W sumie w badaniach wzięło udział 263 osób, z czego 55% stanowiły kobiety, a 45% mężczyźni, co prezentuje poniższy wykres 1.



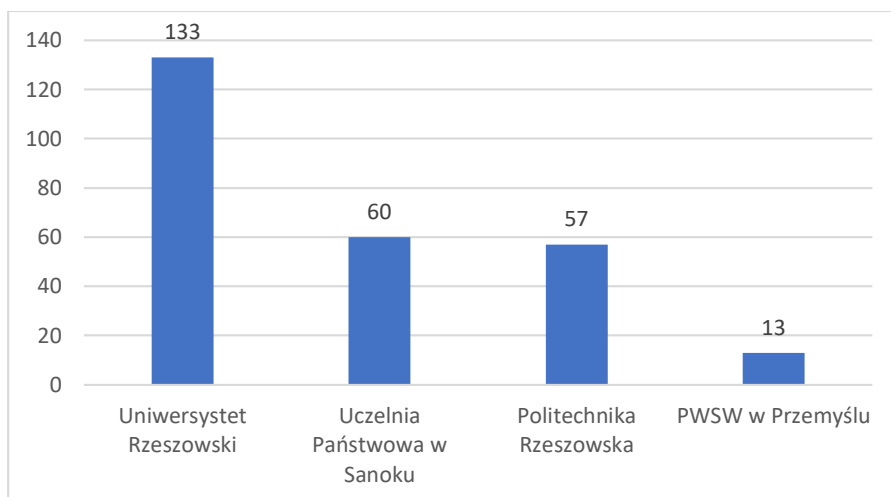
Wykres 1. Dane dotyczące płci osób biorących udział w badaniach.

Badania zostały przeprowadzone wśród trzech typów uczelni, tj. na uniwersytecie, na politechnice oraz w państwowych szkołach wyższych. Najliczniej reprezentowaną grupą jest uniwersytet, gdzie do badań przystąpiło 133 osoby. Wśród wyższych szkół zawodowych udział wzięło 72 osoby, a z politechniki ankiety wypełniło 58 osób (wykres 2).



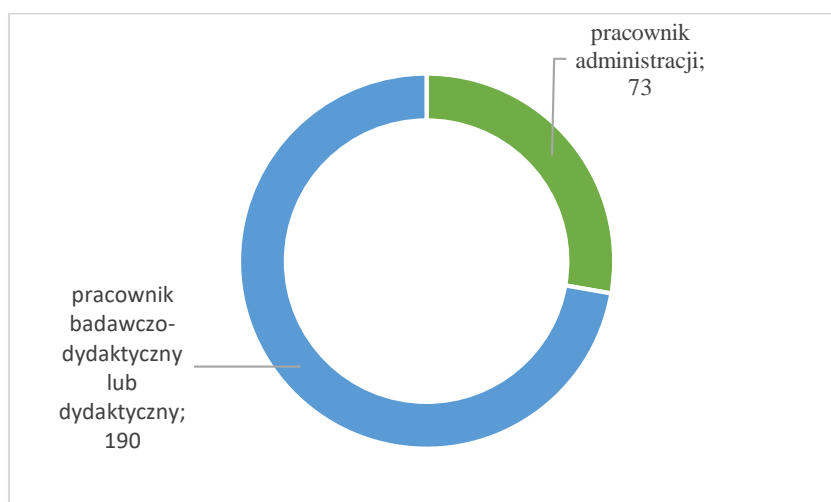
Wykres 2. Liczba uczestników badań według typu uczelni.

Do badań przystąpiło cztery uczelnie z województwa podkarpackiego, z których Uniwersytet Rzeszowski został zakwalifikowany jako wiodący w analizach na potrzeby niniejszej pracy. Jest on również reprezentowany przez najliczniejszą grupę badanych (130 osób). Kolejną szkołą wyższą, która posłuży jako model w tym typie uczelni, jest Uczelnia Państwowa im. Jana Grodka w Sanoku, z której w badaniach wzięło udział 60 osób. W Politechnice Rzeszowskiej odnotowano zainteresowanie udziałem w projekcie wśród 57 osób, a Państwowa Wyższa Szkoła Wschodnioeuropejska w Przemyślu została reprezentowana przez 13 osób. Prezentuje to poniższy wykres 3.



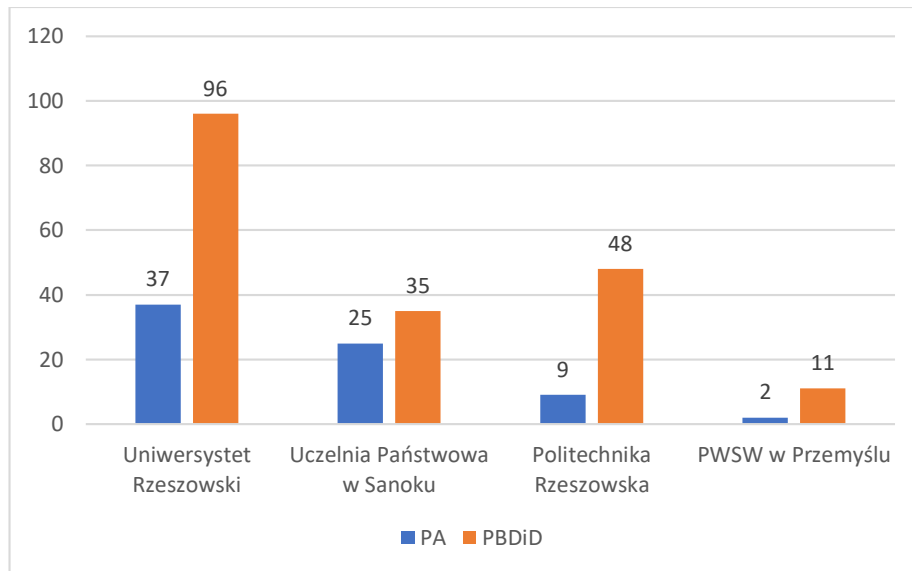
Wykres 3. Liczba uczestników badania w poszczególnych szkołach wyższych.

W założeniach przyjęto, że w badaniu wezmą udział zarówno pracownicy administracji, jak i badawczo-dydaktyczni i dydaktyczni w każdej uczelni, która przystąpi do badania. W sumie badaniem objęto 73 pracowników administracji oraz 190 pracowników badawczo-dydaktycznych, co prezentuje poniższy wykres 4.



Wykres 4. Liczba osób objętych badaniem z podziałem na stanowisko pracy.

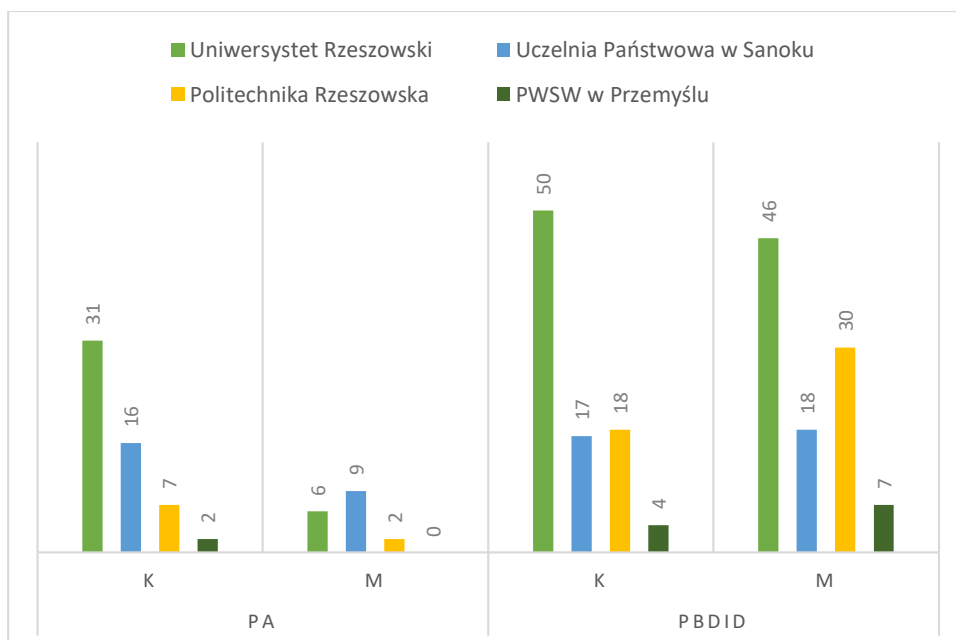
Każda uczelnia biorąca udział w badaniu jest reprezentowana przez obie grupy pracowników. Poniżej przedstawiono w formie wykresu liczebność badanych w poszczególnych uczelniach z podziałem na pracowników administracji (PA) oraz pracowników badawczo-dydaktycznych i dydaktycznych (PBDiD) (wykres 5).



Wykres 5. Liczebność badanych z podziałem na stanowisko pracy (PA - pracownik administracji, PBDiD - pracownik badawczo-dydaktyczny i dydaktyczny) z podziałem na uczelnie biorące udział w badaniach.

Jak wynika z powyższego wykresu najliczniej reprezentowaną uczelnią w obu grupach pracowników jest Uniwersytet Rzeszowski, a najmniej PWSW w Przemyślu. Politechnikę Rzeszowską liczniej niż Uczelnię Państwową w Sanoku reprezentują nauczyciele akademicy, a wśród pracowników administracji na drugim miejscu pod względem liczebności jest uczelnia z Sanoka.

Uwzględniając podział ze względu na stanowisko pracy oraz płeć badanych poniżej zaprezentowano rozkład liczebności badanych ze względu na poszczególne uczelnie (wykres 6).



Wykres 6. Liczebność badanych z podziałem na stanowisko pracy (PA - pracownik administracji; PBDiD - pracownik badawczo-dydaktyczny i dydaktyczny), płeć (K - kobieta, M - mężczyzna) oraz uczelnię.

Z powyższego wykresu (wykres nr 6) możemy wnioskować, że pracownicy badawczo-dydaktyczni i dydaktyczni stanowili liczniejszą grupę, niż pracownicy administracji. Wśród pracowników administracji przeważają kobiety, a najwięcej osób w tej grupie pracowników pracuje w Uniwersytecie Rzeszowskim. Wśród przedstawicieli pracowników administracji PWSW w Przemyśle, którzy stanowią najmniej liczną grupę (2 osoby), nie ma reprezentantów mężczyzn. Nielicznie do badań przystąpili pracownicy biurowi z Politechniki Rzeszowskiej (9 osób). Wśród pracowników Uczelni Państwowej w Sanoku przeważają kobiety, jednakże w tej grupie pracowników jest najwięcej przedstawicieli mężczyzn spośród wszystkich uczelni biorących udział w badaniach.

Wśród grupy nauczycieli akademickich większość uczelni jest reprezentowanych przez podobną ilość kobiet i mężczyzn. Jedynym odstępstwem jest Politechnika Rzeszowska, która prawdopodobnie na specyfikę swojej pracy, jest liczniej reprezentowana przez płeć męską, niż przez kobiety (30 M, 18 K). Podobnie jak w przypadku pracowników administracji, także w tej grupie pracowników najliczniej reprezentowany jest Uniwersytet Rzeszowski.

W badaniach wzięli udział pracownicy w różnym wieku. Dokonano podziału na 5 grup wiekowych, tj. do 30 roku życia, pomiędzy 31 a 40 rokiem życia, między 41 a 50 rokiem

życia, od 51 do 60 roku życia oraz powyżej 61 lat. Dla każdej uczelni były one takie same. Tabela nr 3 prezentuje ilość osób w poszczególnych uczelniach z uwzględnieniem podziału na stanowisko pracy (PA – pracownicy administracji; PBDiD – pracownicy badawczo-dydaktyczni i dydaktyczni) oraz wiek badanych.

Tabela 3. Liczebność grupy badanej ze względu na wiek z podziałem na uczelnię oraz stanowisko pracy (PA – pracownicy administracji; PBDiD – pracownicy badawczo-dydaktyczni i dydaktyczni).

Wiek badanych \ Stanowisko pracy	Uniwersytet Rzeszowski		Uczelnia Państwowa w Sanoku		Politechnika Rzeszowska		PWSW w Przemysłu	
	PA	PBDiD	PA	PBDiD	PA	PBDiD	PA	PBDiD
do 30 roku życia	8 (22%)	4 (4%)	1 (4%)	0 (0%)	2 (22%)	9 (19%)	2 (100%)	0 (0%)
31 - 40 rok życia	15 (40%)	22 (23%)	11 (44%)	7 (20%)	5 (56%)	16 (33%)	0 (0%)	2 (18%)
41 - 50 rok życia	8 (22%)	34 (35%)	5 (20%)	8 (23%)	1 (11%)	15 (31%)	0 (0%)	7 (64%)
51 - 60 rok życia	5 (13%)	25 (26%)	5 (20%)	15 (43%)	1 (11%)	7 (15%)	0 (0%)	0 (0%)
powyżej 61 roku życia	1 (3%)	11 (12%)	3 (12%)	5 (14%)	0 (0%)	1 (2%)	0 (0%)	2 (18%)

Wśród pracowników administracji Uniwersytetu Rzeszowskiego dominują osoby między 31 a 40 rokiem życia (15 badanych), tak samo licznie reprezentowana jest grupa wiekowa do 30 roku życia oraz pomiędzy 41 a 50 rokiem życia (po 8 badanych). Osób między 51 a 60 rokiem życia jest 5, a najmniej licznie reprezentowana jest grupa najstarsza (1 respondent). Podobnie najliczniej reprezentowani pracownicy administracji w grupie wiekowej między 41 a 50 rokiem życia są w Uczelni Państwowej oraz Politechnice Rzeszowskiej. W Uczelni Państwowej w Sanoku taka sama liczba pracowników administracji w wieku 41 – 50 lat oraz 51 – 60 lat przystąpiła do badań (po 5 respondentów). Najmniej licznie reprezentowana w tej uczelni jest najmłodsza grupa wiekowa (1 osoba), a najstarszych respondentów jest 3 osoby. Politechnikę Rzeszowską reprezentuje 2 osoby badane w najmłodszej grupie oraz po jednym w grupach wiekowych między 41 a 50 r.ż. oraz

51 a 60 r.ż. Brakuje w tej uczelni reprezentantów w grupie najstarszej. PWSW w Przemyśle jest reprezentowany przez dwóch pracowników administracji, którzy pochodzą z grupy najmłodszej.

W grupie pracowników badawczo-dydaktycznych i dydaktycznych Uniwersytetu Rzeszowskiego najwięcej jest osób między 41 a 50 rokiem życia (34 osoby). Najmniej liczna jest najmłodsza grupa wiekowa (4 osoby). Podobnie liczne są grupy wiekowe 31 – 40 r. ż. (22 respondentów) oraz 51 – 60 r.ż. (25 osób badanych) w tej uczelni. Grupę najstarszą reprezentuje tu 11 respondentów. Podobnie w PWSW w Przemyśle najwięcej respondentów jest w wieku 41 do 50 lat (7 osób), a w ogólnie nie ma przedstawicieli nauczycieli do 30 roku życia oraz między 51 a 60 rokiem życia. Tyle samo nauczycieli w tej uczelni znajduje się między 31 a 40 r.ż. oraz powyżej 60 lat ( po 2 nauczycieli). Politechnikę Rzeszowską reprezentuje najwięcej pracowników badawczo-dydaktycznych i dydaktycznych w wieku między 31 a 40 lat (16 osób) oraz 41 a 50 lat (15 badanych). Najmłodszych jest 9 nauczycieli, a w grupie wiekowej najstarszych jest 1 reprezentant. Osób pomiędzy 51 a 60 rokiem życia jest 7 nauczycieli akademickich. Wśród nauczycieli Uczelni Państwowej brakuje reprezentantów w grupie najmłodszej, podczas gdy najliczniej reprezentowana jest grupa wiekowa 51 – 60 lat. Podobnie liczne są grupy wiekowe 31-40 lat (7 nauczycieli) oraz 41 – 50 lat (8 badanych), nieco mniej jest reprezentantów najstarszych wiekowo nauczycieli akademickich (5 osób).

Należy przeanalizować liczebność grupy także ze względu na staż pracy w danej uczelni. Wydaje się bowiem, że im dłużej osoba pracuje tym bardziej poznaje kulturę i klimat pracy. Wyróżniono 6 grup, tj. pierwszy rok pracy, 2-4 lata, 5-10 lat, 10-15 lat, 15-20 lat oraz powyżej 20 lat pracy. Ową analizę prezentuje poniższa tabela.

*Tabela 4.* Liczebność grupy badanej ze względu na staż pracy z uwzględnieniem uczelni oraz stanowiska pracy (PA - pracownik administracji; PBDiD - pracownik badawczo-dydaktyczny i dydaktyczny).

Staż pracy \ Stanowisko pracy	Uniwersytet Rzeszowski		Uczelnia Państwowa w Sanoku		Politechnika Rzeszowska		PWSW w Przemyśle	
	PA	PBDiD	PA	PBDiD	PA	PBDiD	PA	PBDiD
pierwszy rok pracy	3 (8%)	1 (1%)	1 (4%)	5 (15%)	1 (11%)	5 (10%)	0 (0%)	3 (27%)

2 - 4 lata	10 (27%)	10 (10%)	4 (16%)	8 (23%)	3 (33%)	7 (15%)	2 (100%)	3 (27%)
5 - 10 lat	6 (16%)	17 (18%)	2 (8%)	11 (32%)	4 (45%)	8 (17%)	0 (0%)	2 (18%)
10 - 15 lat	10 (27%)	24 (25%)	11 (44%)	8 (22%)	0 (0%)	12 (25%)	0 (0%)	2 (18%)
15 - 20 lat	0 (0%)	0 (0%)	7 (28%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
powyżej 20 lat	8 (22%)	44 (46%)	0 (0%)	3 (8%)	1 (11%)	16 (33%)	0 (0%)	1 (10%)

Pracownicy administracji Uniwersytetu Rzeszowskiego są reprezentowani głównie przez osoby z niskim stażem pracy (2-4 lat) oraz ze sporym stażem pracy (10-15 lat). Brak jest przedstawicieli osób z dużym stażem pracy (15-20 lat), ale licznie występują osoby z największym stażem pracy (powyżej 20 lat). Nie brakuje również pracowników administracji ze średnim doświadczeniem (5-10 lat). Nielicznie reprezentowani są najmłodsi pracownicy (3 respondentów).

W Uczelni Państwowej dominują pracownicy ze sporym doświadczeniem zawodowym (10-15 lat), nieco mniej jest reprezentantów z dużym stażem pracy (15-20 lat). Brakuje przedstawicieli z największym doświadczeniem, ponieważ uczelnia została założona w 2001 roku<sup>436</sup>. Jedna osoba jest nowicjuszem, dwie mają średni staż pracy (5-10 lat), a cztery pracują od 2 do 4 lat w uczelni.

Politechnikę Rzeszowską reprezentują głównie osoby ze średnim i niskim stażem pracy. Jedna osoba dopiero zaczyna swoją pracę, a kolejna ma największe doświadczenie. Brakuje przedstawicieli osób ze sporym i dużym doświadczeniem zawodowym.

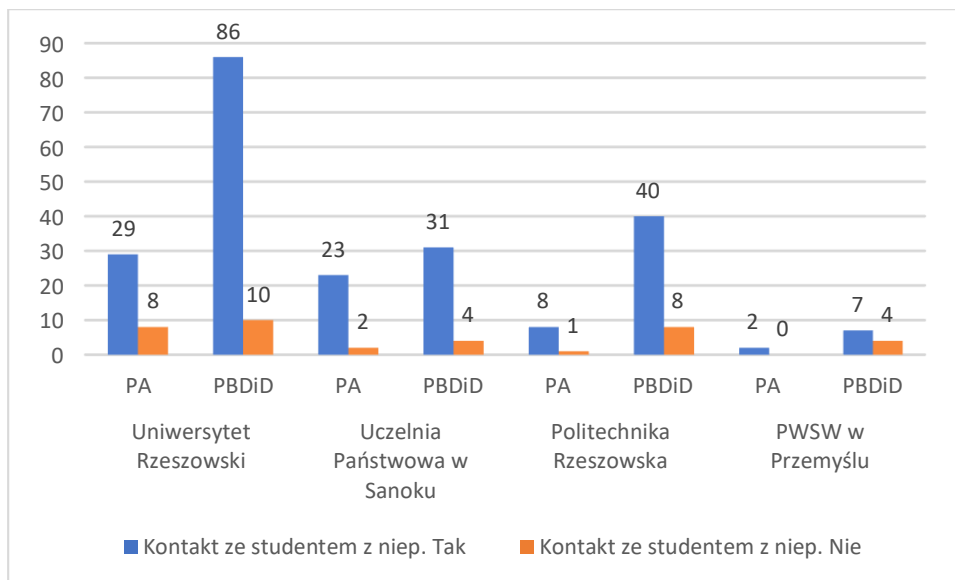
PWSW w Przemysłu jest reprezentowana tylko przez pracowników administracji z niskim doświadczeniem zawodowym.

Wśród pracowników badawczo-dydaktycznych i dydaktycznych w każdej uczelni brakuje przedstawicieli z dużym stażem pracy. Nauczycieli akademickich z największym doświadczeniem zawodowym najwięcej jest w Uniwersytecie Rzeszowskim (44 osoby) oraz w Politechnice Rzeszowskiej (16 osób). W Uczelni Państwowej w Sanoku najwięcej jest

<sup>436</sup> <https://up-sanok.edu.pl/> dostęp na dzień 24.08.2020 r.

przedstawiciele ze średnim stażem pracy (11 osób), a w PWSW w Przemysłu z niskim i bardzo niskim doświadczeniem (po 3 osoby).

Uznano że ważną zmienną pośredniczącą będzie także kontakt ze studentem z niepełnosprawnością, dzięki któremu buduje się obraz takiej osoby. To właśnie doświadczenie w pracy przekłada się na wiedze o działaniach podejmowanych przez uczelnię na rzecz polityki inkluzyjnej wobec tej grupy studentów. Wyniki prezentuje wykres 7.



Wykres 7. Wykaz pracowników poszczególnych uczelni posiadający bądź nie mający kontaktu ze studentem z niepełnosprawnością z podziałem na stanowisko pracy.

Jak wynika z powyższego wykresu zdecydowana większość badanych w każdej uczelni z uwzględnieniem stanowiska pracy posiada doświadczenie w kontakcie ze studentem z niepełnosprawnością. Nieliczne osoby takiego doświadczenia nie posiadają (w sumie 36 respondentów, czyli 10 % przebadanych osób). Wśród tych osób 20 pracowników pracuje pierwszych 5 lat w uczelni, a większość ma mniej niż 40 lat (25 badanych). Podobna liczba kobiet (19) i mężczyzn (17) nie pracowała nigdy ze studentem z niepełnosprawnością.

## 6. Opis aparatu matematyczno-statystycznego

W badaniach zaplanowano przeprowadzenie analiz statystycznych przy użyciu programu statystycznego SPSS. Na początku zaplanowano dokonanie statystyk opisowych, a następnie korelacji r Pearsona.

Statystyki opisowe są liczbowymi opisami rozkładu wartości poszczególnych zmiennych. Dzieli się je na trzy grupy:

- 1) miary tendencji centralnej, która pozwala opisać miejsce w którym koncentrują się uzyskane wyniki,
- 2) miary rozproszenia,
- 3) miary symetrii rozkładu<sup>437</sup>.

Miarą tendencji centralnej jest modalna, mediana oraz średnia. Modalna ( $M_o$ , dominanta) pozwala na określenie zmiennej, która najczęściej jest spotykana w danym zbiorze. Jeżeli wśród danych jest tylko jedna dominująca, zbiór nazywany jest jednomodalnym, jeżeli jest ich więcej mówi się o nim wielomodalny. Istnieją także zbiory posiadające jedynie unikatowe wyniki, które uniemożliwiają wskazanie modalnej. Oblicza się ją dla dowolnej zastosowanej skali pomiarowej<sup>438</sup>.

Mediana ( $M_e$ ) pozwala na podzielenie na dwie równe części, połowy, danego zbioru. Jednakże ze względu na to, że zbiór może przybrać takie wartości, których trudno jest jednoznacznie podzielić go na pół określa się medianę jako taką *wartość, że co najmniej połowa obserwacji ma wartości mniejsze od niej*<sup>439</sup>. Wartości skrajne nie wpływają na nią. Obliczana jest dla skali porządkowej oraz wyższych, na których dane arbitralnie są uporządkowane<sup>440</sup>.

Średnia arytmetyczna ( $M$ ) *to suma wszystkich wartości zmiennej podzielona przez ich liczbę*<sup>441</sup>. Jest mierzona tylko dla danych na skalach ilościowych, jednocześnie będąc bardzo wrażliwa na skrajne wyniki<sup>442</sup>.

Dodatkowymi statystykami opisowymi zaplanowanymi w analizach były wartości minimum oraz maksimum. Pozwalają one określić skrajne wartości występujące w danym zbiorze<sup>443</sup>.

Kolejnym krokiem zaplanowanym w analizach jest określenie rozkładu uzyskanych wyników. W tym celu posłużono się obliczeniem skośności oraz kurtozy. Skośność po-

---

<sup>437</sup> J. Szczerbuk, S. Bedyńska, *Tabelaryczne, graficzne i liczbowe sposoby podsumowywania zmiennych*, [w:] *Statystyczny drogowskaz. Praktyczny poradnik analiz danych w naukach społecznych na przykład z psychologii*, red. S. Bedyńska, A. Brzezicka, Warszawa 2007, s. 62-93.

<sup>438</sup> Ibidem.

<sup>439</sup> Ibidem, s. 75.

<sup>440</sup> Ibidem.

<sup>441</sup> Ibidem, s. 75.

<sup>442</sup> Ibidem.

<sup>443</sup> [https://www.statsoft.pl/textbook/stathome\\_stat.html?https%3A%2F%2Fwww.statsoft.pl%2Ftext-book%2Fadvans4.html](https://www.statsoft.pl/textbook/stathome_stat.html?https%3A%2F%2Fwww.statsoft.pl%2Ftext-book%2Fadvans4.html) dostęp na dzień 09.04.2021.

zwala określić poziom symetrii rozkładu wyników względem osi pionowej. Rozkład normalny jest idealnie według niej symetryczny, w takim przypadku wartość tej statystyki wynosi 0. Krzywa wyników może odbiegać od idealnego rozkładu na dwa sposoby. Po pierwsze może przybrać postać rozkładu dodatnioskośnego (prawoskośnego), gdzie wartość skośności będzie większa od 0. W takim przypadku średnia jest wyższa od mediany, a ta jest większa niż modalna. Gdy wartość skośności jest mniejsza niż 0 mamy do czynienia z rozkładem ujemnoskośnym (lewooskośnym), gdzie obserwujemy widocznie więcej większych wyników. W takim przypadku średnia jest mniejsza niż mediana, a ta mniejsza niż modalna<sup>444</sup>.

Kurtoza pozwala określić stopień zagęszczenia wyników wokół wartości centralnej. Dla rozkładu normalnego przyjmuje ona wartość 0. Jest to optymalne dla normalnego zagęszczenia wyników. Jeżeli wokół centrum jest zdecydowanie więcej, wykres zaczyna wysmuklać się, a wartość kurtozy jest większa od 0. Ten typ nazywa się rozkładem leptokurtycznym (wysmukłym). Im więcej jest wyników skrajnych, to znaczy wysokich oraz niskich, tym wykres się wypłaszcza, a kurtoza przyjmuje wartości mniejsze niż zero. Rozkład taki nazywany jest platykurtycznym, gdzie występuje dużo wyników odbiegających od średniej<sup>445</sup>.

Po zbadaniu podstawowych statystyk opisowych oraz określeniu typu rozkładu wyników należy przejść do analiz związku pomiędzy zmiennymi. Zaplanowanym współczynnikiem korelacji był wskaźnik r-Pearsona. Pozwala on na określenie miary związku liniowego pomiędzy dwoma zmiennymi, dając informacje o występowaniu bądź nie współzależności oraz o jej charakterze. Statystyka ta pozwala na określenie siły oraz kierunku związku między zmiennymi. Siła mówi o *stopniu istniejącej współzależności*<sup>446</sup>, a kierunek o *uporządkowaniu wartości jednej zmiennej względem wartości drugiej*<sup>447</sup>. Stopień nasilenia współzależności może przybrać wartości od -1 do 1. Im bliżej 0 tym siła związku maleje, a im bliżej skrajnych wartości, tym jest ona silniejsza. Interpretacja poszczególnych zakresów wartości r Pearsona prezentuje tabela nr 5.

---

<sup>444</sup> J. Szczerbuk, S. Bedyńska, *Tabelaryczne...* op. cit.

<sup>445</sup> Ibidem.

<sup>446</sup> M. Ścibor-Rylski, *Miary związku pomiędzy zmiennymi – współczynniki korelacji*, [w:] *Statystyczny drogowskaz. Praktyczny poradnik analiz danych w naukach społecznych na przykład z psychologii*, red. S. Bedyńska, A. Brzezicka, Warszawa 2007, s. 94 – 115, s. 96.

<sup>447</sup> Ibidem, s. 96.

Tabela 5. Interpretacja poszczególnych zakresów wartości współczynnika r-Pearsona<sup>448</sup>.

Wartość r	Wartość r	Interpretacja
-0,3 - 0	0 – 3	brak korelacji lub bardzo słaba korelacja
-0,5 – (-0,3)	0,3 – 0,5	umiarkowana korelacja
-0,7 – (-0,5)	0,5 – 0,7	silna korelacja
-1 – (-0,7)	0,7 - 1	bardzo silna korelacja

Korelację tą możemy zinterpretować badając jej kierunek. Jeżeli wysokim wartościom jednej zmiennej odpowiadają wysokie wartości drugiej (oraz niskim jednej odpowiadają niskie drugiej), mamy do czynienia z korelacją dodatnią ( $r > 0$ ). Jeżeli wysokim wartościom jednej zmiennej odpowiadają niskie wartości drugiej, mówi się o korelacji ujemnej ( $r < 0$ ). Jeżeli wartość korelacji jest równa 0 świadczy to o braku związku liniowego, a co za tym idzie o braku korelacji pomiędzy zmiennymi<sup>449</sup>.

Warto przy tym podkreślić, że na podstawie wyników korelacji r-Pearsona nie jest możliwe wyciąganie wniosków o zależności przyczynowo-skutkowej. Pozwala nam ona na interpretację o współwystępowaniu dwóch zmiennych<sup>450</sup>.

W dalszej części pracy dokonana zostanie analiza uzyskanych wyników badań, która stanowić będzie odpowiedź na postawione pytania badawcze ogólne oraz szczegółowe.

---

<sup>448</sup> Ibidem, s. 96.

<sup>449</sup> Ibidem, s. 96-97.

<sup>450</sup> Ibidem, s. 103.



### **III. Analiza wyników badań własnych**



## 1. Wybrane czynniki podmiotowe pracowników uczelni warunkujące spostrzeżenie przez nich inkluzyjnej polityki uczelni

Pierwszy etap analizy wyników badań objął prześledzenie ogólnych statystyk opisowych dla uzyskanych danych opisujących udział pracowników w realizacji inkluzyjnej polityki uczelni, w której pracują. Uwzględniony został podział na uczelnię oraz inne zmienne pośredniczące, które posłużą do dalszych analiz statystycznych, tj. stanowisko pracy, płeć badanych, ich staż pracy, wiek oraz kontakt ze studentem z niepełnosprawnością. Analizie poddano średnią, medianę i dominantę, określając jednocześnie rozkład wyników. Należy jednocześnie określić w jaki sposób wymiar *spostreżania inkluzyjnej polityki uczelni* był opisywany w ankiecie. Zawarto w nim pytania obejmujące aktywną analizę swojej pracy, której celem jest identyfikacja dobrych praktyk oraz zagrożeń w kształceniu osób z niepełnosprawnością, podejmowanie współpracy z jednostkami organizacyjnymi odpowiedzialnymi za tą grupę studentów, dbanie o realizację idei *uczelni włączającej*, gdzie określono, że oznacza ona wspieranie, a nie wyręczanie studenta, zauważanie działań uczelni zmierzających do likwidacji barier architektonicznych, psychologicznych oraz komunikacyjnych.

Jak wynika z analiz danych uwzględniających dwie zmienne, tj. podział na uczelnie biorące udział w badaniu oraz stanowisko pracy (administracja oraz nauczyciele akademicy), wszystkie osoby biorące udział w badaniach poprawnie wypełniły tę część kwestionariusza (zamieszczone w tabeli 1a). Wszystkie wyniki podane są w skali od 0 % do 100 %, co wynika z metody obliczeniowej. Najwyższą średnią uzyskano w grupie pracowników administracji Uczelni Państwowej w Sanoku (67,22%), a najniższą wśród nauczycieli akademickich Politechniki Rzeszowskiej (47,59%). Podobne wyniki uzyskano przy poszukiwaniu mediany, czyli środkowej liczby w grupie danych (UP Sanok PA – 69,45%; Politechnika Rzeszowska PBDiD – 48,44%). W przypadku poszukiwania dominanty, inaczej zwanej modą, czyli najczęściej występującą wartością liczbową w danym zbiorze<sup>451</sup>, najwyższy wynik uzyskano wśród pracowników administracji UP w Sanoku (80,56%), a najniższy w tej samej grupie pracowniczej w PWSW w Przemyślu (25%). Najniższe wyniki uzyskali pracownicy administracji Uniwersytetu Rzeszowskiego, był to wynik 0% oznaczający, że wszystkie udzielone odpowiedzi wskazywały na brak wiedzy o inkluzyjnej polityce tej uczelni. Pokazuje to konieczność przeprowadzenia szkolenia w tym zakresie,

---

<sup>451</sup> <https://www.matemaks.pl/moda.html> dostęp na dzień 20.09.2020.

ponieważ pracownicy administracji wspierają studentów w prowadzeniu odpowiedniej dokumentacji.

Poddając analizie wyniki uzyskane w każdej z uczelni, należy zastanowić się nad uzyskanymi rozkładami wyników. Pierwszą z analizowanych szkół wyższych jest Uniwersytet Rzeszowski. Badani pracownicy administracji uzyskali tutaj wyniki w całym spektrum, tj. od 0% do 100%, jednakże najczęściej uzyskiwanymi wynikami były te oscylujące wokół 50% o czym świadczy dominanta i mediana. Warto przy tym zaznaczyć, że rozkład wyników w tej grupie jest platykurtyczny, gdzie większość badanych osiągnęła wyniki wyższe lub równe 50%, co świadczy o dobrej wiedzy uczestników badania na temat inkluzyjnej polityki tej uczelni (68% ankietowanych). W tej grupie niepokoją wyniki 12 respondentów (32% badanych), których wiedza na analizowany temat jest słaba, a kilku z nich nie angażuje się w budowanie inkluzyjności w środowisku swojej pracy. Prawie połowa pracowników administracji nie zauważa działań podejmowanych przez Uczelnie w celu likwidacji barier architektonicznych (48% respondentów), a ponad  $\frac{1}{4}$  nie podejmuje działań zmierzających do poprawy podejmowanych przez siebie działań w pracy ze studentem z niepełnosprawnością. Połowa z nich nie wie, czy na terenie Uczelni prowadzone są szkolenia dotyczące pracy z tą grupą studentów (51% ankietowanych), a  $\frac{1}{3}$  nie posiada informacji na temat konferencji z tego zakresu (27% badanych), nie wie, czy w obowiązujących na terenie Uczelni regulaminach znajdują się przepisy uwzględniające specjalne potrzeby tej grupy studentów (30% ankietowanych) oraz posiada wiedzy o tym, czy informacje są przekazywane za pomocą różnych kanałów, tak aby dotrzeć do osób z różnymi typami niepełnosprawności (35% respondentów).

Nieco gorsze wyniki uzyskali nauczyciele akademicki pracujący w Uniwersytecie Rzeszowskim. W tej grupie niemalże połowa respondentów uzyskała wynik poniżej połowy możliwych do uzyskania punktów. Pogłębiona analiza wypowiedzi respondentów wykazała, że ponad połowa z nich nie podejmuje współpracy z funkcjonującym na terenie Uczelni Biurem ds. Osób Niepełnosprawnych (57% badanych), a wielu nie analizuje swojej pracy pod kątem identyfikacji dobrych praktyk oraz zagrożeń w prawidłowym procesie dydaktycznym obejmującym pracę ze studentem z niepełnosprawnością (28% ankietowanych). Ponadto ponad połowa nauczycieli akademickich nie wie, czy na Uczelni prowadzone są szkolenia dotyczące inkluzyjności w pracy dydaktycznej (54% uczestników badania), a liczni nie przekazują swojej wiedzy w elastyczny sposób, za pomocą różnych kanałów, czy też nie posiadają wiedzy o konferencjach na temat niepełnosprawności odbywających się w ich Uczelni (33% ankietowanych).

Bardzo wysokie wyniki w zakresie udziału w realizacji inkluzyjnej polityki firmy uzyskali pracownicy administracji Uczelni Państwowej w Sanoku, gdzie najniższy wynik to 44,44%, a zaledwie 4 osoby ankietowane uzyskały mniej niż 50% możliwych do zdobycia punktów. Wskazuje to na duże zaangażowanie w pracę na rzecz polepszenia warunków studiowania przez osoby z niepełnosprawnością. Jedynymi obszarami wymagającymi korekty, są autoanaliza w celu identyfikacji dobrych praktyk oraz uchybień w swoich działaniach na rzecz inkluzyjności (20% respondentów), przekazywanie informacji różnymi kanałami, aby dotrzeć do studentów z różnymi niepełnosprawnościami (20% respondentów) oraz wiedza na temat szkoleń i konferencji, jeżeli takie odbywają się na Uczelni (odpowiednio: 32% oraz 28% ankietowanych).

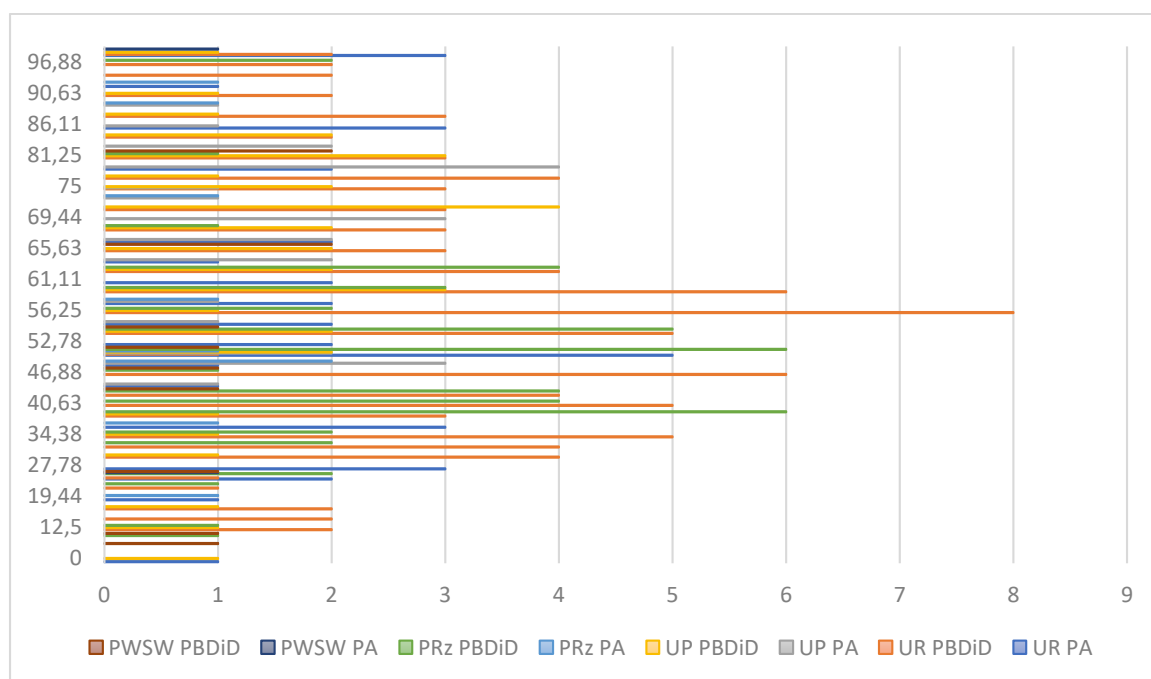
Nauczyciele akademicy Uczelni Państwowej w Sanoku w większości wykazują się dużą wiedzą oraz zaangażowaniem w budowanie inkluzyjnej polityki uczelni. Świadczą o tym uzyskane przez nich wyniki, wśród których 83% jest równe lub powyżej połowy możliwych do uzyskania punktów. Niemniej i w tej grupie prawie 1/3 ankietowanych nie podejmuje współpracy z Pełnomocnikiem ds. Studentów Niepełnosprawnych (29% ankietowanych), a spora grupa nie ma wiedzy na temat szkoleń odbywających się na Uczelni, które dotyczyłyby pracy z tą grupą studentów.

Pracownicy administracji Politechniki Rzeszowskiej niemalże w połowie uzyskali wyniki powyżej i poniżej 50%. Podobnie jak w przypadku nauczycieli akademickich, również tutaj ponad połowa ankietowanych nie podejmuje współpracy z jednostkami organizacyjnymi powołanymi do pomocy studentom z niepełnosprawnością (56%), a podobna ilość nie ma wiedzy o szkoleniach i konferencjach z zakresu pracy z tą grupą studentów. Uzyskane wyniki podkreślają potrzebę podjęcia działań naprawczych w tym zakresie.

Wśród pracowników badawczo-dydaktycznych i dydaktycznych Politechniki Rzeszowskiej połowa uzyskała wyniki równe lub powyżej połowy możliwych do uzyskania punktów, przy czym, większość oscylowała w granicy 50% (wyniki dla wymiarów podawane są w procentach, co wynika z metody ich obliczenia). W trakcie głębszej analizy okazało się, że blisko 60% respondentów nie podejmuje współpracy z jednostkami organizacyjnymi ds. osób z niepełnosprawnością oraz nie posiada wiedzy na temat szkoleń i konferencji dotyczących tematyki pracy z osobami z niepełnosprawnością. Być może takie szkolenia i konferencje są rzadkością na tej Uczelni lub nie są odpowiednio promowane wśród społeczności akademickiej. Blisko 1/3 nauczycieli akademickich nie wie, czy informacje związane z procesem kształcenia są przekazywane za pomocą różnych kanałów informacyjnych, by uwzględnić w swym przekazie różne rodzaje niepełnosprawności.

Spośród pracowników administracji tej uczelni do badań przystąpiły tylko 2 osoby, z czego jedna okazała się być mocno zaangażowana w budowanie uczelni otwartej na osoby z niepełnosprawnością (100%), a druga wykazała się niskim zaangażowaniem w tym zakresie (25%). Ilość osób, które zdecydowały się przystąpić do badań ankietowych wskazuje na potrzebę podjęcia działań zmierzających do zwiększenia świadomości społeczności akademickiej w zakresie działań na rzecz studentów z niepełnosprawnością w tej Uczelni.

Spośród nauczycieli akademickich PWSW w Przemyślu do badań przystąpiło 11 osób, z czego połowa uzyskała wynik powyżej i poniżej 50%, a jedna dokładnie połowę możliwych do uzyskania wyników. Wskazuje to na duże zróżnicowanie grupy i konieczność podjęcia działań zmierzających do pogłębienia ich zaangażowania w budowanie polityki inkluzyjnej szkoły wyższej. Ponadto pogłębiona analiza wyników wskazuje na brak współpracy z organem wyznaczonym do dbania o sprawy studentów z niepełnosprawnością oraz wiedzy o szkoleniach i konferencjach z zakresu inkluzji.



Wykres 8. Wyniki uzyskane przez respondentów w pierwszym wymiarze metody – udział w realizacji inkluzyjnej polityki uczelni z podziałem na uczelnie biorące udział w badaniu (UR – Uniwersytet Rzeszowski; UP – Uczelnia Państwowa w Sanoku; PRz – Politechnika Rzeszowska; PWSW – Państwowa Wyższa Szkoła Wschodnioeuropejska w Przemyślu) oraz stanowisko pracy (PA – pracownik administracji; PBDiD – pracownik badawczo-dydaktyczny i dydaktyczny).

Wykres 8 pokazuje graficzne przedstawienie powyższej analizy wyników uzyskanych przez osoby biorące udział w badaniu, z podziałem na stanowisko pracy (pracownika administracji oraz pracownik badawczo-dydaktyczny i dydaktyczny) oraz uczelnię biorącą udział w badaniu (UR – Uniwersytet Rzeszowski; UP – Uczelnia Państwowa w Sanoku; PRz – Politechnika Rzeszowska; PWSW – Państwowa Wyższa Szkoła Wschodnioeuropejska w Przemyślu). Wskazane na osi poziomej dane prezentują przeliczone wyniki dla pierwszego wymiaru *udział w realizacji inkluzyjnej polityki uczelni*, które zgodnie z przyjętą metodą prezentowane są w formie procentowej. Biorąc pod uwagę ogólne zestawienie wyników warto zaznaczyć, że zdecydowana większość respondentów uzyskała połowę lub więcej możliwych do uzyskania punktów.

**Płeć jako zmienna pośrednicząca pozwalająca opisać realizowanie przez ankietowanych inkluzyjnej polityki uczelni.** Podobnie jak w analizach ogólnych, tak i w tej, ze względu na płeć, wyniki w poszczególnych grupach podawane są ze względu na uczelnię, w której pracują badani. Analizie poddano średnią, medianę, dominantę, wskazano minimalne oraz maksymalne wyniki, jak również zbadano rozkłady danych.

Poddając ogólnej analizie zbior danych (zamieszczone w tabeli 2a) należy wskazać, że najwyższą średnią uzyskały panie pracujące w Uczelni Państwowej w Sanoku (64,70%), a najniższą pracownice PWSW w Przemyślu (42,77%). Wśród mężczyzn najwyższą średnią uzyskali pracownicy UP w Sanoku (63,61%), a najniższą panowie pracujący w Politechnice Rzeszowskiej (44,59%). Podobne wyniki uzyskano w poszukiwaniu mediany, która wśród kobiet osiągnęła najwyższy wynik 69,44% (UP Sanok), a wśród mężczyzn – 66,67% (UP Sanok), gdy najniższa mediana w grupie pracownic wynosiła 35,94% (PWSW Przemyśl), a wśród pracowników 43,75% (PRz). Najwyższym najczęściej występującym wynikiem wśród kobiet było 62,5% (PRz), a wśród mężczyzn 65,63% (PWSW Przemyśl). Aż w dwóch grupach pracowników wykazano brak wiedzy z zakresu I wymiaru (0,00%), tj. wśród pracownic UR oraz pracowników UP w Sanoku. Maksymalne wyniki w udziale w realizacji inkluzyjnej polityki uczelni (100 %) osiągnęli wszyscy pracownicy (kobiety i mężczyźni) Uniwersytetu Rzeszowskiego oraz mężczyźni z Uczelni Państwowej w Sanoku. Rozkłady danych w każdej grupie nieznacznie odbiegają od normalnego rozkładu. Najbardziej zbliżonym do idealnego pod względem skośności jest rozkład danych pochodzących od pracownic UR, a pod względem kurtozy kobiet pracujących w Politechnice Rzeszowskiej.

Wśród wszystkich pracowników Uniwersytetu Rzeszowskiego większość osiągnęła wyniki równe lub wyższe niż 50% możliwych do uzyskania punktów. Jednocześnie blisko

14% kobiet oraz 4% mężczyzn wykazało się znikomym zaangażowaniem w budowaniu inkluzyjnej polityki tej uczelni, wykazując się m.in. brakiem współpracy z jednostkami organizacyjnymi odpowiedzialnymi za studentów z niepełnosprawnością, czy brakiem wiedzy o szkoleniach i konferencjach dotyczących pracy z tą grupą studentów. Nieco lepsza sytuacja występuje wśród pracownic i pracowników Uczelni Państwowej, gdzie blisko 75% kobiet i 78% mężczyzn wykazuje się zaangażowaniem w budowaniu inkluzyjnej uczelni.

Szczególną pracą w zakresie włączania pracownic i pracowników w prace nad budowaniem uczelni otwartej na osoby z niepełnosprawnością należy podjąć w Politechnice Rzeszowskiej. Tu ponad 55% mężczyzn i 40% kobiet nie osiągnęło zadowalających wyników w tym wymiarze. Być może utworzenie w ostatnich latach Biuro ds. Osób z Niepełnosprawnościami, które powstało w ramach projektu *Politechnika Rzeszowska Uczelnią Dostępną*, przyczynią się do wzrostu świadomości odpowiedzialności każdego z pracowników w kształtowaniu inkluzji Uczelni już tuż po przeprowadzonych badaniach.

W PWSW w Przemyślu do badań przystąpiło 7 mężczyzn oraz 6 kobiet. Większość pracownic nie wykazuje zaangażowania w budowaniu inkluzji Uczelni (66,7% ankietowanych). Dużą pracę i wysiłek widać wśród pracowników tej Uczelni, którzy zauważają konieczność podejmowania współpracy z jednostkami odpowiedzialnymi za pracę ze studentem z niepełnosprawnością, czy zauważają pracę Uczelni na rzecz likwidacji barier architektonicznych.

**Wiek osób badanych jako zmienna pośrednicząca pozwalająca opisać realizowanie przez ankietowanych inkluzyjnej polityki uczelni.** Dokonując analizy statystyk opisowych dla poszczególnych uczelni, przy uwzględnieniu wieku badanych, zauważa się, że najwyższa średnia i modalna występuje w grupie 31 – 40-stoletków Uczelni Państwowej w Sanoku ( $M = 68,71\%$ ;  $Mdn. = 72,05\%$ ) (zamieszczone w tabeli 3a). Najniższą średnią osiągnęli pracownicy Politechniki Rzeszowskiej w wieku 51-60 r.ż. ( $M = 45,92\%$ ), choć w PWSW (dla wieku 31 – 40 lat) średnia wyników wynosi 17,18%, to pochodzą tylko od dwóch respondentów. Najniższą medianę uzyskano w grupie wiekowej 41-50 lat PRz ( $Mdn. = 40,63\%$ ), choć i w tym wypadku niższa była ona wśród pracowników PWSW, ale przy dwóch respondentach (dla wieku 31 – 40 lat;  $Mdn. = 17,19\%$ ). Najwyższą dominantę wykryto w grupie wiekowej 41-50 lat pracowników PWSW ( $D_0 = 81,25\%$ ), a najniższą wśród pracowników UR w wieku do 30 r.ż. ( $D_0 = 0,00$ ). Minimalną uzyskaną wartością było 0,00%, którą osiągnęli pracownicy UR, w grupie do 30 r.ż. oraz UP, w wieku od 31 do 40 lat. Maksymalnym wynikiem było 100 %, który uzyskali pracownicy UR

w wieku powyżej 41 lat (tj. w trzech grupach wiekowych). Najbardziej do normalnego, pod względem skośności, był podobny rozkład wyników pracowników UR w wieku 41-50 r.ż., a pod względem kurtozy pracowników PRz w wieku 31-40 r. ż.

Analizując wyniki pracowników Uniwersytetu Rzeszowskiego zauważa się, że wraz z wiekiem rośnie liczba osób angażujących się w pracę na rzecz inkluzyjnej polityki uczelni. Im starsze są osoby, tym ich świadomość konieczności podejmowania samooceny, współpracy z jednostkami organizacyjnymi odpowiadającymi za studentów z niepełnośprawnością, czy dostrzeganie działań podejmowanych przez Uczelnię na rzecz likwidacji barier w studiowaniu dla tej grupy studentów rośnie. Niewielki spadek w tym zakresie zauważa się w grupie pracowników między 31 a 40 r.ż. Należy zaznaczyć, że okres ten znajduje się na przełomie wczesnej i średniej dorosłości, w której osoba zmagają się z określonymi zadaniami rozwojowymi wynikającymi z koncepcji E. H. Eriksona<sup>452</sup>, A. Brzezińskiej i K. Appelt<sup>453</sup>. W tym wieku osoby powinny posiadać zatrudnienie, znaleźć partnera życiowego, a przede wszystkim skupić się na budowaniu relacji intymnej z małżonkiem oraz założeniu z nim rodziny. Wiąże się to ze skupieniem większej uwagi i energii na życiu domowym, a co za tym idzie mniejszym zaangażowaniem w pracę. Dotyczy to zwłaszcza kobiet, które podejmują nową rolę, matki i skupiają się na wychowaniu potomstwa. Owe zadania tłumaczą mniejsze zaangażowanie badanych, będących w tym wieku, w realizację inkluzyjnej polityki uczelni.

Inny rozkład wyników uzyskany został w Uczelni Państwowej w Sanoku, gdzie największe zaangażowanie zauważa się wśród pracowników między 41 a 50 rokiem życia (92,3% osób uzyskało wynik powyżej 50%), a najmniejsze wśród respondentów między 51 a 60 rokiem życia (25% wyników poniżej połowy możliwych do uzyskania). Z punktu widzenia psychologii rozwojowej wiek powyżej 50 lat wiąże się z podejmowaniem nowych ról i zobowiązań. Jest to okres, w którym osoby podejmują rolę babci, dziadka, a przy tym rozpoczynają opiekę nad starzejącymi się rodzicami. Jednocześnie jest to również okres rozwoju naukowego, który wymaga dużego zaangażowania czasu<sup>454</sup>.

W Politechnice Rzeszowskiej zupełnie inaczej niż w poprzednich uczelniach, najbardziej zaangażowaną grupą okazali się pracownicy między 31 a 40 rokiem życia, gdzie 62% respondentów uzyskuje wyniki wskazujące na dużą świadomość i podejmowanie działań

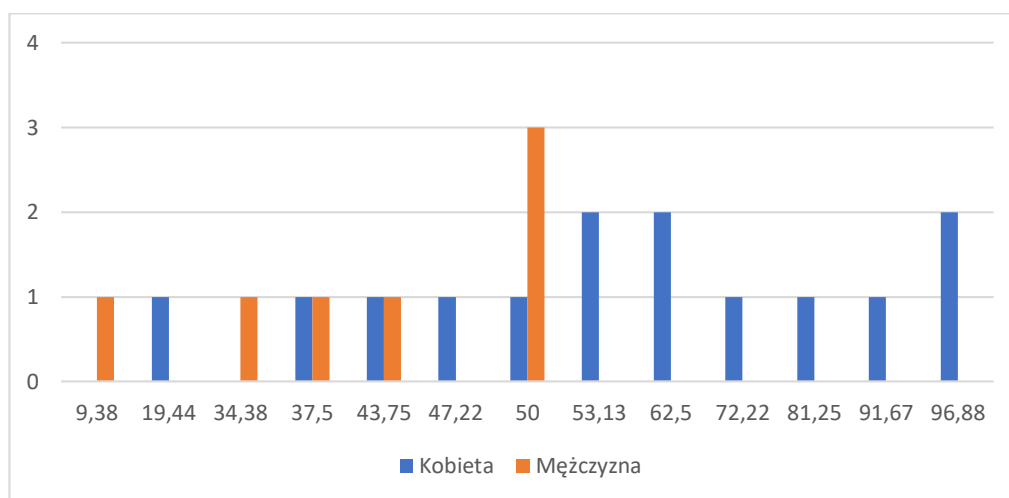
---

<sup>452</sup> A. I. Brzezińska, *Psychologiczne portrety człowieka*, Gdańsk 2005, s. 445 – 446; 490 - 493.

<sup>453</sup> A. Brzezińska, K. Appelt, *Tożsamość zawodowa psychologa*, [w:] *Etyczne dylematy psychologii*, red. J. Brzeziński, M. Toeplitz-Winiewska, Poznań 2000, s. 13 – 44.

<sup>454</sup> Appelt K., *Środkowy okres dorosłości. Jak rozpoznać potencjał dojrzałych dorosłych?*, [w:] *Psychologiczne Brzezińska, Psychologiczne portrety człowieka*, red. A. I. Brzezińska, s. 503 – 552, s. 516 – 525.

na rzecz inkluzji. Ciekawe wnioski nasuwają się po głębszej analizie tej grupy badanych, którą prezentuje poniższy wykres.



Wykres 9. Wyniki uzyskane przez pracowników Politechniki Rzeszowskiej, w grupie wiekowej 31-40 lat z podziałem na płeć badanych.

Jak wynika z powyższego wykresu, to kobiety w tej grupie wiekowej wykazują duże i bardzo duże zaangażowanie w realizacji inkluzyjnej polityki uczelni. Mężczyźni się wycofują, nie zauważają działań podejmowanych przez uczelnię na rzecz studentów z niepełnosprawnością, rzadko współpracują z jednostkami odpowiedzialnymi za tą grupę studentów, czy też nie zauważają szkoleń czy konferencji dotyczących problematyki niepełnosprawności. Obowiązki, które podejmuje kobieta w tym okresie życia, założenie rodziny i opieka nad dziećmi, pozwalają zakładać, że zmniejszy się jej zaangażowanie w pracę, jednakże z uzyskanych danych wynika, że w tej uczelni następuje odwrotna zależność. Kobiety w tym wieku wykazują się dużym zaangażowaniem i zrozumieniem dla istoty inkluzyjnej polityki uczelni, pracując nie tylko nad swoim działaniem, ale również zauważając działania podejmowane przez szkołę.

Najsłabsze zaangażowanie w Politechnice Rzeszowskiej wykazują pracownicy pomiędzy 41 a 50 rokiem życia. W tej grupie wiekowej blisko 63% respondentów uzyskało wynik mniejszy niż połowa możliwych do uzyskania wyników. Zdecydowana większość nie zwraca uwagi na wprowadzane przez uczelnie działania mające na celu likwidację barier architektonicznych i psychologicznych w studiowaniu przez młodzież z niepełnosprawnością. Rzadkie jest także zaangażowanie w badanie własnej pracy w celu wprowadzania działań naprawczych zmierzających do udziału w inkluzyjnej polityce uczelni.

Analizując wyniki uzyskane od pracowników Państwowej Wyższej Szkoły Wschodnioeuropejskiej w Przemyśle wykazano, że najbardziej zaangażowaną w pracę na rzecz inkluzyjnej polityki uczelni jest grupa wiekowa między 41 a 50 r.ż. Pomimo, że znalazła się tu osoba z najniższym wynikiem spośród pracowników uczelni (6,25 %), to większość osób z tej grupy wykazuje się zrozumieniem, współpracą na rzecz budowania przyjaznej szkoły wyższej oraz pracą nad sobą. Najmniej zaangażowani okazali się przedstawiciele grupy wiekowej między 31 a 40 r.ż., którzy nie uzyskali więcej niż ¼ możliwych do zdobycia punktów.

Szczegółowe analizy uzyskane w poszczególnych uczelniach wskazują, że Politechnika Rzeszowska oraz Państwowa Wyższa Szkoła Wschodnioeuropejska w Przemyśle wymaga gruntownych zmian w prowadzeniu inkluzyjnej polityki uczelni, w Uniwersytecie Rzeszowskim należy szczególnie zwrócić uwagę na pracowników najmłodszych, którzy wymagają wsparcia w postaci szkoleń, czy konferencji z tematyki pracy ze studentem z niepełnosprawnością. Pracownicy Uczelni Państwowej w Sanoku, potrzebują dalszego wsparcia ze strony władz uczelni w działaniach na rzecz realizacji włączającej polityki tej uczelni.

**Staż pracy jako zmienna pośrednicząca pozwalająca opisać realizowanie przez ankietowanych inkluzyjnej polityki uczelni.** Jak wskazano w części teoretycznej staż pracy w danym miejscu ma duży wpływ na ich wiedzę na temat funkcjonującej w nim kultury organizacyjnej. Poniżej przedstawiono opis podstawowych analiz statystycznych wyników badań przy uwzględnieniu zmiennej pośredniczącej jaką jest staż pracy w danej uczelni (zamieszczone w tabeli 4a).

Na początku należy podkreślić, że grupa pracowników między 15 a 20 rokiem stażu pracy jest reprezentowana tylko w Uczelni Państwowej w Sanoku. Najwyższą średnią, medianę oraz dominantę uzyskali pracownicy UP w Sanoku ze stażem pracy 10-15 lat (M 72,19%; Mdn. 80,56%, D<sub>0</sub> 80,56%), a najniższą zatrudnieni w pierwszym roku swojej pracy w PWSW w Przemyśle (M 20,83%; Mdn. 9,38%, D<sub>0</sub> 6,25%). Najniższy wynik (0,00%) uzyskali pracownicy UR ze stażem pracy 2 – 4 lata oraz zatrudnieni w UP od 5 do 10 lat. Najwyższy wynik (100%) uzyskały trzy grupy pracowników UR, tj. ze stażem pracy 2 – 4 lata, 10 – 15 lat oraz powyżej 20 lat, jak również zatrudnieni w UP od 5 do 10 lat. Najbliższym normalnego, pod względem skośności, był rozkład wyników dla grupy pracowników ze stażem pracy w UR od 5 do 10 lat, a pod względem kurtozy, zatrudnionych w tej samej uczelni od 2 do 4 lat.

Analizując dane uzyskane w Uniwersytecie Rzeszowskim w poszczególnych grupach pracowników warto zauważyć, że najwięcej niskich wyników uzyskano wśród osób nowo zatrudnionych (połowa respondentów uzyskała wyniki poniżej 50%). Wraz ze wzrostem doświadczenia zawodowego rośnie liczba osób uzyskujących coraz lepsze wyniki w analizowanym wymiarze, także tych uzyskujących więcej niż 75% punktów, z 15% do 29% badanych.

W Uczelni Państwowej w Sanoku stopniowo wraz ze wzrostem doświadczenia zawodowego rośnie zaangażowanie pracowników w budowanie uczelni otwartej na studentów z niepełnosprawnością, z 50% badanych do 100% badanych.

Tak znaczących wyników nie da się zauważyć podczas analizy danych pochodzących od pracowników Politechniki Rzeszowskiej. We wszystkich grupach połowa, lub blisko połowa pracowników wykazywała się małą wiedzą i niskim zaangażowaniem w podejmowanie działań na rzecz inkluzji. Szczególnie zwracają uwagę dane najstarszej stażem grupy pracowników, gdzie 60% z nich osiągnęła wyniki poniżej połowy możliwych do uzyskania punktów, a maksymalny w tej grupie wynik wyniósł 68,75%. Uzyskane dane pozwalają szerzej spojrzeć na poprzednie analizy tej Uczelni. Możemy wnioskować, że działania na rzecz inkluzji należałoby zacząć od zmian systemowych, obejmujących przede wszystkim wizję i misję uczelni oraz sposób jej zarządzania, jak również podejmowanie systematycznych szkoleń pracowników.

Pomimo nielicznej grupy pracowników PWSW w Przemysłu, możemy zauważyć, że wraz ze stażem pracy rośnie wiedza i podejmowanie działań na rzecz budowania inkluzyjnej polityki uczelni.

**Kontakt ze studentem z niepełnosprawnością jako zmienna pośrednicząca pozwalająca opisać realizowanie przez ankietowanych inkluzyjnej polityki uczelni.** Ostatnią zmienną pośredniczącą którą należało wziąć pod uwagę analizując statystyki opisowe był kontakt ze studentem z niepełnosprawnością (wyniki zamieszczone w tabeli 5a).

Wszystkie odpowiedzi uczestników badania były udzielone prawidłowo i poddano je dalszym analizom. Spośród wszystkich danych najniższy średni wynik oraz najniższą medianę, ze względu na kontakt ze studentami z niepełnosprawnością, uzyskano wśród pracowników PWSW w Przemysłu nieposiadających w tym zakresie doświadczenia ( $M = 35,94\%$ ;  $Mdn = 28,13\%$ ). Najwyższa średnia występuje wśród pracowników UP w Sanoku, którzy mieli kontakt ze studentem z niepełnosprawnością ( $M=67,12\%$ ), a najwyższa mediana wśród tej samej grupy pracowników Uniwersytetu Rzeszowskiego

(Mdn = 56,25%). Najniższą dominantę uzyskano wśród pracowników UP w Sanoku, którzy nie mieli kontaktu z tą grupą studentów ( $D_0=0,00\%$ ), a najwyższą wśród pracowników UR, którzy taki kontakt mieli ( $D_0= 56,25\%$ ). Minimalne wyniki, tj.  $0,00\%$  pojawiły się w dwóch uczelniach, w grupach które nie posiadały kontaktu ze studentem z niepełnosprawnością, tj. w Uniwersytecie Rzeszowskim oraz Uczelni Państwowej w Sanoku. Najwyższy wynik ( $Max=100\%$ ), uzyskano wśród pracowników posiadających kontakt z tą grupą studentów w Uniwersytecie Rzeszowskim, Uczelni Państwowej w Sanoku oraz Politechnice Rzeszowskiej. Co ciekawe ten najwyższy wynik pojawił się również w grupie pracowników UR nieposiadających kontaktu ze studentem z niepełnosprawnością. Jest to zaskakujący wynik zważywszy na pytania zawarte w tym wymiarze, które dotyczą podejmowania szeregu działań odzwierciedlających udział w inkluzyjnej polityce uczelni. Analizując rozkłady wyników, najbardziej zbliżonym do normalnego jest ten uzyskany w grupie pracowników Politechniki Rzeszowskiej, którzy nie posiadali kontaktu ze studentem z niepełnosprawnością (Skośność =  $-0,061$ ; Kurtoza =  $-0,030$ ).

Analizując wyniki uzyskane w grupie pracowników Uniwersytetu Rzeszowskiego należy zwrócić uwagę, że zdecydowana większość miała kontakt ze studentem z niepełnosprawnością ( $N=115$ ). W tej grupie blisko  $65\%$  badanych uzyskało wynik powyżej połowy możliwych do uzyskania punktów, z czego  $\frac{1}{4}$  ankietowanych osiągnęła wynik bardzo wysoki, a 4 osoby maksymalny. W grupie bez takiego doświadczenia ponad połowa ankietowanych ( $N=61,1\%$ ), nie uzyskała nawet połowy punktów, a zaledwie  $16\%$  wskazało, że aktywnie uczestniczy w budowaniu inkluzyjnej polityki uczelni.

Wśród pracowników Uczelni Państwowej w Sanoku dominują pracownicy, którzy mieli kontakt ze studentami z niepełnosprawnością. W tej grupie zaledwie  $11\%$  pracowników w niskim stopniu angażuje się w budowanie włączającej polityki uczelni, a większość ( $N=75\%$ ) wykazuje silne zaangażowanie. Zupełnie inne wyniki uzyskano w grupie bez kontaktu z taką grupą studentów, gdzie większość ( $N=66,7\%$ ) ankietowanych w niskim stopniu bierze udział w realizacji włączającej polityki uczelni.

Podobne wyniki uzyskano wśród pracowników Politechniki Rzeszowskiej, gdzie kontakt ze studentem z niepełnosprawnością wiązał się z większym zaangażowaniem w podejmowanie działań na rzecz inkluzji. Wśród pracowników nie mających kontaktu z tą grupą studentów mniej niż  $\frac{1}{4}$  ankietowanych brała udział w działaniach na rzecz inkluzji, jednocześnie nie było ani jednej osoby, która by uzyskała więcej niż  $75\%$  możliwych do uzyskania punktów.

Wśród pracowników PWSW w Przemyślu zauważa się podobne prawidłowości, gdzie kontakt ze studentem z niepełnosprawnością wiąże się z zaangażowaniem się w realizację założeń inkluzyjnej polityki uczelni (67% ankietowanych uzyskało wynik wyższy niż połowa punktów), a brak takiej relacji z niepodjęciem takich działań.

Analizy ogólnych wyników uzyskanych przez pracowników poszczególnych uczelni wskazują, że doświadczenie kontaktu ze studentem z niepełnosprawnością przekłada się na podejmowanie działań zmierzających do budowania inkluzyjnej polityki uczelni. Osoby dostrzegają konieczność współpracy z jednostkami organizacyjnymi odpowiadającymi za tą grupę studentów, potrzebę pracy nad sobą w celu niwelowania zagrożeń dla inkluzji, czy też dostrzegają szereg działań podejmowanych przez uczelnię w celu likwidacji barier architektonicznych i psychologicznych utrudniających studentom z niepełnosprawnością studiowanie.

**Podsumowanie.** W każdej z analizowanych uczelni znaleźli się pracownicy, którzy w znacznym oraz niewielkim stopniu deklarowali zaangażowanie w realizację inkluzyjnej polityki uczelni. Najczęściej jest to średni udział w poszczególnych działaniach. Najwyższe średnie wyniki uzyskali pracownicy Uczelni Państwowej w Sanoku, a w szczególności zatrudnieni w administracji, w takim samym stopniu mężczyźni jak i kobiety, osoby w przedziale od 31 do 40 lat, ze stażem pracy od 10 do 15 lat oraz posiadający doświadczenie w kontakcie ze studentem z niepełnosprawnością. Najniższym zaangażowaniem odznaczali się pracownicy Politechniki Rzeszowskiej (nauczyciele akademicy, mężczyźni oraz osoby w wieku od 51 do 60 lat) oraz Państwowej Wyższej Szkoły Wschodnioeuropejskiej w Przemyślu (kobiety, osoby nowozatrudnione oraz nie posiadające doświadczenia w pracy ze studentem z niepełnosprawnością).

W kolejnych punktach zostaną przeanalizowane wyniki analiz statystycznych wyodrębnionych na bazie literatury zmiennych zależnych, które jak założono będą wpływały na udział pracowników w realizacji inkluzyjnej polityki uczelni. Kolejno opisane zostaną korelacje uzyskane dla systemu wartości oraz postaw pracowników wobec osób z niepełnosprawnością i postaw wobec studentów z niepełnosprawnością.

### 1.1. System wartości pracowników uczelni jako element warunkujący ich udział w realizacji inkluzyjnej polityki uczelni

Pierwszą z dwóch wyodrębnionych zmiennych był system wartości uczestników badania. Podczas przygotowania do analiz określono profil wartości preferowanych przez badanych obserwując, w jakim stopniu każda z 6 podskal wartości Schelerowskich jest przez nich wybierana. Następnie dokonano korelacji r-Pearsona z pierwszym z wymiarów nauczania inkluzyjnego w szkolnictwie wyższym, który obejmuje spostrzeganie udziału w realizacji inkluzyjnej polityki uczelni. Wyniki owych analiz uwzględniające podział badanych ze względu na uczelnię, w której pracują, prezentuje tabela 6.

Tabela 6. Wyniki korelacji r-Pearsona udziału badanych w realizacji inkluzyjnej polityki uczelni oraz ich systemu wartości z podziałem według uczelni biorących udział w badaniu.

Uczelnia	Podskale Systemu Wartości Schelerowskich					
	Hedonistyczne	Witalne	Estetyczne	Prawdy	Moralne	Święte
Uniwersytet Rzeszowski (N=133)	-----	-----	-----	-----	-----	-----
Uczelnia Państwowa w Sanoku (N=60)	-----	-----	-----	-----	-----	-----
Politechnika Rzeszowska (N=57)	-----	-----	-----	-----	-0,301*	-----
PWSW w Przemyślu (N=13)	-----	-----	-----	-----	-----	-----

\* - poziom istotności  $p < 0,05$ ,

\*\* - poziom istotności  $p < 0,01$ .

Dane uzyskane w badaniu współzależności pomiędzy obiema zmiennymi pokazują, że jedynie dla pracowników Politechniki Rzeszowskiej uzyskano istotną statystycznie korelację ( $r = -0,301$ ;  $p < 0,05$ ). Wynik analiz wskazuje, że im częściej ankietowani obserwują własną działalność w celu identyfikacji dobrych praktyk w pracy ze studentami z niepełnosprawnością, podejmują współpracę z jednostkami organizacyjnymi lub osobami wyznaczonymi do dbania o interesy tej grupy społecznej, czy zauważają likwidowanie przez uczelnię barier architektonicznych, czy psychologicznych, tym rzadziej preferują wartości zaliczane do grupy moralnych w ujęciu schelerowskim. Być może wynik ten został uzyskany, ponieważ pracownicy tej uczelni preferowali w swoich wyborach wartości należące

do grupy moralnych, a jednocześnie uzyskali niskie wyniki dla pierwszego wymiaru nau-  
czania inkluzyjnego w uczelniach (najniższa średnia i najniższa mediana).

**Stanowisko pracy jako zmienna pośrednicząca pomiędzy udziałem badanych w realizacji inkluzyjnej polityki uczelni a ich systemem wartości.** Pierwszą ze zmiennych pośredniczących uwzględnioną w analizach było stanowisko pracy uczestników badania (pracownicy administracji oraz pracownicy badawczo-dydaktyczni i dydaktyczni). Wyniki istotne statystycznie prezentuje tabela 7.

*Tabela 7.* Wyniki korelacji r-Pearsona udziału badanych w realizacji inkluzyjnej polityki uczelni oraz ich systemu wartości z podziałem według uczelni oraz stanowiska pracy (PA – pracownik administracji; PBDiD – pracownik badawczo-dydaktyczny i dydaktyczny).

Uczelnia / stanowisko pracy		Podskale Systemu Wartości Schelerowskich					
		Hedonistyczne	Witalne	Estetyczne	Prawdy	Moralne	Święte
Uniwersytet Rzeszowski (N=133)	PA (37)	-----	----	----	0,376 *	-----	-----
	PBDiD (96)	-----	-----	-----	-----	-----	-----
Uczelnia Państwowa w Sanku (N=60)	PA (25)	-0,400 *	-----	-----	-----	0,446 *	-0,532 **
	PBDiD (35)	-----	-----	-----	-----	-----	-----
Politechnika Rzeszowska (N=57)	PA (9)	-----	-----	-----	-----	-----	-----
	PBDiD (48)	-----	-----	-----	-----	-0,469 **	-----
PWSW w Przemyślu (N=13)	PA (2)	-----	-----	-----	-----	-----	-----
	PBDiD (11)	-----	-----	-----	-----	-----	-----

\* - poziom istotności  $p < 0,05$ ,

\*\* - poziom istotności  $p < 0,01$ .

Uwzględniając stanowisko pracy jako zmienną pośredniczącą uzyskano istotne statystycznie współzależności w niemal wszystkich uczelniach (oprócz PWSW w Przemyślu).

Dla pracowników administracji, zatrudnionych w Uniwersytecie Rzeszowskim, preferowanie wartości należących do podskali prawdy, tj. inteligencja, mądrość, wiedza itp., jest czynnikiem wspierającym ich udział w realizacji inkluzyjnej polityki uczelni. Jest to wprawdzie współzależność umiarkowana, ale wskazująca na rolę tych wartości w działaniach na rzecz inkluzji ( $r = 0,376$ ;  $p < 0,05$ ).

W Uczelni Państwowej w Sanoku, wśród pracowników administracji wykryto silną i ujemną korelację z wartościami świętymi ( $r = -0,532$ ;  $p < 0,01$ ), umiarkowaną ujemną z wartościami hedonistycznymi ( $r = -0,400$ ;  $p < 0,05$ ) oraz umiarkowanie dodatnią z grupą wartości moralnych ( $r = 0,446$ ,  $p < 0,05$ ). Możemy zatem wnioskować, że za podejmowanie przez nich działań w obrębie udziału w realizacji inkluzyjnej polityki uczelni będzie odpowiadało preferowanie dobroci, miłości bliźniego, prawdomówności czy pomagania innym. Tym co będzie czynnikiem zmniejszającym motywację do działania w tym obrębie będzie preferowanie takich wartości jak Bóg, wiara oraz radość życia. W tej grupie pracowników należy zatem wzmacniać wagę wartości moralnych, a przede wszystkim dobroci i pomocy bliźniemu.

Dla nauczycieli akademickich Politechniki Rzeszowskiej, w przeciwieństwie do poprzednio opisanej grupy pracowników UP w Sanoku, wartości moralne stoją w opozycji w braniu udziału w realizacji inkluzyjnej polityki uczelni ( $r = -0,469$ ;  $p < 0,01$ ). To ocenianie wysoko takich wartości jak dobrość, miłość bliźniego oraz uczciwość będą przeszkadzały w obserwowaniu w uczelni działań podejmowanych na rzecz likwidacji barier architektonicznych czy psychologicznych, dostrzeganie jednostek lub osób wyznaczonych do dbania o interesy studentów z niepełnosprawnością, czy o identyfikację własnych mocnych i słabych stron w pracy z tą grupą studentów.

W Państwowej Wyższej Szkole Wschodnioeuropejskiej w Przemyślu nie wykryto żadnych współzależności istotnych statystycznie. Podobne wyniki uzyskano w grupie nauczycieli akademickich Uniwersytetu Rzeszowskiego i Uczelni Państwowej w Sanoku oraz wśród pracowników administracji Politechniki Rzeszowskiej.

**Płeć jako zmienna pośrednicząca pomiędzy udziałem badanych w realizacji inkluzyjnej polityki uczelni a ich systemem wartości.** Kolejną zmienną pośredniczącą uwzględnioną w analizach była płeć badanych. Istotne statystycznie współzależności prezentuje tabela 8.

Tabela 8. Wyniki korelacji r-Pearsona udziału badanych w realizacji inkluzyjnej polityki uczelni oraz ich systemu wartości z podziałem według uczelni oraz płci respondentów (K - kobieta; M - mężczyzna).

Uczelnia / płeć badanych		Podskale Systemu Wartości Schelerowskich					
		Hedonistyczne	Witalne	Estetyczne	Prawdy	Moralne	Święte
Uniwersytet Rzeszowski (N=133)	K (81)	----	----	----	<b>0,313</b> **	----	----
	M (52)	----	----	----	----	----	----
Uczelnia Państwowa w Sanoku (N=60)	K (33)	----	----	----	----	----	----
	M (27)	----	----	----	----	----	----
Politechnika Rzeszowska (N=57)	K (25)	----	----	----	----	----	----
	M (32)	----	----	----	----	<b>-0,384</b> *	----
PWSW w Przemysłu (N=13)	K (6)	----	----	----	----	----	----
	M (7)	----	----	-0,815 * (N = 2)	----	----	----

\* - poziom istotności  $p < 0,05$ ,

\*\* - poziom istotności  $p < 0,01$ ,

- W tabeli pogrubiono wyniki poddawane analizie.

Jak wynika z tabeli 8 istotne statystycznie współzależności wykryto w grupie pracowników Uniwersytetu Rzeszowskiego oraz pracowników Politechniki Rzeszowskiej i Państwowej Wyższej Szkoły Wschodnioeuropejskiej w Przemysłu.

Dla kobiet zatrudnionych w uniwersytecie czynnikiem motywującym do podejmowania działań na rzecz realizacji inkluzyjnej polityki uczelni jest preferowanie wartości z grupy prawdy ( $r = 0,313$ ;  $p < 0,01$ ). Wprawdzie jest to korelacja umiarkowana, jednakże wyraźnie ukazująca, że preferowanie mądrości, otwartego umysłu, inteligencji, czy wiedzy

będzie się w tej grupie wiązało z identyfikacją własnych dobrych praktyk, współpracą z jednostkami uczelnianymi odpowiedzialnymi za studentów z niepełnosprawnością, czy zauważanie rozwiązań architektonicznych sprzyjających tej grupie studentów.

Dla mężczyzn zatrudnionych w politechnice wyryto, że preferowanie wartości moralnych ( $r = -0,384$ ;  $p < 0,05$ ) negatywnie wpływa na ich udział w realizacji włączającej polityki firmy. Należy zatem zakładać, że mężczyźni ceniący miłość bliźniego, uczciwość, dobroć i życzliwość rzadziej będą dokonywać samooceny w celu identyfikacji dobrych praktyk, czy zauważanie działań podejmowanych przez uczelnię w celu likwidacji barier architektonicznych lub psychologicznych.

W Uczelni Państwowej w Sanoku oraz w pozostałych grupach nie wykryto istotnych statystycznie współzależności. Dane uzyskane w Państwowej Wyższej Szkole Wschodnioeuropejskiej nie mogą być interpretowane ze względu na niską ilość reprezentantów oraz ich nieliczne wskazania, które mogły przyczynić się do uzyskanego wyniku.

**Wiek jako zmienna pośrednicząca pomiędzy udziałem badanych w realizacji inkluzyjnej polityki uczelni a ich systemem wartości.** W założeniach do badań wskazano wiek osób badanych jako kolejną zmienną pośredniczącą. Korelacje istotne statystycznie zostały zaprezentowane w tabeli 9.

Tabela 9. Wyniki korelacji r-Pearsona udziału badanych w realizacji inkluzyjnej polityki uczelni oraz ich systemu wartości z podziałem według uczelni oraz wieku badanych.

Uczelnia	Podskale Systemu Wartości Schelerowskich					
	Hedonistyczne	Witalne	Estetyczne	Prawdy	Moralne	Święte
Uniwersytet Rzeszowski (N=133; pozostałe 121 wyników badanych nie wykazało istotnych statystycznie zależności)						
do 30 r. ż. (N = 12)	-----	-0,637 * (N = 2)	-----	-----	-----	-----
Uczelnia Państwowa w Sanoku (N=60; pozostałe 42 wyniki badanych nie wykazały istotnych statystycznie zależności)						
31 – 40 r.ż. (N = 18)	-----	-----	-----	-----	-----	<b>-0,599</b> **

Politechnika Rzeszowska (N=57; pozostałe 36 wyników badanych nie wykazało istotnych statystycznie zależności)						
31 – 40 r.ż. (N = 21)	-----	-----	-----	-----	<b>-0,465</b> *	-----
PWSW w Przemysłu (N=13; pozostałe 6 wyników badanych nie wykazało istotnych statystycznie zależności)						
41 – 50 r.ż. (N = 7)	-----	-----	-0,835 *	-----	-----	-----

\* - poziom istotności  $p < 0,05$ ,

\*\* - poziom istotności  $p < 0,01$ ,

- W tabeli pogrubiono wyniki poddawane analizie.

Zmienna pośrednicząca, jaką był wiek osób uczestniczących w badaniu, pozwoliła określić istotne statystycznie współzależności pomiędzy zmiennymi dla każdej z uczelni biorącej udział w badaniu.

Wszystkie uzyskane wyniki analiz wskazują na ujemne współzależności pomiędzy udziałem w realizacji inkluzyjnej polityki uczelni, a wybranymi podskalami wartości.

Dla pracowników Uczelni Państwowej w Sanoku w wieku od 31 do 40 lat takim bodźcem jest preferowanie wartości świętych ( $r = -0,599$ ;  $p < 0,01$ ), czyli m.in. Boga i wiary. W tej samej grupie wiekowej osób zatrudnionych w Politechnice Rzeszowskiej takim elementem demotywującym dla podejmowania działań na rzecz inkluzji jest preferowanie wartości moralnych ( $r = -0,465$ ;  $p < 0,05$ ), tj. miłości bliźniego, szczerości czy uczciwości.

Wynik korelacji uzyskane w Uniwersytecie Rzeszowskim oraz Państwowej Wyższej Szkole Wschodnioeuropejskiej, po głębszej analizie, uzyskano na zbyt małej liczbie odpowiedzi, stąd nie został on poddany analizie.

**Staż pracy jako zmienna pośrednicząca pomiędzy udziałem badanych w realizacji inkluzyjnej polityki uczelni a ich systemem wartości.** Przedostatnią wyróżnioną zmienną pośredniczącą był staż pracy uczestników badania. Wyniki uzyskanych istotnych statystycznie korelacji prezentuje tabela 10.

Tabela 10. Wyniki korelacji r-Pearsona udziału badanych w realizacji inkluzyjnej polityki uczelni oraz ich systemu wartości z podziałem według uczelni oraz stażu pracy w uczelni.

Uczelnie	Podskale Systemu Wartości Schelerowskich					
	Hedonistyczne	Witalne	Estetyczne	Prawdy	Moralne	Święte
Uniwersytet Rzeszowski (N=133; pozostałe 79 wyników badanych nie wykazało istotnych statystycznie zależności)						
2 – 4 lata (N = 20)	-----	-0,459 * (N = 1)	-----	-----	-----	-----
10 – 15 lat (N = 34)	<b>-0,442 **</b>	<b>-0,388 *</b>	-----	-----	-----	-----
Uczelnie Państwowa w Sanoku (N=60; pozostałe 54 wyniki badanych nie wykazały istotnych statystycznie zależności)						
1 rok (N =6)	-----	-----	-----	-----	-0,913 *	-----
Politechnika Rzeszowska (N=57; pozostałe 40 wyników badanych nie wykazało istotnych statystycznie zależności)						
powyżej 20 lat (N =17)	-----	-----	0,565 * (N = 5)	-----	<b>-0,500 *</b>	-----
PWSW w Przemyślu (N=13; dla wszystkich wyodrębnionych grup wiekowych nie wykryto istotnych statystycznie współzależności)						
wszystkie grupy	-----	-----	-----	-----	-----	-----

\* - poziom istotności  $p < 0,05$ ,

\*\* - poziom istotności  $p < 0,01$ ,

- W tabeli pogrubiono wyniki poddawane analizie.

Poddając analizie wyniki zaprezentowane w tabeli 10 zauważa się, że uwzględniona zmienna pośrednicząca, staż pracy, pozwoliła ukazać kilka istotnych statystycznie współzależności w trzech uczestniczących w badaniu uczelniach. Wyjątkiem jest Państwowa Wyższa Szkoła Wschodnioeuropejska w Przemyślu, gdzie nie wykryto istotnych statystycznie korelacji.

W Uniwersytecie Rzeszowskim wszystkie wyniki mają wartość ujemną, co oznacza, że preferowanie określonych wartości w sposób negatywny determinuje udział badanych w realizacji inkluzyjnej polityki uczelni. Dla osób pracujących w tej uczelni od 2 do 4 lat uzyskano za małą ilość danych do wyciągnięcia wniosków istotnych. Dla pracowników zatrudnionych od 10 do 15 lat, demotywowującym bodźcem jest preferowanie wartości witalnych, czyli sprawności ( $r = -0,388$ ;  $p < 0,05$ ) oraz hedonistycznych, m.in. radości życia ( $r = -0,442$ ;  $p < -0,01$ ).

W grupie najmłodszych stażem pracowników Uczelni Państwowej w Sanoku preferowanie wartości moralnych (np. szczerości, uczciwości) wiąże się z mniejszym udziałem w realizowaniu idei „uczelni włączającej”, zauważanie działań uczelni zmierzających do likwidacji barier architektonicznych i psychologicznych, czy dbanie o przekaz, ważnych dla procesu kształcenia, informacji za pomocą różnych kanałów, by dotrzeć do studentów z różnymi typami niepełnosprawności ( $r = -0,913$ ;  $p < 0,05$ ). Uzyskana bardzo silna ujemna korelacja jest prawdopodobnie wynikiem niskiej liczebności grupy ( $N = 6$ ), dlatego też należy sprawdzić ten wynik na liczniejszej grupie pracowników.

W Politechnice Rzeszowskiej to dla najdłużej zatrudnionych pracowników wykryto, dla pierwszego wymiaru nauczania inkluzyjnego, korelacje dodatnie z wartościami estetycznymi ( $r = 0,565$ ;  $p < 0,05$ ), a ujemne z wartościami moralnymi ( $r = -0,500$ ;  $p < 0,05$ ). Po głębszej analizie wypowiedzi ankietowanych zauważa się, że uzyskana dodatnia współzależność może być wynikiem niskiej liczebności grupy oraz rzadkimi wskazaniami badanych. Ujemna korelacja z wartościami moralnymi jest poparta licznymi wskazaniami, które pozwoliły uchwycić współzależności.

**Kontakt ze studentem z niepełnosprawnością jako zmienna pośrednicząca pomiędzy udziałem badanych w realizacji inkluzyjnej polityki uczelni a ich systemem wartości.** Ostatnią z wyodrębnionych zmiennych pośredniczących był kontakt ze studentem z niepełnosprawnością. Uzyskane istotne statystycznie korelacje przedstawiono w tabeli 11.

Tabela 11. Wyniki korelacji r-Pearsona udziału badanych w realizacji inkluzyjnej polityki uczelni oraz ich systemu wartości z podziałem według uczelni oraz kontaktu ze studentem z niepełnosprawnością.

Uczelnia / kontakt ze studentami z niepełnosprawnością		Podskale Systemu Wartości Schelerowskich					
		Hedonistyczne	Witalne	Estetyczne	Prawdy	Moralne	Święte
Uniwersytet Rzeszowski (N=133)	tak (115)	-----	-----	-----	-----	-----	-----
	nie (18)	-----	-----	-----	-----	-----	-----
Uczelnia Państwowa w Sanoku (N=60)	tak (54)	-----	-----	-----	-----	-----	-----
	nie (6)	-----	-----	-----	-----	-----	-----
Politechnika Rzeszowska (N=57)	tak (48)	-----	-----	-----	-----	<b>-0,325 *</b>	-----
	nie (9)	-----	-0,702 * (N = 3)	-----	-----	-----	-----
PWSW w Przemyśle (N=13)	tak (9)	-----	-----	-----	-----	-----	-----
	nie (4)	-----	-----	-----	-----	-----	-----

\* - poziom istotności  $p < 0,05$ ,

\*\* - poziom istotności  $p < 0,01$ ,

- W tabeli pogrubiono wyniki poddawane analizie.

Zgodnie z danymi przedstawionymi w tabeli 11 uwzględnienie zmiennej pośredniczącej, jaką jest kontakt ze studentem z niepełnosprawnością pozwoliło na wykrycie istotnych statystycznie współzależności jedynie wśród pracowników Politechnik Rzeszowskiej. We wszystkich pozostałych uczelniach uwzględnienie tej zmiennej nie przyniosło istotnych współzależności.

Dla pracowników politechniki, którzy mieli kontakt ze studentem z niepełnosprawnością preferowanie wartości moralnych wiąże się z unikaniem działań na rzecz inkluzyjnej

polityki uczelni ( $r = -0,325$ ;  $p < 0,05$ ). Druga uzyskana w tej uczelni korelacja nie jest interpretowana ze względu na niską liczbę wskazań podanych przez badanych, która mogła zaburzyć wynik.

Podsumowując wyniki korelacji profilu systemu wartości uczestników badania oraz ich zaangażowanie w realizację włączającej polityki uczelni należy podkreślić, że wykazano kilka istotnych statystycznie współzależności. Bardzo ważnymi okazały się wartości moralne, które zwłaszcza w Politechnice Rzeszowskiej były istotnymi czynnikami demotywującymi do realizacji pierwszego wymiaru nauczania inkluzyjnego, wśród pracowników badawczo-dydaktycznych i dydaktycznych, wśród mężczyzn, osób w wieku od 31 do 40 lat, najdłużej zatrudnionych ale posiadających doświadczenie w kontakcie ze studentem z niepełnosprawnością. Co ciekawe te same wartości współwystępowały z działaniami na rzecz inkluzji w grupie pracowników administracji Uczelni Państwowej w Sanoku, a zatem w tym przypadku odgrywały rolę motywatorów do działania.

Wartościami, które okazały się czynnikami demotywującymi do udziału w realizacji inkluzyjnej polityki uczelni, były hedonistyczne (pracownicy administracji UP w Sanoku oraz zatrudnieni od 10 do 15 lat w UR), święte (pracownicy administracji oraz zatrudnieni w wieku 31 do 40 lat UP w Sanoku) oraz witalne (zatrudnieni od 10 do 15 lat w UR).

Wartości prawdy pozytywnie korelują z pierwszym wymiarem nauczania inkluzyjnego (pracownicy administracji oraz kobiety zatrudnione w UR).

**Podsumowanie.** Podsumowując wyniki korelacji profilu systemu wartości uczestników badania oraz ich zaangażowanie w realizację włączającej polityki uczelni należy podkreślić, że wykazano kilka istotnych statystycznie współzależności. Bardzo ważnymi okazały się wartości moralne, które zwłaszcza w Politechnice Rzeszowskiej były istotnymi czynnikami demotywującymi do realizacji pierwszego wymiaru nauczania inkluzyjnego (wśród pracowników badawczo-dydaktycznych i dydaktycznych, wśród mężczyzn, osób w wieku od 31 do 40 lat, najdłużej zatrudnionych, ale posiadających doświadczenie w kontakcie ze studentem z niepełnosprawnością). Co ciekawe te same wartości współwystępowały z działaniami na rzecz inkluzji w grupie pracowników administracji Uczelni Państwowej w Sanoku, a zatem w tym przypadku odgrywały rolę motywatorów do działania.

Wartościami, które okazały się czynnikami demotywującymi do udziału w realizacji inkluzyjnej polityki uczelni, były hedonistyczne (pracownicy administracji UP w Sanoku oraz zatrudnieni od 10 do 15 lat w UR), święte (pracownicy administracji oraz zatrudnieni w wieku 31 do 40 lat UP w Sanoku) oraz witalne (zatrudnieni od 10 do 15 lat w UR).

Wartości prawdy pozytywnie korelowały z pierwszym wymiarem nauczania inkluzyjnego (pracownicy administracji oraz kobiety zatrudnione w UR).

Dokonano analizy współzależności pomiędzy profilem preferowanych wartości uczestników badania a ich udziałem w realizacji inkluzyjnej polityki uczelni, uwzględniając przy tym wszystkie wyróżnione zmienne pośredniczące. W dalszym etapie określone zostaną korelacje pomiędzy postawami wobec osób z niepełnosprawnością, a pierwszym wymiarem nauczania inkluzyjnego.

### **1.2. Poziom postaw pracowników uczelni wobec osób i studentów z niepełnosprawnością jako element warunkujący ich udział w realizacji inkluzyjnej polityki uczelni**

Poziom postaw wobec osób i studentów z niepełnosprawnością został zmierzony za pomocą dwóch metod. Pierwsza z nich pozwala określić, czy postawy wobec osób z niepełnosprawnością przyjmują bardziej pozytywny czy negatywny charakter. Druga natomiast podzielona jest na dwa wymiary, tj. wolicjonalny i intelektualny, które pozwalają zdefiniować poziom postaw wobec studentów z niepełnosprawnością.

Wyniki z obu metod zestawiono z danymi otrzymanymi dla pierwszego wymiaru nauczania inkluzyjnego. Pozwoliło to określić które z nich, pozytywne czy negatywne postawy wobec tej grupy społecznej bądź studenckiej, będą wspierały lub osłabiały zaangażowanie badanych w działania na rzecz realizacji inkluzyjnej polityki uczelni.

W pierwszym etapie sprawdzono czy i w jakim sposób zbiory danych współzależą od siebie w każdej z uczelni. Istotne statystycznie korelacje dla postaw wobec osób z niepełnosprawnością prezentuje tabela 12.

*Tabela 12.* Wyniki korelacji r-Pearsona dla udziału badanych w realizacji inkluzyjnej polityki uczelni oraz postaw wobec osób z niepełnosprawnością z podziałem według uczelni biorących udział w badaniu.

Uczelnia	Skala Postaw Wobec Osób Niepełnosprawnych
Uniwersytet Rzeszowski (N=133)	0,242**
Uczelnia Państwowa w Sanoku (N=60)	-----
Politechnika Rzeszowska (N=57)	-----
PWSW w Przemyślu (N=13)	-----

\* - poziom istotności  $p < 0,05$ ,

\*\* - poziom istotności  $p < 0,01$ .

Z tabeli 12 wynika, że jedynie w Uniwersytecie Rzeszowskim wykryto istotnie statystycznie dodatnie współzależności pomiędzy wynikami ( $r = 0,242$ ;  $p < 0,01$ ). Jednakże należy zaznaczyć, że uzyskana korelacja jest na tyle słaba, że trudno jest z niej wyciągać wiążące wnioski. Należy zatem uwzględnić kolejno zmienne pośredniczące aby sprawdzić, czy pomogą one wskazać współzależności. Dla pozostałych uczelni brak jest istotnych statystycznie wyników.

W kolejnym kroku przeprowadzono badania relacji pomiędzy spostrzeganiem przez badanych inkluzyjnej polityki uczelni oraz ich postawami wobec studentów z niepełnosprawnością, opisywanych na dwóch wymiarach – wolicjonalnym oraz intelektualnym. Pod uwagę wzięto podział ze względu na poszczególne uczelnie biorące udział w ankiecie, a ich istotne statystycznie wyniki analiz (korelacji r-Pearsona) prezentuje tabela 13.

*Tabela 13.* Wyniki korelacji r-Pearsona dla udziału badanych w realizacji inkluzyjnej polityki uczelni oraz wymiarów skali postaw wobec studentów z niepełnosprawnością (wymiar wolicjonalny i intelektualny) z podziałem według uczelni biorących udział w badaniu.

Uczelnia	Skala Postaw Wobec Studentów z Niepełnosprawnością	
	Wolicjonalny Ogólny	Intelektualny Ogólny
Uniwersytet Rzeszowski (N=133)		
Wymiar I	-----	-----
Wolicjonalny Ogólny	-----	0,578**
Uczelnia Państwowa w Sanoku (N=60)		
Wymiar I	-----	-----
Wolicjonalny Ogólny	-----	0,519**
Politechnika Rzeszowska (N=57)		
Wymiar I	-----	-----
Wolicjonalny Ogólny	-----	0,599**
PWSW w Przemyślu (N=13)		
Wymiar I	-----	-----
Wolicjonalny Ogólny	-----	-----

\* - poziom istotności  $p < 0,05$ ,

\*\* - poziom istotności  $p < 0,01$ .

W wyniku przeprowadzonych analiz statystycznych nie uzyskano istotnych statystycznie współzależności pomiędzy wynikami Skali Postaw Wobec Studentów z Niepełnosprawnością, a pierwszym wymiarem metody do badania działań włączających w szkolnictwie wyższym – udział w realizacji inkluzyjnej polityki uczelni. Wskazuje to, że sam podział na Uczelnie nie jest wystarczającym i nie uwzględnia innych zmiennych pośredniczących, które mogłyby istotnie wpłynąć na wyniki analiz. Z tego względu poniżej dokonano dalszych badań uwzględniając kolejno zmienne pośredniczące, tj. stanowisko pracy, płeć badanych, ich wiek, staż pracy oraz kontakt ze studentem z niepełnosprawnością.

Pomiędzy dwoma wymiarami metody do badania postaw wobec studentów z niepełnosprawnością wykazano silną dodatnią korelację, która potwierdza spójność wewnętrzną ankiety (dla UR  $r = 0,578^{**}$ ; dla UP  $r = 0,519^{**}$ ; dla PRz  $r = 0,599^{**}$ ).

**Stanowisko pracy jako zmienna pośrednicząca pomiędzy udziałem ankietowanych w realizacji inkluzyjnej polityki uczelni a poziomem ich postaw wobec osób i studentów z niepełnosprawnością.** Pierwszą uwzględnioną w analizach zmienną pośredniczącą jest stanowisko pracy, tj. pracownik administracji oraz pracownik badawczo-dydaktyczny i dydaktyczny. Istotnie statystycznie wyniki korelacji pierwszego wymiaru nauczenia inkluzyjnego i postaw wobec osób z niepełnosprawnością prezentuje tabela 14.

*Tabela 14.* Wyniki korelacji r-Pearsona dla udziału w realizacji inkluzyjnej polityki uczelni oraz wymiarów skali postaw wobec osób z niepełnosprawnością według uczelni oraz stanowiska pracy (PA – pracownik administracji; PBDiD – pracownik badawczo-dydaktyczny i dydaktyczny).

Uczelnia	Stanowisko pracy	Skala Postaw Wobec Osób Niepełnosprawnych
Uniwersytet Rzeszowski (N=133)	PA (37)	-----
	PBDiD (96)	0,227*
Uczelnia Państwowa w Sanoku (N=60)	PA (25)	-----
	PBDiD (35)	-----
Politechnika Rzeszowska (N=57)	PA (9)	-----
	PBDiD (48)	-----
PWSW w Przemyślu (N=13)	PA (2)	-1,000**
	PBDiD (11)	-----

\* - poziom istotności  $p < 0,05$ ,

\*\* - poziom istotności  $p < 0,01$ .

Jak wynika z tabeli 14 podział badanych ze względu na stanowisko pracy nie pozwolił na wykrycie istotnych statystycznie współzależności. Uzyskana dla nauczycieli akademickich Uniwersytetu Rzeszowskiego korelacja jest na tyle niska, że trudno tutaj wysuwać ważne wnioski ( $r = 0,227$ ;  $p < 0,05$ ). Natomiast liczebność pracowników administracji PWSW w Przemyślu ( $N = 2$ ) nie pozwala na uznanie uzyskanej korelacji ( $r = -1,000$ ;  $p < 0,01$ ) za wiążącą.

W kolejnym kroku dokonano analizy wyników uwzględniając przy tym postawy pracowników wobec studentów z niepełnosprawnością oraz relację inkluzyjnej polityki uczelni. Istotne dane statystyczne prezentuje tabela 15.

Tabela 15. Wyniki korelacji r-Pearsona dla udziału w realizacji inkluzyjnej polityki uczelni oraz wymiarów skali postaw wobec studentów z niepełnosprawnością według uczelni oraz stanowiska pracy (PA – pracownik administracji; PBDiD – pracownik badawczo-dydaktyczny i dydaktyczny).

Uczelnia		Skala Postaw Wobec Studentów z Niepełnosprawnością	
		Wolicjonalny Ogólny	Intelektualny Ogólny
Uniwersytet Rzeszowski (N=133)			
PA (N=37)	Wymiar I	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,581**
PBDiD (N=96)	Wymiar I	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,577**
Uczelnia Państwowa w Sanoku (N=60)			
PA (N=25)	Wymiar I	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,477*
PBDiD (N=35)	Wymiar I	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,577**
Politechnika Rzeszowska (N=57)			
PA (N=9)	Wymiar I	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,765*
	Wymiar I	-----	-----

PBDiD (N=48)	Wolicjonalny Ogólny		0,576**
PWSW w Przemysłu (N=13)			
PA (N=2)	Wymiar I	<b>1,00**</b>	<b>-1,00**</b>
	Wolicjonalny Ogólny	-----	-1,00**
PBDiD (N=11)	Wymiar I	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	-----

\* - poziom istotności  $p < 0,05$ ,

\*\* - poziom istotności  $p < 0,01$ .

Jak wynika z tabeli 15, uwzględnienie dwóch zmiennych pośredniczących, tj. uczelni oraz stanowiska pracy nie pozwoliło uzyskać współzależności pomiędzy analizowanymi zmiennymi zależną oraz niezależną. Jednocześnie wykazano, że metoda do badania postaw wobec studentów z niepełnosprawnością odznacza się wewnętrzną spójnością i przy uwzględnieniu powyższych zmiennych pośredniczących wraz ze wzrostem wartości wolicjonalnego wymiaru rośnie także wartość intelektualnego wymiaru.

**Płeć jako zmienna pośrednicząca pomiędzy udziałem ankietowanych w realizacji inkluzyjnej polityki uczelni a poziomem ich postaw wobec osób i studentów z niepełnosprawnością.** W kolejnym kroku należało sprawdzić udział kolejnej zmiennej, jaką była płeć badanych, w poszukiwaniu współzależności między analizowanymi wynikami. Istotnie statystycznie korelacje pomiędzy postawami wobec osób z niepełnosprawnością a pierwszym wymiarem nauczania inkluzyjnego prezentuje tabela 16.

*Tabela 16.* Wyniki korelacji r-Pearsona dla udziału w realizacji inkluzyjnej polityki uczelni oraz wymiarów skali postaw wobec osób z niepełnosprawnością według uczelni oraz płci respondentów (K - kobieta; M - mężczyzna).

Uczelnia	Płeć badanych	Skala Postaw Wobec Osób Niepełnosprawnych
Uniwersytet Rzeszowski (N=133)	K (81)	0,220*
	M (52)	0,286*
Uczelnia Państwowa w Sanoku (N=60)	K (33)	-----
	M (27)	-----
	K (25)	-----

Politechnika Rzeszowska (N=57)	M (32)	-----
PWSW w Przemyślu (N=13)	K (6)	-----
	M (7)	-----

\* - poziom istotności  $p < 0,05$ ,

\*\* - poziom istotności  $p < 0,01$ .

Jak wynika z tabeli 16 wzięcie pod uwagę płci badanych także nie pozwoliło na wykrycie istotnych statystycznie współzależności pomiędzy poziomem postaw wobec osób z niepełnosprawnością a udziałem w realizacji przez nich inkluzyjnej polityki uczelni. Wskazane w tabeli 15 korelacje dla kobiet ( $r = 0,220$ ;  $p < 0,05$ ) oraz mężczyzn ( $r = 0,286$ ;  $p < 0,05$ ) zatrudnionych w Uniwersytecie Rzeszowskim są na tyle niskie, że w interpretacji statystycznej rozumiane jako bardzo niska współzależność lub jej brak. Sąd też nie poddaje się ich analizie.

W projekcie rozprawy doktorskiej kolejną zakładaną zmienną pośredniczącą była płeć badanych. Została ona włączona do analizy relacji pomiędzy wynikiem wymiaru pierwszego metody do badania inkluzyjności w szkolnictwie wyższym a skalą postaw wobec studentów z niepełnosprawnością. Wyniki przeprowadzonych statystyk prezentuje tabela 17.

*Tabela 17.* Wyniki korelacji r-Pearsona dla udziału w realizacji inkluzyjnej polityki uczelni oraz wymiarów skali postaw wobec studentów z niepełnosprawnością według uczelni oraz płci respondentów (K - kobieta; M - mężczyzna).

Uczelnia		Skala Postaw Wobec Studentów z Niepełnosprawnością	
		Wolicjonalny Ogólny	Intelektualny Ogólny
Uniwersytet Rzeszowski (N=133)			
K (N=81)	Wymiar I	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,502**
M (N=52)	Wymiar I	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,671**
Uczelnia Państwowa w Sanoku (N=60)			
K (N=33)	Wymiar I	-----	<b>0,349*</b>

	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,551**
M (N=27)	Wymiar I	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,487**
Politechnika Rzeszowska (N=57)			
K (N=25)	Wymiar I	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,770**
M (N=32)	Wymiar I	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,477**
PWSW w Przemysłu (N=13)			
K (N=6)	Wymiar I	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	-----
M (N=7)	Wymiar I	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	-----

\* - poziom istotności  $p < 0,05$ ,

\*\* - poziom istotności  $p < 0,01$ ,

- W tabeli pogrubiono istotne statystycznie korelacje pomiędzy analizowanymi zmiennymi.

Uwzględniając płeć badanych wykryto współzależność wśród wyników dla grupy pracowników Uczelni Państwowej w Sanoku. Jest to umiarkowana korelacja pokazująca, że wraz ze wzrostem zaangażowania w realizację inkluzyjnej polityki uczelni, ich sposób myślenia o studentach z niepełnosprawnością jest bardziej pozytywny. Zależność ta jest dwustronna i dodatnia, co wskazuje, że praca nad pozytywnym obrazem tej grupy studentów przyczyni się do większego zaangażowania badanych w działania na rzecz kształtowania włączającej polityki uczelni.

Jednocześnie należy zaznaczyć, że w pozostałych wyodrębnionych grupach badanych nie wykryto żadnych istotnych statystycznie współzależności. Uwzględnienie zatem płci i uczelni nie są wystarczającymi zmiennymi pośredniczącymi.

Podobnie jak w poprzednich analizach, tak i w tym przypadku wykazano umiarkowaną, silną i bardzo silną korelację pomiędzy dwoma wymiarami Skali Postaw Wobec Studentów z Niepełnosprawnością.

**Wiek osób badanych jako zmienna pośrednicząca pomiędzy udziałem ankietowanych w realizacji inkluzyjnej polityki uczelni a poziomem ich postaw wobec osób**

**i studentów z niepełnosprawnością.** Kolejną, uwzględnioną w analizach, zmienną pośredniczącą był wiek badanych. Wyniki istotne statystycznie prezentuje tabela 18.

*Tabela 18.* Wyniki korelacji r-Pearsona dla udziału w realizacji inkluzyjnej polityki uczelni oraz wymiarów skali postaw wobec osób z niepełnosprawnością według uczelni oraz wieku badanych.

Uczelnia	Skala Postaw Wobec Osób Niepełnosprawnych
Uniwersytet Rzeszowski (N=133; pozostałe 88 wyników badanych nie wykazało istotnych statystycznie zależności)	
31 – 40 lat (N = 37)	<b>0,337*</b>
powyżej 61 r.ż. (N= 8)	0,576*
Uczelnia Państwowa w Sanoku (N=60; dla wszystkich wyodrębnionych grup wiekowych nie wykryto istotnych statystycznie współzależności)	
-----	-----
Politechnika Rzeszowska (N=57; dla wszystkich wyodrębnionych grup wiekowych nie wykryto istotnych statystycznie współzależności)	
-----	-----
PWSW w Przemyślu (N=13; pozostałe 7 wyników badanych nie wykazało istotnych statystycznie zależności)	
do 30 r.ż. (N = 2)	-1,000**
31 – 40 r.ż. (N = 2)	1,000**
powyżej 61 r.ż. (N = 2)	-1,000**

\* - poziom istotności  $p < 0,05$ ,

\*\* - poziom istotności  $p < 0,01$ ,

- W tabeli pogrubiono istotne statystycznie korelacje pomiędzy analizowanymi zmiennymi.

Uzyskane wyniki, zaprezentowane w tabeli 18, wskazują, że jedynie w Uniwersytecie Rzeszowskim udało się wykryć współzależności pomiędzy analizowanymi danymi. Obie uzyskane korelacje mają znak dodatni, co wskazuje, że dla pracowników tej uczelni w wieku 31 – 40 lat ( $r = 0,337$ ;  $p < 0,05$ ) oraz mających więcej niż 61 lat ( $r = 0,576$ ;  $p < 0,05$ ) bardziej pozytywna postawa wobec osób z niepełnosprawnością wiąże się z realizacją idei „uczelni włączającej”, dostrzeganiem działań podejmowanych przez uczelnię na rzecz li-

kwidacji barier architektonicznych i psychologicznych, jak również z analizą swoich działań w celu identyfikacji dobrych praktyk w pracy ze studentami z niepełnosprawnością. Podkreślić należy przy tym, że najstarsza wiekowo grupa pracowników była małoliczna (N = 8), co mogło przyczynić się do zwiększenia wartości współczynnika, co należałoby sprawdzić na większej ilościowo grupie.

Uzyskane w PWSW w Przemysłu współczynniki korelacji nie są poddawane analizie ze względu na zbyt małą grupę badanych (N = 2). Dla pozostałych grup w pozostałych uczelniach nie zauważono istotnych korelacji.

W kolejnym kroku dokonano analizy współzależności pomiędzy postawami pracowników wobec studentów z niepełnosprawnością a ich udziałem w realizacji inkluzyjnej polityki uczelni, przy uwzględnieniu ich wieku, jako zmiennej pośredniczącej. Istotne statystycznie korelacje prezentuje tabela 19.

*Tabela 19.* Wyniki korelacji r-Pearsona dla udziału w realizacji inkluzyjnej polityki uczelni oraz wymiarów skali postaw wobec studentów z niepełnosprawnością według uczelni oraz wieku badanych.

Uczelnia		Skala Postaw Wobec Studentów z Niepełnosprawnością	
		Wolicjonalny Ogólny	Intelektualny Ogólny
Uniwersytet Rzeszowski (N=121; pozostałe 12 wyników badanych nie wykazało istotnych statystycznie zależności)			
do 30 r.ż. (N=12)	Wymiar I	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,634*
31-40 lat (N=37)	Wymiar I	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,674**
41-50 lat (N=42)	Wymiar I	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,536**
51-60 lat (N=30)	Wymiar I	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,622**
Uczelnia Państwowa w Sanoku (N=21; pozostałe 39 wyników badanych nie wykazało istotnych statystycznie zależności)			
41-50 lat (N=13)	Wymiar I	-----	<b>0,594*</b>
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,670*

powyżej 61 r.ż. (N=8)	Wymiar I	-----	-0,766*
	Wolicjonalny Ogólny	-----	-----
Politechnika Rzeszowska (N= 45; pozostałe 12 wyników badanych nie wykazało istotnych statystycznie zależności)			
31-40 lat (N=21)	Wymiar I	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,779**
41-50 lat (N=16)	Wymiar I	<b>-0,536*</b>	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,696**
51-60 lat (N=8)	Wymiar I	0,744*	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	-----
PWSW w Przemysłu (ilość danych w poszczególnych grupach nie pozwala na wykazanie istotnych statystycznie zależności)			
wszystkie grupy	Wymiar I	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	-----

\* - poziom istotności  $p < 0,05$ ,

\*\* - poziom istotności  $p < 0,01$ ,

- W tabeli pogrubiono istotne statystycznie korelacje pomiędzy analizowanymi zmiennymi.

Uwzględniając wiek badanych oraz uczelnię w której pracują wykryto szereg istotnych statystycznie współzależności pomiędzy wynikami pierwszego wymiaru inkluzyjnego nauczania w szkolnictwie wyższym a wymiarami *Skali Postaw wobec Studentów z Niepełnosprawnością*.

Wymiar wolicjonalny, tj. związany z emocjami kierowanymi wobec studentów z niepełnosprawnością silnie, ujemnie, korelował z zaangażowaniem pracowników Politechniki Rzeszowskiej, którzy mieli od 41 do 50 lat. Takie emocje jak niechęć, czy współczucie dla tej grupy studentów były czynnikami wspomagającymi zaangażowanie tych pracowników w realizację inkluzyjnej polityki uczelni ( $r = -0,536$ ;  $p < 0,05$ ). W grupie starszej wiekowo (51 – 60 lat) także wykryto istotną korelację, dla wymiaru wolicjonalnego postawy wobec studentów z niepełnosprawnością, jednakże ta grupa badanych była małoliczna, co mogło zaburzyć wynik korelacji ( $N = 8$ ). Z tego względu należy zweryfikować uzyskany wynik na liczniejszej grupie ( $r = 0,744$ ;  $p < 0,05$ ). Uzyskane wyniki wskazują na dużą rolę aspektu

emocjonalnego podejścia pracowników do studentów z niepełnosprawnością, zwłaszcza w odniesieniu do tych dwóch grup wiekowych, ponieważ odmienne emocje (pozytywne vs negatywne) spełniają swoją motywacyjną rolę.

W grupach wiekowych pracowników Uczelni Państwowej w Sanoku również wykryto współzależności istotne statystycznie, choć w tym przypadku dotyczyło to wymiaru intelektualnego. W grupie wiekowej od 41 do 50 lat im pozytywniejsze były opinie na temat studentów z niepełnosprawnością, tym bardziej pracownicy angażowali się w działania na rzecz budowania włączającej polityki uczelni ( $r = 0,594$ ;  $p < 0,05$ ). Uznanie, szacunek i za uważana wśród tych studentów konsekwencja w działaniu stały się czynnikami silnie pozytywnie motywującymi tą grupę pracowników. Odwrotne wyniki uzyskano dla grupy powyżej 61 r.ż., gdzie obraz studenta z niepełnosprawnością jako spiętego, powolnego, czy niedokładnego motywował tych pracowników do podejmowania działań zmierzających do poprawy jakości studiowania tej grupy studentów ( $r = -0,766$ ;  $p < 0,05$ ). Jednakże grupa ta była na tyle małoliczna ( $N = 8$ ), że wynik należy zweryfikować w kolejnych badaniach. Można zatem zauważyć, że w przypadku tej Uczelni, im starsi są pracownicy, tym ich motywacja oparta jest na pośrednich i negatywnych cechach przypisywanych studentom z niepełnosprawnością.

Powyższe analizy wskazują na konieczność dostosowania sposobu motywowania do działania na rzecz inkluzji uwzględniając wiek pracowników. Inne pobudki są istotne dla poszczególnych grup wiekowych, ponieważ też inne są ich doświadczenia oraz inne zadania rozwojowe muszą oni realizować. Dla osób w wieku między 41 a 50 r. ż. istotne jest wychowanie dzieci, opieka nad starzejącymi się rodzicami oraz dalszy rozwój kariery zawodowej. Osoby pomiędzy 51 a 60 lat stopniowo przyzwyczajają się do uniezależniania się swoich dzieci, jednocześnie osiągając stabilizację zawodową, by po 61 r.ż. powoli przygotowywać się do przejścia na emeryturę i podejmować nową rolę babci/dziadka<sup>455</sup>.

Uwzględniając obie zmienne wykazano spójność wewnętrzną metody do badania postaw wobec studentów z niepełnosprawnością.

**Staż pracy jako zmienna pośrednicząca pomiędzy udziałem ankietowanych w realizacji inkluzyjnej polityki uczelni a poziomem ich postaw wobec osób i studentów z niepełnosprawnością.** W kolejnym kroku włączono do analiz pomiędzy postawami wobec osób z niepełnosprawnością uczestników badania a ich zaangażowaniem w realizację

---

<sup>455</sup> K. Appelt, *Środkowy...* op. cit., s. 516 – 525.

inkluzyjnej polityki uczelni włączono kolejną zmienną pośredniczącą, tj. staż pracy w danej uczelni. Istotne statystycznie wyniki prezentuje tabela 20.

Tabela 20. Wyniki korelacji r-Pearsona dla udziału w realizacji inkluzyjnej polityki uczelni oraz wymiarów skali postaw wobec osób z niepełnosprawnością według uczelni oraz stażu pracy w uczelni.

Uczelnie	Skala Postaw Wobec Osób Niepełnosprawnych
Uniwersytet Rzeszowski (N=133; pozostałe 110 wyników badanych nie wykazało istotnych statystycznie zależności)	
5 - 10 lat pracy (N = 23)	<b>0,427*</b>
Uczelnia Państwowa w Sanoku (N=60; pozostałe 57 wyników badanych nie wykazało istotnych statystycznie zależności)	
powyżej 20 lat pracy (N = 3)	-0,999*
Politechnika Rzeszowska (N=57; pozostałe 51 wyników badanych nie wykazało istotnych statystycznie zależności)	
pierwszy rok pracy (N = 6)	0,822*
PWSW w Przemyślu (N=13; pozostałe 9 wyników badanych nie wykazało istotnych statystycznie zależności)	
5 - 10 rok pracy (N = 2)	1,000**
10 - 15 rok pracy (N = 2)	-1,000**

\* - poziom istotności  $p < 0,05$ ,

\*\* - poziom istotności  $p < 0,01$ .

Staż pracy okazał się dobrą zmienną pośredniczącą, pozwalającą wykryć współzależności między wybranymi grupami w Uniwersytecie Rzeszowskim. Wskazane w tabeli 20 współczynniki korelacji dla Uczelni Państwowej w Sanoku (powyżej 20 lat; N = 3), Politechniki Rzeszowskiej (pierwszy rok pracy; N = 6) oraz Państwowej Wyższej Szkoły Wschodnioeuropejskiej w Przemyślu (5 – 10 rok pracy, N = 2; 10 – 15 rok pracy, N = 2) ze względu na bardzo małą liczebność grup nie zostaną poddane interpretacji.

Osoby zatrudnione w Uniwersytecie Rzeszowskim od 5 do 10 lat charakteryzujące się bardziej pozytywną postawą wobec osób z niepełnosprawnością częściej podejmują działania na rzecz realizacji inkluzyjnej polityki uczelni. Częściej dostrzegają działania uniwer-

sytetu zmierzające do likwidacji barier architektonicznych i psychologicznych, dbają o realizację idei „uczelni włączającej”, czy analizują swoje działanie w celi identyfikacji dobrych praktyk. Uzyskana korelacja jest umiarkowanie silna ( $r = 0,427$ ;  $p < 0,05$ ).

W dalszym etapie zbadano korelacje pomiędzy postawami badanych wobec studentów z niepełnosprawnością a pierwszym wymiarem nauczania inkluzyjnego w uczelni, uwzględniając przy tym staż pracy jako zmienną pośredniczącą. Tabela 21 prezentuje istotne statystycznie współzależności.

Tabela 21. Wyniki korelacji r-Pearsona dla udziału w realizacji inkluzyjnej polityki uczelni oraz wymiarów skali postaw wobec studentów z niepełnosprawnością według uczelni oraz stażu pracy w uczelni.

Uczelnia		Skala Postaw Wobec Studentów z Niepełnosprawnością	
		Wolicjonalny Ogólny	Intelektualny Ogólny
Uniwersytet Rzeszowski (N= 129; pozostałe 4 wyniki badanych nie wykazały istotnych statystycznie zależności)			
2-4 lata (N=20)	Wymiar I	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,622**
5-10 lat (N=23)	Wymiar I	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,716**
10-15 lat (N=34)	Wymiar I	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,747**
>20 lat (N=52)	Wymiar I	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,448**
Uczelnia Państwowa w Sanoku (N=31; pozostałe 29 wyników badanych nie wykazało istotnych statystycznie zależności)			
pierwszy rok pracy (N=6)	Wymiar I	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,812*
2-4 lata (N=12)	Wymiar I	-----	<b>0,812**</b>
	Wolicjonalny Ogólny	-----	-----
5-10 lat (N=13)	Wymiar I	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,603*
Politechnika Rzeszowska (N= 28, ; pozostałe 29 wyników badanych nie wykazało istotnych statystycznie zależności)			
	Wymiar I	-----	-----

pierwszy rok pracy (N=6)	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,856*
2-4 lata (N=10)	Wymiar I	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,697*
10-15 lat (N=12)	Wymiar I	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,837**
PWSW w Przemysłu (ilość danych w poszczególnych grupach nie pozwala na wykazanie istotnych statystycznie zależności)			
pierwszy rok pracy (N=3)	Wymiar I	0,998*	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	-----

\* - poziom istotności  $p < 0,05$ ,

\*\* - poziom istotności  $p < 0,01$ .

- W tabeli pogrubiono istotne statystycznie korelacje pomiędzy analizowanymi zmiennymi.

W analizach statystycznych uwzględniających uczelnię oraz staż pracy w niej uzyskano dwie korelacje istotne statystycznie. Pozostałe analizy nie wskazywały na współzależności pomiędzy otrzymanymi danymi. Wyniki uzyskane dla PWSW w Przemysłu wśród osób nowo zatrudnionych nie mogą zostać poddane interpretacji ze względu na bardzo małą liczebność ankietowanych.

Udział pracowników Uczelni Państwowej, ze stażem pracy 2-4 lata, w realizacji inkluzyjnej polityki uczelni jest silnie dodatnio skorelowany z wymiarem intelektualnym Skali Postaw Wobec Studentów z Niepełnosprawnością ( $r = 0,812$ ;  $p < 0,01$ ). Ta bardzo silna współzależność pokazuje, że wśród tych pracowników czynnikiem motywującym ich do działania na rzecz włączenia jest pozytywny obraz studenta z niepełnosprawnością, czyli spostrzeganie go jako dojrzałego, konsekwentnego oraz radzącego sobie w kontaktach z kolegami z roku. Na ten fakt w tej uczelni należy zwrócić uwagę przy tworzeniu szkoleń i kursów dla młodych pracowników.

Pozostałe analizy potwierdzają dużą wewnętrzną spójność metody.

**Kontakt ze studentem z niepełnosprawnością jako zmienna pośrednicząca pomiędzy udziałem ankietowanych w realizacji inkluzyjnej polityki uczelni a poziomem ich postaw wobec osób i studentów z niepełnosprawnością.** Ostatnią z analizowanych zmiennych pośredniczących jest kontakt badanych ze studentem z niepełnosprawnością.

Wyniki istotne statystycznie, uzyskane w efekcie zestawienia postaw wobec osób z niepełnosprawnością uczestników badania oraz ich udziałem w realizacji inkluzyjnej polityki uczelni, prezentuje tabela 22.

Tabela 22. Wyniki korelacji r-Pearsona dla spostrzegania inkluzyjnej polityki uczelni oraz wymiarów skali postaw wobec osób z niepełnosprawnością według uczelni oraz kontaktu ze studentem z niepełnosprawnością.

Uczelnia	Kontakt ze studentem z niepełnosprawnością	Skala Postaw Wobec Osób Niepełnosprawnych
Uniwersytet Rzeszowski (N=133)	tak (115)	0,235*
	nie (18)	-----
Uczelnia Państwowa w Sanoku (N=60)	tak (54)	-----
	nie (6)	-----
Politechnika Rzeszowska (N=57)	tak (48)	-----
	nie (9)	-----
PWSW w Przemyśle (N=13)	tak (9)	-----
	nie (4)	-----

\* - poziom istotności  $p < 0,05$ ,

\*\* - poziom istotności  $p < 0,01$ .

Jak wynika z tabeli 22 uwzględnienie posiadania (bądź jego braku) doświadczenia w kontakcie ze studentem z niepełnosprawnością nie pozwoliło na uzyskanie istotnych statystycznie współzależności pomiędzy analizowanymi zmiennymi. Wskazana korelacja dla pracowników Uniwersytetu Rzeszowskiego ( $r = 0,235$ ;  $p < 0,05$ ) jest na tyle niska, że w analizach statystycznych uważana za bardzo słabą lub niewystępującą. Z tego względu uznaje się, że nie zostanie ona poddana analizom.

W kolejnym etapie dokonano porównania wyników dla pierwszego wymiaru nauczania inkluzyjnego w uczelni z poziomem postaw badanych wobec studentów z niepełnosprawnością. Istotne statystycznie wyniki przedstawia tabela 23.

Tabela 23. Wyniki korelacji r-Pearsona dla spostrzegania inkluzyjnej polityki uczelni oraz wymiarów skali postaw wobec studentów z niepełnosprawnością według uczelni oraz kontaktu ze studentem z niepełnosprawnością.

Uczelnia		Skala Postaw Wobec Studentów z Niepełnosprawnością	
		Wolicjonalny Ogólny	Intelektualny Ogólny
Uniwersytet Rzeszowski (N=133)			
tak (N=115)	Wymiar I	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,549**
nie (N=18)	Wymiar I	<b>0,663**</b>	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,780**
Uczelnia Państwowa w Sanoku (N=54; pozostałe 6 wyników badanych nie wykazało istotnych statystycznie zależności)			
tak (N=54)	Wymiar I	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,526**
Politechnika Rzeszowska (N= 57)			
tak (N=48)	Wymiar I	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,559**
nie (N=9)	Wymiar I	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,865**
PWSW w Przemyślu			
obie grupy	Wymiar I	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	-----

\* - poziom istotności  $p < 0,05$ ,

\*\* - poziom istotności  $p < 0,01$ ,

- W tabeli pogrubiono istotne statystycznie korelacje pomiędzy analizowanymi zmiennymi.

W przypadku korelacji powyższych danych, przy uwzględnieniu zmiennych pośredniczących uczelni oraz kontaktu ze studentem z niepełnosprawnością uzyskano jedną istotną statystycznie korelację.

Wśród pracowników Uniwersytetu Rzeszowskiego, którzy nie mieli kontaktu ze studentem z niepełnosprawnością, im bardziej pozytywne są ich emocje w stosunku do tej grupy, tym ich zaangażowanie w realizację włączającej polityki uczelni jest wyższe ( $r = 0,663$ ;  $p < 0,01$ ). Oznacza to, że wśród osób, które takiego kontaktu nie miały należy szczególnie zwrócić uwagę na budowanie pozytywnych i akceptujących uczuć względem tych studentów, aby uzyskać odpowiedni poziom motywacji do działania na rzecz inkluzji.

Pozostałe istotne statystycznie analizy wykazały spójność wewnętrzną metody do badania postaw wobec studentów z niepełnosprawnością.

Podsumowując wyniki korelacji uzyskane dla postaw oraz stopnia zaangażowania badanych w realizację inkluzyjnej polityki uczelni należy podkreślić, że częściej występującymi były te uzyskane w odniesieniu do studentów z niepełnosprawnością. Ogólne postawy wobec osób z niepełnosprawnością okazały się czynnikami umiarkowanie współwystępującymi z działaniami ankietowanych na rzecz inkluzji w wieku od 31 do 40 lat (UR), ze stażem pracy od 5 do 10 lat (UR).

Nieco lepszym czynnikiem wyjaśniającym chęć uczestnictwa w realizacji inkluzyjnej polityki uczelni okazał się wymiar intelektualny postawy wobec studentów z niepełnosprawnością. Gdy przybierał on pozytywny znak wiązał się z większą motywacją do działania wśród kobiet (UP w Sanoku), osób w wieku od 41 do 50 lat (UP w Sanoku) oraz zatrudnionych od 2 do 4 lat (UP w Sanoku). Wymiar wolicjonalny silnie wiązał się z działaniem pracowników, którzy nie mieli kontaktu ze studentami z niepełnosprawnością, na rzecz inkluzji (UR), jednocześnie demotywując osoby w wieku od 41 do 50 lat (PRz). Przybierał ona zatem podwójną rolę w zależności od zmiennej pośredniczącej, co należy uwzględnić przy planowaniu działań edukacyjnych, czy profilaktycznych.

**Podsumowanie.** Wyniki korelacji uzyskane dla postaw oraz stopnia zaangażowania badanych w realizację inkluzyjnej polityki uczelni pokazują, że częściej występującymi były te uzyskane w odniesieniu do studentów z niepełnosprawnością. Ogólne postawy wobec osób z niepełnosprawnością okazały się czynnikami umiarkowanie współwystępującymi z działaniami na rzecz inkluzji wśród ankietowanych w wieku od 31 do 40 lat (UR) oraz ze stażem pracy od 5 do 10 lat (UR).

Nieco lepszym czynnikiem wyjaśniającym chęć uczestnictwa w realizacji inkluzyjnej polityki uczelni okazał się wymiar intelektualny postawy wobec studentów z niepełnosprawnością. Gdy przybierał on pozytywny znak wiązał się z większą motywacją do działania wśród kobiet (UP w Sanoku), osób w wieku od 41 do 50 lat (UP w Sanoku) oraz

zatrudnionych od 2 do 4 lat (UP w Sanoku). Wymiar wolicjonalny silnie wiązał się z działaniem pracowników na rzecz inkluzji, którzy nie mieli kontaktu ze studentami z niepełnosprawnością (UR), jednocześnie demotywując osoby w wieku od 41 do 50 lat (PRz). Przybierała ona zatem podwójną rolę w zależności od zmiennej pośredniczącej, co należy uwzględnić przy planowaniu działań edukacyjnych, czy profilaktycznych.

Należy przy tym zaznaczyć, że w badaniach A. Czyż wykazano, że miejsce pracy determinuje poziom postawy nauczycieli wobec nauczania inkluzyjnego. To właśnie stąd mogą wynikać po części różnice uzyskane w poszczególnych uczelniach<sup>456</sup>.

Dokonano analizy współzależności pomiędzy pierwszym wymiarem nauczania inkluzyjnego oraz postawą wobec osób z niepełnosprawnością, przy uwzględnieniu zmiennych pośredniczących. W kolejnym punkcie nastąpi poszukiwanie współzależności dla udziału w realizacji inkluzyjnej polityki uczelni oraz poziomem postaw wobec studentów z niepełnosprawnością przy uwzględnieniu zmiennych pośredniczących.

## **2. Wybrane czynniki podmiotowe pracowników uczelni warunkujące podnoszenie przez nich wiedzy o osobach z niepełnosprawnością**

Drugi wymiar metody do badania nauczania inkluzyjnego w szkolnictwie wyższym dotyczył podejmowania własnych działań zmierzających do podnoszenia wiedzy o osobach z niepełnosprawnością przez pracowników uczelni. Obejmował on dwa pytania, z których pierwsze dotyczyło udziału w różnego typu sformalizowanych inicjatywach mających podnosić wiedzę i umiejętności w pracy ze studentami z niepełnosprawnością, a drugie dotyczyło samodzielnego wyszukiwania owych wiadomości. Wszyscy uczestnicy badania odpowiedzieli na te pytania, a uzyskane od nich dane poddano ogólnym analizom uzyskując dane o średniej, medianie, dominancie, maksymalnych i minimalnych wynikach oraz analizując rozkłady danych.

**Stanowisko pracy jako zmienna pośrednicząca pozwalająca opisać doksztalcenie się ankietowanych na rzecz inkluzji.** Pierwszą z analizowanych zmiennych pośredniczących jest stanowisko pracy badanych, tj. praca w administracji (PA) lub jako pracownik badawczo-dydaktyczny i dydaktyczny (PBDiD) (zamieszczone w tabeli 7a).

Wyniki w tym wymiarze wahały się pomiędzy 0,00% (dla pracowników administracji UR oraz nauczycieli akademickich UP i PRz) a 100% (dla pracowników administracji

---

<sup>456</sup> A. Czyż, *Kadra... op. cit.*

PWSW oraz pracowników badawczo-dydaktycznych i dydaktycznych UR i PRz). Najwyższe średnie wyniki uzyskano w grupie nauczycieli akademickich Uczelni Państwowej w Sanoku ( $M=47,86\%$ ), a najniższą średnią w tej samej grupie pracowniczej Politechniki Rzeszowskiej ( $M=30,21\%$ ). Najniższą medianę ( $Mdn.=25\%$ ) uzyskano wśród wszystkich pracowników PRz oraz pracowników administracji UR i UP, jak również nauczycieli akademickich PWSW. Najwyższą medianę uzyskano wśród pracowników badawczo-dydaktycznych i dydaktycznych Uczelni Państwowej w Sanoku. Najwyższą, najbardziej popularną wartość ( $D_0=50,00\%$ ) wykryto wśród nauczycieli akademickich UP w Sanoku oraz PWSW w Przemyślu. Najniższą dominantę ( $D_0=25\%$ ) uzyskano we wszystkich pozostałych wykrytych grupach. Wszystkie rozkłady danych okazały się znacznie odbiegające od rozkładu normalnego. Pod względem skośności najbliższy modelowemu jest rozkład wyników nauczycieli akademickich PWSW w Przemyślu.

Aby w pełni prześledzić te różnice należy wyniki uzyskane w każdej uczelni prześledzić z osobna. Zaczynając od pracowników administracji Uniwersytetu Rzeszowskiego zauważa się, że ponad 75% tej grupy uzyskała wyniki niższe niż połowa możliwych do uzyskania punktów, a maksymalny wynik wśród tych zatrudnionych wyniósł zaledwie 75%. Znalazły się tu także osoby, które nie podejmują żadnych działań zmierzających do samokształcenia na rzecz inkluzji. Wśród pracowników badawczo-dydaktycznych i dydaktycznych tej uczelni blisko 65% w nieznacznym stopniu poszukuje wiadomości zwiększających wiedzę i kompetencje w pracy ze studentem z niepełnosprawnością, a zaledwie 13% tych pracowników jest aktywnym w tym zakresie.

Podobne wyniki uzyskano w grupie pracowników administracji Uczelni Państwowej w Sanoku, gdzie 76% ankietowanych sporadycznie podejmowało działania na rzecz pogłębiania wiedzy na rzecz inkluzji. Zaledwie jeden pracownik uzyskał w tej grupie zadowalający wynik, który wskazuje, że uczestniczył on w wybranej formie doskonalenia wiedzy i umiejętności w tym zakresie. Lepszą sytuację wykryto wśród nauczycieli akademickich, gdzie 60% z nich uczestniczy w warsztatach, szkoleniach lub konferencjach z tematyki pracy z osobami z niepełnosprawnością bądź samodzielnie poszukuje takich informacji, a 20% czyni to z bardzo dużą częstotliwością.

Najmniejsze zaangażowanie w podejmowanie działań na rzecz samokształcenia na rzecz inkluzji wykryto wśród obu grup pracowników Politechniki Rzeszowskiej. Zarówno wśród pracowników administracji (blisko 78%), jak i pracowników badawczo-dydaktycznych i dydaktycznych (blisko 90%) zdecydowana większość badanych nie podejmuje, lub robi to sporadycznie, działań zmierzających do podniesienia wiedzy i kompetencji w pracy

ze studentami z niepełnosprawnością. Maksymalny wynik wśród pracowników administracji tej uczelni wyniósł 62,5% i jest on najmniejszy spośród wszystkich uczelni dla tej grupy. Choć wyniki w grupie nauczycieli akademickich tej uczelni wskazują na nikłe zainteresowanie tych pracowników samokształceniem na rzecz inkluzji, to znalazła się wśród nich jedna osoba, która zadeklarowała podejmowanie jednej i drugiej formy pracy nad swoim warsztatem edukacyjnym. Uzyskane wyniki wskazują, że w tej uczelni istnieje ogromna potrzeba pracy nad systemem motywowania do samokształcenia na rzecz pracy ze studentami z niepełnosprawnością.

Wśród pracowników administracji PWSW w Przemyślu, jedna zadeklarowała pełną pracę nad samokształceniem na rzecz inkluzji, a druga na sporadyczne działania w tym zakresie. Większość nauczycieli akademickich tej uczelni rzadko lub w ogóle nie dąży do zwiększania swojej wiedzy i umiejętności w pracy dydaktycznej ze studentem z niepełnosprawnością, a pozostali robią to w średnim zakresie.

Analizując powyższe dane należy wywnioskować, że pracownicy uczelni, zarówno administracji, jak i badawczo-dydaktyczni i dydaktyczni nie podejmują w zadowalającym stopniu działań zmierzających do zwiększenia wiedzy i umiejętności w pracy ze studentami z niepełnosprawnością. Jest to niepokojące zwłaszcza w grupie nauczycieli akademickich, których zadaniem jest przekazywanie wiedzy oraz kształcenie umiejętności wszystkich studentów, bez względu na ich niepełnosprawności.

**Płeć badanych jako zmienna pośrednicząca pozwalająca opisać doksztalcenie się ankietowanych na rzecz inkluzji.** Po wstępnej analizie stanowiska pracy, należy zastanowić się nad pozostałymi zmiennymi pośredniczącymi. Kolejną z nich jest płeć badanych, która pozwoli określić różnice w zakresie samokształcenia pomiędzy kobietami i mężczyznami w poszczególnych uczelniach (zamieszczone w tabeli 8a).

W drugim wymiarze nauczania inkluzyjnego najniższe wyniki (wynik 0%) uzyskały pracownice UR oraz UP, jak również pracownicy UP i PRz. Największym zaangażowaniem w samokształcenie wykazały się kobiety pracujące w Uniwersytecie Rzeszowskim, Politechnice Rzeszowskiej oraz PWSW w Przemyślu, jak również mężczyźni pracujący w UR. Najwyższy średni wynik wykryto w grupie pracowników UP w Sanoku ( $M = 43,98\%$ ), a najniższy wśród mężczyzn zatrudnionych w Politechnice Rzeszowskiej ( $M = 26,17\%$ ). Najniższą medianę ( $Mdn. = 25\%$ ) wykryto wśród czterech grup pracowników (kobiety z UR i PWSW; kobiety i mężczyźni z PRz), a najwyższą wśród mężczyzn zatrudnionych w UP w Sanoku i PWSW w Przemyślu. Najwyższą dominantę wykryto

w tych samych grupach pracowników, którzy odznaczyli się najwyższą medianą (mężczyźni z UP oraz PWSW), a najniższą wśród pozostałych pracowników wszystkich uczelni. Najbardziej zbliżonym do normalnego pod względem kurtozy okazał się rozkład wyników dla kobiet zatrudnionych w UP w Sanoku (kurtoza = 0,034), a pod względem skośności dla mężczyzn zatrudnionych w tej samej uczelni (skośność = 0,014). Należy zatem wnioskować, że żaden z rozkładów poszczególnych wyników nie był rozkładem normalnym.

Analizując wyniki uzyskane przez pracowników Uniwersytetu Rzeszowskiego zauważono, że kobiety częściej, niż mężczyźni dążą do polepszenia swojego warsztatu pracy ze studentami z niepełnosprawnością (35% kobiet i 29% mężczyzn uzyskało połowę lub więcej możliwych do uzyskania punktów). Ponadto w obu grupach część osób wykazała się szczególnym zaangażowaniem w pracę nad samokształceniem (16% pracowników i 10% pracowników).

Nieco inna sytuacja ma miejsce wśród pracowników Uczelni Państwowej w Sanoku, gdzie różnica pomiędzy samokształceniem kobiet i mężczyzn znacznie się uwypukla. To pracownicy tej uczelni częściej i w większym zakresie poszukują wiedzy na temat pracy ze studentem z niepełnosprawnością, dbając o rozwój swoich kompetencji w tym zakresie (66% mężczyzn i 43% kobiet osiągnęło wyniki większe niż 50%).

Jak zauważono w poprzednim podpunkcie pracownicy Politechniki Rzeszowskiej w niewielkim stopniu podejmują działania zmierzające do poszerzania swojego samokształcenia. Zarówno kobiety (84% ankietowanych), jak i mężczyźni (90% badanych) wykazują się brakiem zaangażowania w tym zakresie.

W Państwowej Wyższej Szkole Wschodnioeuropejskiej większość ankietowanych mężczyzn (57% badanych), ale mniejszość kobiet (33% ankietowanych) bierze udział w konferencjach czy szkoleniach z tematyki pracy ze studentem z niepełnosprawnością, czy samodzielnie poszukuje takich informacji, korzystając z platform internetowych.

Podsumowując uzyskane wyniki niekorzystna sytuacja związana z samokształceniem na rzecz inkluzji występuje wśród pracowników Politechniki Rzeszowskiej, gdzie należy podjąć pilnie działania naprawcze w tym zakresie. Pracownicy Uniwersytetu Rzeszowskiego oraz mężczyźni zatrudnieni w Uczelni Państwowej w Sanoku i PWSW w Przemyśle wykazują większe zaangażowanie w poszukiwanie i poszerzanie swojej wiedzy i kompetencji w pracy ze studentem z niepełnosprawnością, chociaż w każdej z uczelni potrzebny jest system motywacyjny, który uwrażliwiłby wszystkich pracowników na korzyści płynące z podejmowania takich działań.

**Wiek badanych jako zmienna pośrednicząca pozwalająca opisać doksztalcenie się ankietowanych na rzecz inkluzji.** Oceniając zaangażowanie środowisk poszczególnych uczelni w samokształcenie na rzecz inkluzji wykazano, że pracownicy nie podejmują owych działań w zadowalającym stopniu. Należy się zastanowić, czy i w jakich grupach wiekowych ten problem jest szczególnie nasilony. W tym celu dokonano analizy wyników z uwzględnieniem uczelni oraz wieku badanych (wyniki zamieszczone w tabeli 9a).

Analizę uzyskanych danych należy zacząć od przedstawienia najwyższej i najniższej średniej. W tym zakresie najlepszy wynik uzyskali najstarsi pracownicy Uniwersytetu Rzeszowskiego ( $M = 60,42\%$ ), a najgorszy pracownicy Politechniki Rzeszowskiej w wieku 51 – 60 lat. Najwyższą medianę i dominantę ( $Mdn. = 50,00\%$ ;  $D_0 = 50,00\%$ ) uzyskano w grupach wiekowych 41 – 50 lat dla Uczelni Państwowej w Sanoku i Państwowej Wyższej Szkoły Wschodnioeuropejskiej, jak również wśród najstarszych pracowników Uniwersytetu Rzeszowskiego. Najniższą medianę ( $Mdn. = 25,00\%$ ) wykryto wśród wszystkich pracowników Politechniki Rzeszowskiej oraz wśród przedstawicieli UR w wieku 31 – 40 lat. Najgorszy wynik dla dominaty ( $D_0 = 25,00\%$ ) uzyskano, podobnie jak w przypadku mediany, wśród wszystkich grup wiekowych PRz oraz UR (w tej uczelni za wyjątkiem najstarszych pracowników - powyżej 61 r.ż.) oraz wśród osób powyżej 51 r.ż. zatrudnionych w UP w Sanoku. Najniższy możliwy do uzyskania wynik ( $Min. = 0,00\%$ ) wystąpił wśród pracowników UR (do 30 r.ż.), UP (w dwóch grupach, tj. 31 – 40 r.ż. oraz 51 – 60 r.ż.) i osób zatrudnionych w PRz (do 50 r.ż.). Najwyższy możliwy do uzyskania wynik ( $Max = 100,00\%$ ) został zaobserwowany wśród najstarszych pracowników UR (powyżej 61 r.ż.), najmłodszych osób zatrudnionych w PWSW (do 30 r.ż.) oraz w jednej grupie w Politechnice Rzeszowskiej (31 – 40 r.ż.). Analizując skośność oraz kurtozę dla poszczególnych grup, w poszczególnych uczelniach należy zaznaczyć, że każdy z rozkładów odbiega od normalnego, choć wyniki dla pracowników Uniwersytetu Rzeszowskiego zbliżają się do niego pod względem pierwszej (osoby do 30 r.ż. skośność = 0,103) oraz drugiej (pracownicy między 51 a 60 r.ż. kurtoza = 0,079) jego cechy.

Dokonując analizy wyników uzyskanych dla Uniwersytetu Rzeszowskiego należy podkreślić, że najbardziej zaangażowaną pod względem samokształcenia jest grupa pracowników najstarszych (powyżej 61 r.ż.). Rozumieją oni potrzebę zgłębiania wiedzy i nabywania nowych umiejętności dla budowania warsztatu pracy ze studentem z niepełnosprawnością. Dużą motywacją do zdobywania nowej wiedzy wykazują także najmłodszy pracownicy tej Uczelni, choć dotyczy to tylko 40% przedstawicieli tej grupy. W tych

dwóch grupach wiekowych zainteresowanie formalną i poza formalną formą samokształcenia jest najwyższe. Najgorzej wypadła w tej Uczelni grupa wiekowa od 31 do 40 roku życia. Należy pamiętać, że osoby te, według teorii rozwojowych, nastawione są budowanie ogniska domowego oraz na rozwój zawodowy, który np. wśród nauczycieli akademickich wiąże się z ogromnym wysiłkiem włożonym w osiągnięcie kolejnych stopni naukowych.

W Uczelni Państwowej w Sanoku największe zaangażowanie w samokształcenie na rzecz inkluzji zadeklarowali pracownicy między 41 a 50 r.ż. Najmniej zainteresowani doskonaleniem swojego warsztatu pracy w tej Uczelni są osoby do 40 r. ż. W pozostałych grupach wiekowych połowa osób dąży do zwiększania swojej wiedzy i kompetencji w pracy ze studentem z niepełnosprawnością, a druga połowa jest w niewielkim stopniu tym zainteresowana. W działaniach pro-inkluzyjnych na tej Uczelni należy skupić się zwłaszcza nad najmłodszymi pracownikami.

Przyglądając się wynikom pracowników Politechniki Rzeszowskiej zauważa się, że wśród wszystkich grup wiekowych występuje bardzo niska motywacją i potrzeba doskonalenia zawodowego w zakresie pracy ze studentem z niepełnosprawnością. Działania naprawcze powinny objąć wszystkich pracowników, niezależnie od wieku, dążąc do zwiększenia ich motywacji wewnętrznej i świadomości zalet samokształcenia.

Niskie i bardzo niskie wyniki uzyskano także wśród wszystkich grup wiekowych PWSW w Przemyślu. Podobnie jak w przypadku Politechniki Rzeszowskiej, tutaj także występuje pilna potrzeba wprowadzenia działań naprawczych w zakresie motywacji do podejmowania działań dążących do doskonalenia warsztatu pracy ze studentem z niepełnosprawnością.

Podsumowując uzyskane wyniki należy skonstruować wnioski o dostosowaniu programów motywujących do samokształcenia w zależności od wykrytych obszarów problemowych dla każdej z uczelni z osobna. Jest to uzasadnione dużymi różnicami uzyskanymi pomiędzy poszczególnymi grupami pracowników oraz pomiędzy uczelniami.

**Staż pracy jako zmienna pośrednicząca pozwalająca opisać doksztalcenie się ankietowanych na rzecz inkluzji.** Istotną zmienną pośredniczącą wyodrębnioną na podstawie literatury przedmiotu jest staż pracy osób zatrudnionych (wyniki zamieszczone w tabeli 10a).

Najwyższą średnią, medianę i dominantę uzyskały osoby zatrudnione Uczelni Państwowej w Sanoku od 5 do 10 lat ( $M = 51,93\%$ ;  $Mdn. = 62,50\%$ ;  $D_0 = 62,50\%$ ). Najniższy średni wynik odnotowano w grupie najmłodszych pod względem stażu pracy pracowników Politechniki Rzeszowskiej ( $M = 25,00\%$ ), gdzie wystąpiła również najniższa mediana

( $M = 25,00\%$ ). Ponadto najniższą medianę zaobserwowano również wśród pracowników Uniwersytetu Rzeszowskiego (staż pracy 2 – 10 lat), UP w Sanoku (staż pracy 15 – 20 lat), PRz (również w grupach osób zatrudnionych od 2 do 10 lat oraz powyżej 20 lat) i PWSW w Przemyślu (pierwszy rok pracy). Najniższą modę ( $D_0 = 25\%$ ) uzyskano we wszystkich uczelniach w wybranych grupach stażowych (we wszystkich grupach w UR oraz PRz; w UP za wyjątkiem grupy 5-10 lat; w PWSW dla osób zatrudnionych od 2 do 4 lat). Minimalny wynik (0,00%) otrzymano dla trzech uczelni, tj. UR (staż pracy 2 – 4 lata), UP (staż pracy 5 – 15 lat) oraz PRz (staż pracy 2 – 4 lata; 10 – 15 lat). Najwyższy wynik (100,00%) osiągnęli zatrudnieni w UR (2 – 4 lata oraz powyżej 20 lat pracy), PRz (staż pracy 5 – 15 lat) oraz PWSW (2 – 4 lata zatrudnienia). Najbardziej podobnym do normalnego pod względem skośności (0,000) był rozkład wyników pracowników UR (pierwszy rok pracy), UP (powyżej 20 lat pracy) oraz PRz (pierwszy rok pracy), a pod względem kurtozy (-0,093) dla posiadających najkrótszy staż pracy w UP w Sanoku.

Analizie poddano wyniki uzyskane dla poszczególnych grup pracowników Uniwersytetu Rzeszowskiego. Z tej szczegółowej dedukcji wynika, że najrzadziej, spośród wszystkich pracujących, podejmującymi działania na rzecz poszerzania wiedzy i kompetencji w pracy ze studentami z niepełnoprawnością są osoby w pierwszym roku pracy (maksymalny wynik to 37,5%) oraz pracujący od 5 do 10 lat (82,6% ankietowanych uzyskało wynik poniżej połowy możliwych do uzyskania). Najlepiej w tej uczelni wypadli najstarsi stażem pracownicy, choć i tu ponad połowa grupy wykazała się niską motywacją wewnętrzną do samokształcenia. Podsumowując wyniki uzyskane w tej uczelni, należy wskazać, że wszyscy jej pracownicy, niezależnie od stażu pracy wykazują niewielkie zaangażowanie w doskonalenie swojego warsztatu pracy w zakresie inkluzyjności. Jest to niepokojące zważywszy, że bez odpowiedniej wiedzy i umiejętności obsługa administracyjna oraz sam proces kształcenia będzie nacechowana licznymi błędami, które przyczynią się do osłabienia pozycji studenta z niepełnosprawnością w tej Uczelni.

Dane uzyskane w Uczelni Państwowej w Sanoku wskazują na wyższą świadomość pracowników konieczności podnoszenia swoich kompetencji zawodowych, niż w przypadku pozostałych uczelni. Bardzo dobrze wypadła grupa najmłodszych stażem pracowników (67% ankietowanych uzyskała dobre i bardzo dobre wyniki) oraz osób zatrudnionych od 5 do 10 lat (62% badanych uzyskało więcej niż połowa możliwych do uzyskania punktów), czyli zupełnie odwrotnie, niż ich koledzy w UR. Najslabiej wypadli pracownicy zatrudnieni od 15 do 20 lat w uczelni (86% wykazało się niskim lub bardzo niskim zaangażowaniem) oraz ze stażem pracy 10 – 15 lat (68% ankietowanych uzyskało od 0% do 50%

punktów). W pozostałych dwóch grupach (staż pracy 2-4 lata oraz powyżej 20 lat) wyniki rozkładały się po połowie. W tej Uczelni możemy zauważyć, że pracownicy są zainteresowani podnoszeniem wiedzy i zdobywaniem nowych umiejętności celem wzbogacania swojego warsztatu pracy ze studentem z niepełnosprawnością. Jest to zatem grupa, w której różne formy doskonalenia zawodowego mogą stać się użytecznymi i aprobowanymi.

Pracownicy Politechniki Rzeszowskiej niezależnie od stażu pracy w Uczelni wykazali się niskim i bardzo niskim zainteresowaniem uczestnictwem w formalnych i poza formalnych formach doskonalenia z zakresu pracy ze studentem z niepełnosprawnością. Podobne wyniki uzyskano w PWSW w Przemyślu. Należałoby zdiagnozować przyczyny takiego nastawienia pracowników, aby skutecznie wprowadzić działania naprawcze.

Powyższa analiza szczegółowa pokazuje, że staż pracy w każdej z uczelni nieco inaczej współgrał z zainteresowaniem samokształceniem na rzecz inkluzji. Należy zatem dokonywać dogłębnych analiz niezależnie w każdej uczelni, pogłębionych w dalszym kroku, aby odkryć czynniki stojące za tym stanem rzeczy. Tylko dzięki takim zbiegom możliwe będzie wprowadzenie adekwatnych działań naprawczych, które są szczególnie wymagane dla Politechniki Rzeszowskiej i PWSW w Przemyślu.

**Kontakt ze studentem z niepełnosprawnością jako zmienna pośrednicząca pozwalająca opisać doksztalcanie się ankietowanych na rzecz inkluzji.** Ostatnią z analizowanych zmiennych pośredniczących jest posiadanie doświadczenia w pracy ze studentem z niepełnosprawnością (wyniki zamieszczone w tabeli 11a).

Najwyższą średnią uzyskano wśród pracowników Uczelni Państwowej posiadających doświadczenie w kontakcie ze studentem z niepełnosprawnością ( $M = 44,68\%$ ), a najniższą w tej samej uczelni ale wśród pracowników nie posiadających takiej praktyki ( $Mdn. = 20,83\%$ ). Najwyższa mediana występuje wśród pracowników tej uczelni pracujących z tą grupą studentów ( $Mdn. = 43,75\%$ ), a najniższa ( $Mdn. = 25,00\%$ ) w obu grupach Politechniki Rzeszowskiej, osób posiadających kontakt ze studentem z niepełnosprawnością PWSW w Przemyślu oraz nie posiadających tego doświadczenia, a pracujących na Uniwersytecie Rzeszowskim i UP w Sanoku. Najwyższa dominanta ( $D_0 = 50,00\%$ ) została wykryta wśród pracowników PWSW nie pracujących z tą grupą studentów, a najniższa ( $D_0 = 25,00\%$ ) we wszystkich pozostałych grupach. Minimalna ilość punktów ( $0,00\%$ ) występuje wśród obu grup pracowników UP i PRz oraz wśród osób nie posiadających kontaktu ze studentem z niepełnosprawnością a pracujących w Uniwersytecie Rzeszowskim. Maksymalną ilość punktów wystąpiła w obu grupach wyodrębnionych w UR oraz grupach posiadających kontakt ze studentem z niepełnosprawnością w Politechnice Rzeszowskiej

i PWSW w Przemyślu. Rozkłady danych w każdej z wyodrębnionych grup znacznie odbiegają od normalnego.

Analizując wyniki uzyskane od pracowników Uniwersytetu Rzeszowskiego wyraźnie zaznacza się różnica pomiędzy osobami posiadającymi doświadczenie w pracy ze studentem z niepełnosprawnością od tych, które takiego doświadczenia nie posiadają. Ponad 80% osób z drugiej grupy nie jest zainteresowana samokształceniem na rzecz inkluzji, podczas gdy taką postawę deklaruje 65% respondentów z pierwszej grupy.

Jeszcze wyraźniej wykazane powyżej zróżnicowanie widać wśród pracowników Uczelni Państwowej w Sanoku. Wszyscy pracownicy, którzy nigdy nie mieli do czynienia ze studentem z niepełnosprawnością nie wykazują zainteresowania udziałem w formalnym czy poza formalnym sposobie samokształcenia na rzecz inkluzji, podczas gdy druga grupa podzieliła się po połowie. Dokładnie połowa osób mających kontakt z tą grupą studentów deklaruje udział w szkoleniach, kursach czy konferencjach z tematyki niepełnosprawności oraz deklaruje samodzielne poszukiwanie informacji pozwalających im doskonalić swój warsztat pracy.

Pomimo niskiego zainteresowania różnymi formami doksztalcenia na rzecz inkluzji przez pracowników Politechniki Rzeszowskiej, uwidacznia się różnica pomiędzy wyodrębnionymi grupami. Wszystkie osoby deklarujące brak kontaktu ze studentem z niepełnosprawnością oraz 85% respondentów posiadających takie doświadczenie w ogóle, rzadko bądź sporadycznie podejmuje się samokształcenia na rzecz włączającej uczelni. Jednocześnie tylko 15% ankietowanych, którzy taki kontakt mają, deklarują poszukiwanie informacji i podnoszenie kompetencji, które wsparły by ich w pracy ze studentem z niepełnosprawnością.

Przedstawione powyżej zróżnicowanie pomiędzy wyodrębnionymi grupami nie ujawnia się wśród pracowników PWSW w Przemyślu. Tu zarówno pracownicy, którzy posiadali kontakt ze studentem z niepełnosprawnością, jak i nie posiadający takiego doświadczenia w połowie angażują się w działania zmierzające do ulepszania warsztatu swojej pracy, jak i nie podejmują takich wyzwań.

Zauważa się, że w większości uczelni wykazano różnice pomiędzy obiema wyodrębnionymi grupami. Kontakt ze studentem z niepełnosprawnością przyczyniał się do zauważenia potrzeby ciągłego doskonalenia i zdobywania nowych umiejętności w pracy z tą grupą studentów, pogłębiania wiedzy nawet poprzez samodzielne poszukiwanie wiadomości.

**Podsumowanie.** W każdej z uczelni znalazły się osoby, które w ogóle bądź w dużym stopniu podejmowały działania zmierzające do doksztalcania się na rzecz inkluzji. Przeważnie jednak wyniki w tym wymiarze wskazywały na niskie zainteresowanie udziałem w konferencjach, szkoleniach czy samodzielnym poszukiwaniem wiadomości w tym zakresie. Najwyższymi wynikami, wskazującymi na największe zaangażowanie odznaczyli się pracownicy Uczelni Państwowej w Sanoku (nauczyciele akademicy, mężczyźni, osoby posiadające doświadczenie w pracy ze studentem z niepełnosprawnością oraz pracownicy ze stażem pracy od 5 do 10 lat) oraz najstarsi pracownicy Uniwersytetu Rzeszowskiego. Bardzo mały wkład w doksztalcanie się na rzecz inkluzji zauważono wśród pracowników Politechniki Rzeszowskiej (nauczycieli akademickich, w grupie mężczyzn, wśród osób w wieku od 51 do 60 lat oraz nowo zatrudnionych pracowników) oraz Uczelni Państwowej w Sanoku nie posiadających doświadczenia w pracy ze studentem z niepełnosprawnością.

W kolejnych podrozdziałach dokona się analizy poszczególnych zmiennych niezależnych – ich związku z doksztalcaniem się na rzecz inkluzji. Kolejno prześledzi się korelacje z systemem wartości, postawami wobec osób z niepełnosprawnością oraz postawami wobec studentów z niepełnosprawnością. Każda korelacja dodatkowo zostanie przeanalizowana ze względu na wyróżnione zmienne pośredniczące (stanowisko pracy, płeć, wiek badanych, staż pracy oraz kontakt ze studentem z niepełnosprawnością).

## **2.1. System wartości pracowników uczelni jako element warunkujący podnoszenie przez nich wiedzy o osobach z niepełnosprawnością**

Pierwszym z anglizowanych podmiotowych uwarunkowań podejmowania działań na rzecz inkluzji był profil systemu wartości badanych. Został on zestawiony z drugim wymiarem inkluzyjnego nauczania w szkolnictwie wyższym, tj. podnoszeniem wiedzy o osobach z niepełnosprawnością. Wyniki istotnych statystycznie analiz prezentuje tabela 24, uwzględniająca uczelnię w której pracowali ankietowani.

Tabela 24. Wyniki korelacji r-Pearsona dla podnoszenia wiedzy o osobach z niepełno-  
sprawnością oraz ich systemu wartości z podziałem według uczelni biorących udział  
w badaniu.

Uczelnia	Podskale Systemu Wartości Schelerowskich					
	Hedonistyczne	Witalne	Estetyczne	Prawdy	Moralne	Święte
Uniwersytet Rzeszowski (N=133)	-----	-----	-----	-----	-----	-----
Uczelnia Państwowa w Sanoku (N=60)	-0,270 *	<b>-0,306</b> *	-----	-----	-----	-----
Politechnika Rzeszowska (N=57)	-----	-----	-----	-----	-0,287 *	-0,276 *
PWSW w Przemyślu (N=13)	-----	-----	-----	-----	-----	-----

\* - poziom istotności  $p < 0,05$ ,

\*\* - poziom istotności  $p < 0,01$ ,

- W tabeli pogrubiono wyniki poddawane analizie.

Jak wynika z tabeli 24 w Uczelni Państwowej w Sanoku oraz Politechnice Rzeszowskiej pojawiły się istotne statystycznie współzależności pomiędzy poszczególnymi podskalami wartości a doksztalcaniem się na rzecz inkluzji.

W politechnice ujawnione korelacje z wartościami moralnymi ( $r = -0,287$ ;  $p < 0,05$ ) i świętymi ( $r = -0,276$ ;  $p < 0,05$ ), pomimo że istotne statystycznie, są tak słabe, że nie zostaną poddane analizie.

W Uczelni Państwowej w Sanoku pojawiała się bardzo słaba współzależność z wartościami hedonistycznymi ( $r = -0,270$ ;  $p < 0,05$ ), jednak jej siła nie pozwala na interpretacje. Korelacja pomiędzy zdobywaniem wiedzy na rzecz inkluzji oraz wartościami witalnymi wskazuje, na ujemną współzależność ( $r = -0,306$ ;  $p < 0,05$ ). Oznacza to, że preferowanie takich wartości jak sprawność, odporność na zmęczenie, siła fizyczna czy sprężystość ciała wpływa negatywnie na uczestnictwo w formalnych i poza formalnych formach kształcenia na rzecz włączenia.

W pozostałych uczelniach nie wykryto istotnych korelacji. Należy zatem do analizy wyników włączyć poszczególne, wyróżnione w badaniu zmienne pośredniczące.

**Stanowisko pracy jako zmienna pośrednicząca doksztalcaniem się ankietowanych na rzecz inkluzji a ich systemem wartości.** W drugim kroku do analizy relacji pomiędzy doksztalcaniem się na rzecz inkluzji a profilem wartości uczestników badania było włączenie stanowiska ich pracy. Wyniki istotne statystycznie prezentuje tabela 25.

Tabela 25. Wyniki korelacji r-Pearsona dla podnoszenia wiedzy o osobach z niepełno-sprawnością oraz ich systemu wartości z podziałem według uczelni oraz stanowiska pracy (PA – pracownik administracji; PBDiD – pracownik badawczo-dydaktyczny i dydaktyczny).

Uczelnia / stanowisko pracy		Podskale Systemu Wartości Schelerowskich					
		Hedonistyczne	Witalne	Estetyczne	Prawdy	Moralne	Święte
Uniwersytet Rzeszowski (N=133)	PA (37)	-----	-----	-----	-----	-----	-----
	PBDiD (96)	-----	-----	-----	-----	-----	-----
Uczelnia Państwowa w Sanoku (N=60)	PA (25)	-----	-----	-----	-----	<b>0,545</b> **	-----
	PBDiD (35)	-----	-----	-----	-----	-----	-----
Politechnika Rzeszowska (N=57)	PA (9)	-----	<b>0,727</b> *	<b>0,783</b> *	-----	-----	-----
	PBDiD (48)	-----	-----	-----	-----	-0,290 *	-----
PWSW w Przemysłu (N=13)	PA (2)	-----	-----	-----	-----	-----	-----
	PBDiD (11)	-----	-----	-----	-----	-----	-----

\* - poziom istotności  $p < 0,05$ ,

\*\* - poziom istotności  $p < 0,01$ ,

- W tabeli pogrubiono wyniki poddawane analizie.

Podobnie jak w przypadku wcześniejszych analiz, także po uwzględnieniu stanowiska pracy odkryto istotne współzależności pomiędzy zmiennymi w przypadku Uczelni Państwowej w Sanoku oraz Politechniki Rzeszowskiej.

Dla pracowników administracji UP w Sanoku bardzo ważnym czynnikiem wspierającym ich w samokształceniu na rzecz inkluzji jest posiadanie w swojej hierarchii licznych wartości moralnych ( $r = 0,545$ ;  $p < 0,01$ ). To stawianie dobroci, miłości bliźniego, prawdomówności, czy pomagania innym na pierwszych miejscach motywuje ich do działania.

W grupie pracowników administracji Politechniki Rzeszowskiej takimi szczególnie ważnymi dla uczestniczenia w formalnych i poza formalnych formach kształcenia na rzecz inkluzji jest posiadanie w swojej hierarchii, wartości witalnych ( $r = 0,728$ ;  $p < 0,05$ ) i estetycznych ( $r = 0,783$ ;  $p < 0,05$ ). Ujawniona korelacja jest bardzo silna, co może wynikać po części z liczebności grupy ( $N = 9$ ). Należałoby sprawdzić, czy podobne wyniki uzyskane zostałyby, gdyby ilość ankietowanych zwiększyła się. Wśród nauczycieli akademickich tej uczelni wykryto bardzo słabą korelację ujemną z wartościami moralnymi. Jednakże ze względu na jej bardzo niskie nasilenie jest ona za słaba by wyciągać wnioski.

Dla pozostałych wyodrębnionych grup nie wykryto istotnych współzależności.

**Płeć jako zmienna pośrednicząca pomiędzy doksztalcaniem się ankietowanych na rzecz inkluzji a ich systemem wartości.** Kolejną zmienną pośredniczącą uwzględnioną w badaniu współzależności między zmiennymi była płeć ankietowanych. Wyniki istotne statystycznie zaprezentowano w tabeli 26.

Tabela 26. Wyniki korelacji r-Pearsona dla podnoszenia wiedzy o osobach z niepełnością oraz ich systemu wartości z podziałem według uczelni oraz płci respondentów (K - kobieta; M - mężczyzna).

Uczelnia / płeć badanych		Podskale Systemu Wartości Schelerowskich					
		Hedonistyczne	Witalne	Estetyczne	Prawdy	Moralne	Święte
Uniwersytet Rzeszowski (N=133)	K (81)	-----	-----	-----	<b>0,300</b> **	-----	-----
	M (52)	-----	-----	-----	-----	-----	-----

Uczelnia Państwowa w Sanoku (N=60)	K (33)	-----	-----	-----	-----	-----	<b>0,409</b> *
	M (27)	-----	-----	-----	-----	-----	-----
Politechnika Rzeszowska (N=57)	K (25)	-----	-----	-----	-----	<b>-0,546</b> **	-----
	M (32)	-----	-----	-----	-----	-----	-----
PWSW w Przemysłu (N=13)	K (6)	-----	-----	-----	-----	-----	-----
	M (7)	-----	-----	-0,794 *	-----	-----	-----

\* - poziom istotności  $p < 0,05$ ,

\*\* - poziom istotności  $p < 0,01$ ,

- W tabeli pogrubiono wyniki poddawane analizie.

Przy uwzględnieniu płci badanych wykryto istotne statystycznie korelacje we wszystkich uczelniach.

Dla kobiet zatrudnionych w Uniwersytecie Rzeszowskim czynnikiem mobilizującym do doksztalcania się na rzecz inkluzji jest preferowanie wartości prawdy ( $r = 0,300$ ;  $p < 0,01$ ), tj. mądrości, otwartego umysłu, inteligencji, czy wiedzy. W grupie pracownic Uczelni Państwowej w Sanoku taką rolę pełni inklinowanie wartości świętych ( $r = 0,409$ ;  $p < 0,05$ ), tj. Boga i wiary. Jest to umiarkowana korelacja wskazująca na wagę takich wartości jak Bóg, patriotyzm czy zbawienie. Pracownice Politechniki Rzeszowskiej, które deklarują preferowanie wartości moralnych takich jak uczciwość, miłość bliźniego, Bóg, życzliwość czy pokój, zdecydowanie rzadziej podejmują działania obejmujące samokształcanie na rzecz inkluzji ( $r = -0,546$ ;  $p < 0,01$ ). Jest to o tyle zaskakujące, że uzyskana korelacja jest silna, to znaczy że istotnie determinuje zachowanie tej grupy badanych.

Uzyskana, w grupie pracowników Państwowej Wyższej Szkoły Wschodnioeuropejskiej, korelacja pomiędzy zmiennymi jest bardzo silna ( $r = -0,794$ ;  $p < 0,05$ ). Jednakże ze względu na niską liczebność grupy jej prawdziwość należy potwierdzić na większej ilości danych.

Dla pozostałych grup badanych nie uzyskano korelacji istotnych statystycznie.

**Wiek jako zmienna pośrednicząca pomiędzy doksztalcaniem się ankietowanych na rzecz inkluzji a ich systemem wartości.** Następną uwzględnioną w analizach zmienną pośredniczącą był wiek badanych. Wyniki istotne statystycznie przedstawia tabela 27.

Tabela 27. Wyniki korelacji r-Pearsona dla podnoszenia wiedzy o osobach z niepełnosprawnością oraz ich systemu wartości z podziałem według uczelni oraz wieku badanych.

Uczelnia	Podskale Systemu Wartości Schelerowskich					
	Hedonistyczne	Witalne	Estetyczne	Prawdy	Moralne	Święte
Uniwersytet Rzeszowski (N=133; pozostałe 109 wyników badanych nie wykazało istotnych statystycznie zależności)						
do 30 r. ż. (N = 12)	-----	-----	0,708 *	-----	-----	-----
powyżej 61 r.ż. (N = 12)	-----	-----	-----	<b>-0,582</b> *	-----	-----
Uczelnia Państwowa w Sanoku (N=60; pozostałe 40 wyników badanych nie wykazało istotnych statystycznie zależności)						
51 – 60 r.ż. (N = 20)	-----	-----	<b>0,527</b> *	-----	-----	-----
Politechnika Rzeszowska (N=57; pozostałe 12 wyników badanych nie wykazało istotnych statystycznie zależności)						
31 – 40 r.ż (N = 21)	-----	-----	-----	-----	<b>0,570</b> **	-----
41 – 50 r.ż. (N = 16)	-----	-----	-----	-----	-----	<b>-0,511</b> *
51 - 60 r.ż. (N = 8)	-----	-0,712 *	0,786 *	-----	-----	-----
PWSW w Przemyśle (N=13; dla wszystkich wyodrębnionych grup wiekowych nie wykryto istotnych statystycznie współzależności)						
wszystkie grupy	-----	-----	-----	-----	-----	-----

\* - poziom istotności  $p < 0,05$ ,

\*\* - poziom istotności  $p < 0,01$ ,

- W tabeli pogrubiono wyniki poddawane analizie.

Analiza wyników korelacji uwzględniających wiek jako zmienną pośredniczącą wskazuje, że w niemal każdej uczelni, z wyjątkiem PWSW w Przemyślu, występuje istotna współzależność.

W Uniwersytecie Rzeszowskim, w grupie najmłodszych pracowników pojawiła się bardzo silna współzależność z wartościami estetycznymi. Jednakże pogłębiona analiza wskazała, na jedynie dwa wybory wartości z grupy estetycznych, dlatego też zrezygnowano z interpretacji tego wyniku, aby uniknąć błędnych wniosków. U najstarszych pracowników pojawiła się ujemna współzależność z preferowaniem wartości prawdy ( $r = -0,582$ ;  $p < 0,05$ ). Oznacza to, że dla osób, które doksztalają się z zakresu pracy ze studentem z niepełnosprawnością, nie są najważniejsze takie wartości jak inteligencja, wiedza, czy otwarty umysł.

W Uczelni Państwowej w Sanoku pojawiła się współzależność umiarkowanie silna drugiego wymiaru nauczania inkluzyjnego z wartościami estetycznymi ( $r = 0,527$ ;  $p < 0,05$ ). Oznacza ona, że osoby, które preferują uporządkowanie, czy ład rzeczy chętniej biorą udział w formalnych i nieformalnych sposobach kształcenia na rzecz inkluzji. Wykazana współzależność wymaga jednak dodatkowych badań na większej grupie osób ze względu na nieliczne wskazania ankietowanych.

Wśród pracowników Politechniki Rzeszowskiej w wieku 51 - 60 r.ż. wykazano wprawdzie współzależności istotne statystycznie z grupą wartości witalnych i estetycznych, jednak ze względu na niską liczbę respondentów nie zdecydowano się wyciągać daleko idących wniosków. Uzyskane dane należy zweryfikować na większej liczbie ankietowanych. Dla pracowników między 31 a 40 lat istotne dla samokształcenia na rzecz inkluzji jest preferowanie wartości moralnych ( $r = 0,570$ ;  $p < 0,01$ ), a zwłaszcza miłości bliźniego, uczciwości i szczerości. Dla nieco starszych zatrudnionych w politechnice (41 – 50 lat) istotnym jest odejście od wartości świętych ( $r = -0,511$ ;  $p < 0,05$ ), czyli Boga, ojczyzny, niepodległości czy wiary.

Grupy wiekowe wyodrębnione w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Przemyślu nie pozwoliły na przeprowadzenie analiz statystycznych ze względu na zbyt małą ilość badanych.

**Staż pracy jako zmienna pośrednicząca pomiędzy doksztalaniem się ankietowanych na rzecz inkluzji a ich systemem wartości.** W dalszej kolejności zbadano czy staż pracy pozwala na uchwycenie współzależności pomiędzy analizowanymi zmiennymi. Istotne statystycznie wyniki prezentuje tabela 28.

Tabela 28. Wyniki korelacji r-Pearsona dla podnoszenia wiedzy o osobach z niepełno-  
sprawnością oraz ich systemu wartości z podziałem według uczelni oraz stażu pracy  
w uczelni.

Uczelnia	Podskale Systemu Wartości Schelerowskich					
	Hedonistyczne	Witalne	Estetyczne	Prawdy	Moralne	Święte
Uniwersytet Rzeszowski (N=133; pozostałe 99 wyników badanych nie wykazało istotnych statystycznie zależności)						
10 – 15 lat (N = 34)	<b>-0,407</b> *	-----	-----	-----	-----	-----
Uczelnia Państwowa w Sanoku (N=60; pozostałe 42 wyniki badanych nie wykazały istotnych statystycznie zależności)						
1 rok (N = 6)	-----	-----	-----	-----	-----	0,941 *
2 – 4 lata (N = 12)	-----	-----	-----	-----	<b>0,745</b> **	-----
Politechnika Rzeszowska (N=57; dla wszystkich wyodrębnionych grup wiekowych nie wykryto istotnych statystycznie współzależności)						
wszystkie grupy	-----	-----	-----	-----	-----	-----
PWSW w Przemyślu (N=13; dla wszystkich wyodrębnionych grup wiekowych nie wykryto istotnych statystycznie współzależności)						
wszystkie grupy	-----	-----	-----	-----	-----	-----

\* - poziom istotności  $p < 0,05$ ,

\*\* - poziom istotności  $p < 0,01$ ,

- W tabeli pogrubiono wyniki poddawane analizie.

Staż pracy w uczelni okazał się zmienną dzięki której wykryto ujemną współzależność pomiędzy samokształceniem na rzecz inkluzji a wartościami hedonistycznymi w grupie pracowników zatrudnionych w Uniwersytecie Rzeszowskim od 10 do 15 lat ( $r = -0,407$ ;

$p < 0,05$ ). Oznacza to, że preferowanie radości życia czy wygody sprawia, że ankietowani rzadziej angażują się w tą formę pracy na rzecz włączenia.

W Uczelni Państwowej w Sanoku, dla osób zatrudnionych tam od 2 do 4 lat, wykazano bardzo silną współzależność drugiego wymiaru inkluzyjnego nauczania z wartościami moralnymi. Dla tych pracowników elementem motywującym do samokształcenia jest preferowanie takich wartości jak pomaganie innym, uczciwość czy dobroć. Należy to zweryfikować na większej grupie badanych.

Pozostałe wyniki nie są interpretowane ze względu na zbyt małą liczbę respondentów. W pozostałych uczelniach nie pojawiły się istotne współzależności.

**Kontakt ze studentem z niepełnosprawnością jako zmienna pośrednicząca pomiędzy doksztalcaniem się ankietowanych na rzecz inkluzji a ich systemem wartości.** Ostatnią z analizowanych zmiennych pośredniczących był kontakt ze studentem z niepełnosprawnością. Istotne statystyki prezentuje tabela 29.

Tabela 29. Wyniki korelacji r-Pearsona dla podnoszenia wiedzy o osobach z niepełnosprawnością oraz ich systemu wartości z podziałem według uczelni oraz kontaktu ze studentem z niepełnosprawnością.

Uczelnia / kontakt ze studentem z niepełnosprawnością		Podskale Systemu Wartości Schelerowskich					
		Hedonistyczne	Witalne	Estetyczne	Prawdy	Moralne	Święte
Uniwersytet Rzeszowski (N=133)	tak (115)	-----	-----	-----	-----	-----	-----
	nie (18)	-----	-----	-----	-----	-----	-----
Uczelnia Państwowa w Sanoku (N=60)	tak (54)	-----	-----	<b>-0,319 *</b>	<b>-0,324 *</b>	-----	<b>0,341 *</b>
	nie (6)	-----	-----	-----	-----	-----	-----
Politechnika Rzeszowska (N=57)	tak (48)	-----	-----	-----	-----	-0,294 *	-----
	nie (9)	-----	-----	-----	-----	-----	-0,764 *
	tak (9)	-----	-----	-----	-----	-----	-----

PWSW w Przemysłu (N=13)	nie (4)	0,710 *	-----	-----	-----	-----	-----
-------------------------------	---------	------------	-------	-------	-------	-------	-------

\* - poziom istotności  $p < 0,05$ ,

\*\* - poziom istotności  $p < 0,01$ ,

- W tabeli pogrubiono wyniki poddawane analizie.

Jak wynika z tabeli 29, jedynie dla pracowników Uczelni Państwowej w Sanoku wykazano istotne statystycznie współzależności pomiędzy analizowanymi zmiennymi. W pozostałych grupach albo korelacje nie wystąpiły, albo też liczebność bądź siła współzależności była zbyt niska żeby dokonywać interpretacji wyników.

Pracownicy UP w Sanoku, którzy mieli kontakt ze studentami z niepełnosprawnością, częściej biorą udział w formalnych i poza formalnych metodach zdobywania wiedzy niezbędnej do pracy z tą grupą uczniów, gdy preferują wartości święte ( $r = 0,341$ ;  $p < 0,05$ ), a mniej istotne są dla nich wartości estetyczne ( $r = - 0,319$ ;  $p < 0,05$ ) i prawdy ( $r = - 0,324$ ;  $p < 0,05$ ). Czynnikiem motywującym jest stawianie Boga i ojczyzny w czołowie wartości, a poświęcanie mniejszej uwagi mądrości, wiedzy, otwartości umysłu, inteligencji, uporządkowaniu, harmonii czy ładowi rzeczy.

Z realizacją doksztalcania się na rzecz inkluzji wiążą się wszystkie analizowane podkategorie wartości. W zależności od udziału zmiennych pośredniczących ta współzależność ma charakter dodatni lub ujemny.

**Podsumowanie.** Z udziałem w formalnych formach doksztalcania się na rzecz inkluzji oraz samodzielnym poszukiwaniem informacji z tego zakresu tematycznego, w grupie pracowników administracji, wiążą się wartości moralne (UP w Sanoku), witalne (PRz) oraz estetyczne (PRz). Dla grupy kobiet czynnikiem motywującym są wartości prawdy (UR) oraz święte (UP). W grupie wiekowej 31 – 40 lat preferowanie wartości moralnych (PRz), a u nieco starszych (51 – 60 lat) wartości estetycznych (UP) będzie w zdecydowanym stopniu wiązało się z doksztalcaniem się na rzecz inkluzji. Wśród pracowników z niewielkim stażem pracy (2 – 4 lata) takim motywatorem będzie preferowanie wartości moralnych (UP), a wśród pracowników posiadających doświadczenie w pracy ze studentem z niepełnosprawnością wartości świętych (UP).

Część podskal wartości negatywnie koreluje z drugim wymiarem nauczania inkluzyjnego. Pierwszą z nich są wartości witalne (UP), dla kobiet to wartości moralne (PRz), a dla

pracowników posiadających doświadczenie w pracy ze studentami z niepełnosprawnością to wartości estetyczne i prawdy (UP). W grupie najstarszych wiekowo pracowników to wartości prawdy (UR), a dla nieco młodszych święte (PRz) okazały się demotywującymi czynnikami. Wśród pracowników zatrudnionych od 10 do 15 lat wartości hedonistyczne negatywnie korelują z doksztalaniem się na rzecz inkluzji (UR).

Dokonano analizy korelacji między doksztalaniem się na rzecz inkluzji a profilem wartości ankietowanych. W dalszym etapie zestawione ze sobą zostaną postawy wobec osób i studentów z niepełnosprawnością oraz drugi wymiar nauczania inkluzyjnego.

## **2.2. Poziom postaw pracowników uczelni wobec osób i studentów z niepełnosprawnością jako element warunkujący podnoszenie przez nich wiedzy o osobach z niepełnosprawnością**

W kolejnym kroku poszukiwania podmiotowych uwarunkowań działań inkluzyjnych zweryfikowano udział postaw wobec osób i studentów z niepełnosprawnością. Analizy uwzględniające uczelnię w której pracują ankietowani oraz kolejne zmienne pośredniczące zostaną przedstawione poniżej.

Poziom postaw pracowników uczelni wobec osób z niepełnosprawnością, jako szerszej grupy społecznej, zestawiono z drugim wymiarem nauczania inkluzyjnego. Efekty analiz zawiera tabela 30, w której uwzględniono podział na uczelnie w których pracują ankietowani.

*Tabela 30.* Wyniki korelacji r-Pearsona dla podnoszenia wiedzy o osobach z niepełnosprawnością oraz postaw wobec osób z niepełnosprawnością z podziałem według uczelni biorących udział w badaniu.

Uczelnia	Skala Postaw Wobec Osób Niepełnosprawnych
Uniwersytet Rzeszowski (N=133)	0,339**
Uczelnia Państwowa w Sanoku (N=60)	-----
Politechnika Rzeszowska (N=57)	-----
PWSW w Przemyślu (N=13)	-----

\* - poziom istotności  $p < 0,05$ ,

\*\* - poziom istotności  $p < 0,01$ .

Jak wynika z danych zawartych w tabeli 30 uzyskano jedną istotną statystycznie korelację, tj. w grupie pracowników Uniwersytetu Rzeszowskiego. Ankietowani, którzy wykazali się bardziej pozytywną postawą wobec osób z niepełnosprawnością, częściej i chętniej brali udział w formalnych oraz poza formalnych sposobach dokształcania się z zakresu pracy w ramach inkluzji ( $r = 0,339$ ;  $p < 0,01$ ). W pozostałych uczelniach nie wykazano istotnych korelacji.

W drugim kroku zbadano relację pomiędzy samokształceniem ankietowanych w zakresie idei włączającej pracy oraz ich postawami wobec studentów z niepełnosprawnością, opisywanych na dwóch wymiarach – wolicjonalnym oraz intelektualnym. Wyniki istotnych analiz statystycznych uwzględniających uczelnię w której pracują badani, prezentuje tabela 31.

*Tabela 31.* Wyniki korelacji r-Pearsona dla podnoszenia wiedzy o osobach z niepełnosprawnością oraz wymiarów skali postaw wobec studentów z niepełnosprawnością według uczelni.

Uczelnia	Skala Postaw Wobec Studentów z Niepełnosprawnością	
	Wolicjonalny Ogólny	Intelektualny Ogólny
Uniwersytet Rzeszowski (N=133)		
Wymiar II	-----	0,179*
Wolicjonalny Ogólny	-----	0,578*
Uczelnia Państwowa w Sanoku (N=60)		
Wymiar II	-----	-----
Wolicjonalny Ogólny	-----	0,519**
Politechnika Rzeszowska (N=57)		
Wymiar II	-----	-0,283*
Wolicjonalny Ogólny	-----	0,599**
PWSW w Przemyślu (N=13)		
Wymiar II	-----	-----
Wolicjonalny Ogólny	-----	-----

\* - poziom istotności  $p < 0,05$ ,

\*\* - poziom istotności  $p < 0,01$ .

Biorąc pod uwagę uczelnie, w których pracują ankietowani, wykazano wprawdzie dwie istotne korelacje między zmiennymi w dwóch uczelniach (UR oraz PRz), jednakże ich siła jest na tyle niska, że w normach statystycznych uznaje się ją za bardzo słabą lub nie występującą. Z tego względu nie będą one interpretowane. W pozostałych uczelniach nie wystąpiły korelacje. Jest to wynik odmienny niż w przypadku postaw wobec osób z niepełnosprawnością, gdzie wykryto dodatnią współzależność między zmiennymi w grupie pracowników Uniwersytetu Rzeszowskiego.

Analizując wymiary metody do badania postaw wobec studentów z niepełnosprawnością uzyskano silną wewnętrzną korelację pomiędzy nimi w większości analizowanych uczelni.

**Stanowisko pracy jako zmienna pośrednicząca pomiędzy doksztalcaniem się ankietowanych na rzecz inkluzji a poziomem ich postaw wobec osób i studentów z niepełnosprawnością.** W kolejnym kroku dokonano analizy wyników poziomu postaw badanych wobec osób z niepełnosprawnością i samokształcenia na rzecz inkluzji uwzględniając przy tym dwie zmienne pośredniczące, czyli uczelnię, w której osoby pracują oraz ich stanowisko pracy. Istotne dane statystyczne prezentuje tabela 32.

*Tabela 32.* Wyniki korelacji r-Pearsona dla podnoszenia wiedzy o osobach z niepełnosprawnością oraz wymiarów skali postaw wobec osób z niepełnosprawnością według uczelni oraz stanowiska pracy (PA – pracownik administracji; PBDiD – pracownik badawczo-dydaktyczny i dydaktyczny).

Uczelnia	Stanowisko pracy	Skala Postaw Wobec Osób Niepełnosprawnych
Uniwersytet Rzeszowski (N=133)	PA (37)	<b>0,331*</b>
	PBDiD (96)	<b>0,332**</b>
Uczelnia Państwowa w Sanoku (N=60)	PA (25)	-----
	PBDiD (35)	-----
Politechnika Rzeszowska (N=57)	PA (9)	-----
	PBDiD (48)	-----
PWSW w Przemyślu (N=13)	PA (2)	-1,000**
	PBDiD (11)	-----

\* - poziom istotności  $p < 0,05$ ,

\*\* - poziom istotności  $p < 0,01$ .

- W tabeli pogrubiono wyniki poddawane analizie.

Uzyskane wyniki wskazują, że zarówno w grupie pracowników administracji ( $r = 0,331$ ;  $p < 0,05$ ), jak i badawczo-dydaktycznych i dydaktycznych ( $r = 0,332$ ;  $p < 0,01$ ) Uniwersytetu Rzeszowskiego, istnieje dodatnia korelacja między analizowanymi zmiennymi. Ankietowani deklarujący pozytywną postawę wobec osób z niepełnosprawnością częściej uczestniczą w różnych formach samokształcenia na rzecz inkluzji.

W pozostałych uczelniach nie wykryto współzależności bądź grupy były nieliczne, co zafałszowało wynik. Stąd też nie poddano go analizie.

W kolejnym punkcie zestawiono ze sobą postawy badanych wobec studentów z niepełnosprawnością oraz ich zaangażowanie w podnoszenie wiedzy na rzecz inkluzji. Uzyskane istotne statystycznie współzależności przedstawia tabela 33.

*Tabela 33.* Wyniki korelacji r-Pearsona dla podnoszenia wiedzy o osobach z niepełnosprawnością oraz wymiarów skali postaw wobec studentów z niepełnosprawnością według uczelni oraz stanowiska pracy (PA – pracownik administracji; PBDiD – pracownik badawczo-dydaktyczny i dydaktyczny).

Uczelnia		Skala Postaw Wobec Studentów z Niepełnosprawnością	
		Wolicjonalny Ogólny	Intelektualny Ogólny
<b>Uniwersytet Rzeszowski (N=133)</b>			
PA (N=37)	Wymiar II	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	<b>0,581**</b>
PBDiD (N=96)	Wymiar II	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	<b>0,577**</b>
<b>Uczelnia Państwowa w Sanoku (N=60)</b>			
PA (N=25)	Wymiar II	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	<b>0,477*</b>
PBDiD (N=35)	Wymiar II	-----	<b>0,482**</b>
	Wolicjonalny Ogólny	-----	<b>0,557**</b>
<b>Politechnika Rzeszowska (N=57)</b>			
PA (N=9)	Wymiar II	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	<b>0,765*</b>

PBDiD (N=48)	Wymiar II	-----	<b>-0,356*</b>
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,576**
PWSW w Przemysłu (N=13)			
PA (N=2)	Wymiar II	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	-----
PBDiD (N=11)	Wymiar II	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	-----

\* - poziom istotności  $p < 0,05$ ,

\*\* - poziom istotności  $p < 0,01$ ,

- W tabeli pogrubiono istotne statystycznie korelacje pomiędzy analizowanymi zmiennymi.

Jak wynika z tabeli 33 wymiar intelektualny postawy wobec studentów z niepełnosprawnością okazał się korelującym z wymiarem drugim inkluzyjnego nauczania w szkolnictwie wyższym dla pracowników badawczo-dydaktycznych i dydaktycznych Uczelni Państwowej w Sanoku oraz Politechniki Rzeszowskiej. W pozostałych uczelniach nie wykryto współzależności.

Dla nauczycieli UP w Sanoku ważnym czynnikiem motywacyjnym jest w tym przypadku pozytywny obraz studentów z niepełnosprawnością ( $r = 0,482$ ;  $p < 0,01$ ). Wśród pracowników PRz dominującym czynnikiem motywującym okazuje się negatywny obraz tej grupy studentów ( $r = -0,356$ ;  $p < 0,05$ ). W tym przypadku dostrzeganie ich negatywnych cech sprawia, że pracownicy chcą się doszkalać, aby pracować nad ulepszaniem swojego warsztatu pracy.

Otrzymane wyniki odbiegają od tych dla postaw wobec osób z niepełnosprawnością, gdzie tylko w grupie pracowników Uniwersytetu Rzeszowskiego wykryto korelacje między zmiennymi.

W trzech uczelniach wykazano silną lub bardzo silną dodatnią współzależność pomiędzy wynikami uzyskanymi w obu wymiarach metody do badania postaw wobec studentów z niepełnosprawnością.

**Płeć jako zmienna pośrednicząca pomiędzy doksztalcaniem się ankietowanych na rzecz inkluzji a poziomem ich postaw wobec osób i studentów z niepełnosprawnością.** W projekcie rozprawy doktorskiej kolejną zakładaną zmienną pośredniczącą była płeć badanych. Została ona włączona do analizy relacji pomiędzy wynikiem wymiaru pierwszego

metody do badania inkluzyjności w szkolnictwie wyższym a skalą postaw wobec osób z niepełnosprawnością. Wyniki przeprowadzonych statystyk prezentuje tabela 34.

Tabela 34. Wyniki korelacji r-Pearsona dla podnoszenia wiedzy o osobach z niepełnosprawnością oraz wymiarów skali postaw wobec osób z niepełnosprawnością według uczelni oraz płci respondentów (K - kobieta; M - mężczyzna).

Uczelnia	Płeć badanych	Skala Postaw Wobec Osób Niepełnosprawnych
Uniwersytet Rzeszowski (N=133)	K (81)	<b>0,374**</b>
	M (52)	<b>0,310*</b>
Uczelnia Państwowa w Sanoku (N=60)	K (33)	<b>0,522**</b>
	M (27)	-----
Politechnika Rzeszowska (N=57)	K (25)	-----
	M (32)	-----
PWSW w Przemyślu (N=13)	K (6)	-----
	M (7)	-----

\* - poziom istotności  $p < 0,05$ ,

\*\* - poziom istotności  $p < 0,01$ .

Po uwzględnieniu płci jako zmiennej pośredniczącej uzyskano istotne korelacje dla Uniwersytetu Rzeszowskiego oraz Uczelni Państwowej w Sanoku. Dla pozostałych uczelni nie uzyskano korelacji.

Kobiety ( $r = 0,374$ ;  $p < 0,01$ ) oraz mężczyźni ( $r = 0,310$ ;  $p < 0,05$ ) zatrudnieni w uniwersytecie, jak również pracownicy UP w Sanoku ( $r = 0,522$ ;  $p < 0,01$ ) deklarujący pozytywne postawy wobec osób z niepełnosprawnością, podejmują działania zmierzające do zwiększenia wiedzy i umiejętności w zakresie inkluzji.

Kolejnym krokiem zbadano współzależność pomiędzy drugim wymiarem nauczania inkluzyjnego oraz postawami pracowników wobec studentów z niepełnosprawnością. Istotnie statystycznie korelacje prezentuje tabela 35.

Tabela 35. Wyniki korelacji r-Pearsona dla podnoszenia wiedzy o osobach z niepełnosprawnością oraz wymiarów skali postaw wobec studentów z niepełnosprawnością według uczelni oraz płci respondentów (K - kobieta; M - mężczyzna).

Uczelnia		Skala Postaw Wobec Studentów z Niepełnosprawnością	
		Wolicjonalny Ogólny	Intelektualny Ogólny
Uniwersytet Rzeszowski (N=133)			
K (N=81)	Wymiar II	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,502**
M (N=52)	Wymiar II	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,671**
Uczelnia Państwowa w Sanoku (N=60)			
K (N=33)	Wymiar II	-----	<b>0,461**</b>
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,551**
M (N=27)	Wymiar II	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,487**
Politechnika Rzeszowska (N=57)			
K (N=25)	Wymiar II	<b>-0,470*</b>	<b>-0,521**</b>
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,770**
M (N=32)	Wymiar II	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,477**
PWSW w Przemyśle (N=13)			
K (N=6)	Wymiar II	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	-----
M (N=7)	Wymiar II	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	-----

\* - poziom istotności  $p < 0,05$ ,

\*\* - poziom istotności  $p < 0,01$ ,

- W tabeli pogrubiono istotne statystycznie korelacje pomiędzy analizowanymi zmiennymi.

Płeć badanych okazała się dobrą zmienną pośredniczącą pozwalającą wykryć współzależności pomiędzy obiema metodami. Zarówno w Uczelni Państwowej, jak i w Politechnice Rzeszowskiej ważną okazała się płeć żeńska. Kobiety pracujące w UP w Sanoku częściej doksztalcają się na rzecz inkluzji, gdy ich obraz studenta z niepełnosprawnością jest pozytywny ( $r = 0,461$ ;  $p < 0,01$ ). Ważne są dla nich takie cechy tej grupy studentów jak zaradność, dojrzałość oraz koleżeństwo. Jest to wynik kompatybilny z uzyskanym w przypadku postaw wobec osób z niepełnosprawnością.

Dla pracownic politechniki bardzo ważnym czynnikiem motywacyjnym jest negatywny obraz cech studenta z niepełnosprawnością ( $p = -0,521$ ;  $p < 0,01$ ) oraz negatywne w stosunku do niego odczucia ( $p = -0,470$ ;  $p < 0,05$ ). Dostrzeganie ich powolności, niedokładności, ocenianie ich jako niedbałych, czy gwałtownych sprawia, że nauczycielki akademickie poszukują wiedzy i dążą do zwiększenia umiejętności pracy ze studentami z niepełnosprawnością. Korelacja ta nie występuje w analizach uwzględniających postawy wobec osób z niepełnosprawnością.

Ta zmienna pośrednicząca wskazała na silną i bardzo silną współzależność dodatnią pomiędzy wymiarami wolicjonalnym i intelektualnym metody do badania postaw wobec studentów z niepełnosprawnością.

**Wiek osób badanych jako zmienna pośrednicząca pomiędzy doksztalcaniem się ankietowanych na rzecz inkluzji a poziomem ich postaw wobec osób i studentów z niepełnosprawnością.** W dalszej kolejności przeanalizowano udział kolejnej zmiennej pośredniczącej, jaką był wiek badanych, we współzależności pomiędzy drugim wymiarem nauczania inkluzyjnego a poziomem postaw pracowników wobec osób z niepełnosprawnością. Istotne statystycznie korelacje prezentuje tabela 36.

*Tabela 36.* Wyniki korelacji r-Pearsona dla podnoszenia wiedzy o osobach z niepełnosprawnością oraz wymiarów skali postaw wobec osób z niepełnosprawnością według uczelni oraz wieku badanych.

Uczelnia	Skala Postaw Wobec Osób Niepełnosprawnych
Uniwersytet Rzeszowski (N=133; pozostałe 88 wyników badanych nie wykazało istotnych statystycznie zależności)	
31 – 40 lat (N = 37)	<b>0,518**</b>
powyżej 61 r.ż. (N= 8)	0,591*

Uczelnia Państwowa w Sanoku (N=60; dla wszystkich wyodrębnionych grup wiekowych nie wykryto istotnych statystycznie współzależności)	
-----	-----
Politechnika Rzeszowska (N=57; pozostałe 46 wyników badanych nie wykazało istotnych statystycznie zależności)	
do 30 r.ż. (N = 11)	<b>0,735**</b>
PWSW w Przemyśle (N=13; pozostałe 11 wyników badanych nie wykazało istotnych statystycznie zależności)	
do 30 r.ż. (N = 2)	<b>-1,000**</b>

\* - poziom istotności  $p < 0,05$ ,

\*\* - poziom istotności  $p < 0,01$ ,

- W tabeli pogrubiono istotne statystycznie korelacje pomiędzy analizowanymi zmiennymi.

Biorąc pod uwagę wiek badanych udało się wykazać istotne współzależności w kilku grupach dla dwóch uczelni biorących udział w badaniu. W Uczelni Państwowej w Sanoku nie otrzymano korelacji, a w PWSW w Przemyśle uzyskano ją dla dwóch osób, stąd też nie została poddana analizom.

Osoby pracujące w Uniwersytecie Rzeszowskim będące w wieku 31 – 40 lat, które kształcą się na rzecz inkluzji wykazują się także bardziej pozytywnymi postawami wobec osób z niepełnosprawnością ( $r = 0,518$ ;  $p < 0,01$ ). Wprawdzie dla pracowników najstarszych wiekowo także uzyskano silną korelację dodatnią między zmiennymi, jednakże grupa ta była małoliczna, stąd należy zweryfikować uzyskany wynik zwiększając liczebność badanych ( $r = 0,591$ ;  $p < 0,05$ ;  $N = 8$ ). Podobnie w grupie najmłodszych wiekowo pracowników Politechniki Rzeszowskiej uzyskano bardzo silną korelację dodatnią między zmiennymi ( $r = 0,735$ ;  $p < 0,01$ ;  $N = 11$ ). Należy przy tym zaznaczyć, że wynik należy interpretować z ostrożnością ze względu na niską liczebność badanej grupy.

Kolejną analizowaną współzależnością była relacja pomiędzy postawami pracowników wobec studentów z niepełnosprawnością a ich zaangażowaniem w samokształcenie na rzecz inkluzji, z uwzględnieniem wieku badanych jak zmiennej pośredniczącej. Wyniki istotne statystycznie prezentuje tabela 37.

Tabela 37. Wyniki korelacji r-Pearsona dla podnoszenia wiedzy o osobach z niepełnosprawnością oraz wymiarów skali postaw wobec studentów z niepełnosprawnością według uczelni oraz wieku badanych.

Uczelnia		Skala Postaw Wobec Studentów z Niepełnosprawnością	
		Wolicjonalny Ogólny	Intelektualny Ogólny
Uniwersytet Rzeszowski (N=121; pozostałe 12 wyników badanych nie wykazało istotnych statystycznie zależności)			
do 30 r.ż. (N=12)	Wymiar II	-----	<b>0,706*</b>
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,634*
31-40 lat (N=37)	Wymiar II	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,674**
41-50 lat (N=42)	Wymiar II	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,536**
51-60 lat (N=30)	Wymiar II	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,622**
Uczelnia Państwowa w Sanoku (N=21; pozostałe 39 wyników badanych nie wykazało istotnych statystycznie zależności)			
41-50 lat (N=13)	Wymiar II	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,670*
powyżej 61 r.ż. (N=8)	Wymiar II	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	-----
Politechnika Rzeszowska (N= 48; pozostałe 9 wyników badanych nie wykazało istotnych statystycznie zależności)			
do 30 r.ż. (N=11)	Wymiar II	<b>0,828**</b>	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	-----
31-40 lat (N=21)	Wymiar II	<b>-0,520*</b>	<b>-0,606**</b>
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,779**
41-50 lat (N=16)	Wymiar II	-----	<b>-0,502*</b>
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,696**
PWSW w Przemyśle (ilość danych w poszczególnych grupach nie pozwala na wykazanie istotnych statystycznie zależności)			

wszystkie grupy	Wymiar II	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	-----

\* - poziom istotności  $p < 0,05$ ,

\*\* - poziom istotności  $p < 0,01$ ,

- W tabeli pogrubiono istotne statystycznie korelacje pomiędzy analizowanymi zmiennymi.

Wiek badanych okazał się dobrą zmienną pośredniczącą ukazującą korelacje wyników w Uniwersytecie Rzeszowskim oraz Politechnice Rzeszowskiej. Wśród najmłodszych pracowników UR wykazano bardzo silną dodatnią współzależność pomiędzy samokształceniem na rzecz inkluzji oraz intelektualnym wymiarem postawy wobec studentów z niepełnosprawnością ( $r = 0,706$ ;  $p < 0,05$ ). Oznacza to, że dla tych pracowników pozytywny obraz tej grupy studentów, spostrzeganie ich m.in. jako dojrzałych i konsekwentnych, wspiera ich zaangażowanie w budowaniu warsztatu pracy z nimi. Wynik należy zweryfikować na liczniejszej grupie badanych. Jest to wynik inny od otrzymanego dla postaw wobec osób z niepełnosprawnością, gdzie taka korelacja pojawiła się w grupie wiekowej 31 – 40 lat.

Wśród najmłodszych pracowników politechniki bardzo ważny okazał się aspekt pozytywnych emocji w stosunku do studentów z niepełnosprawnością, w podejmowaniu działań zwiększających kompetencje oraz wiedzę niezbędnych w pracy z tą grupą studentów ( $r = 0,828$ ;  $p < 0,01$ ). Uzyskaną korelację należy zweryfikować na liczniejszej grupie badanych. Jest to wynik kompatybilny z uzyskanym dla postaw wobec osób z niepełnosprawnością. Ujemną, silną, współzależność między wymiarem drugim kwestionariusza inkluzyjnego nauczania a wymiarem intelektualnym badanej postawy wykazano w grupie wiekowej 31 – 40 lat ( $r = -0,606$ ;  $p < 0,01$ ) oraz 41 – 50 lat ( $r = -0,502$ ;  $p < 0,05$ ). Wymiar wolicjonalny istotnie, ujemnie, korelował z samokształceniem na rzecz inkluzji w grupie wiekowej między 31 a 40 r.ż. ( $r = -0,520$ ;  $p < 0,05$ ). Wynika stąd, że dla osób w przedziale wiekowym między 31 a 40 r. ż. istotnym dla uczestnictwa w formalnych i nieformalnych sposobach doskonalenia zawodowego w tematyce niepełnosprawności jest ocenianie studentów z tej grupy jako uciążliwych, gwałtownych, wolniejszych od innych i niedokładnych. Są to oceny wzbudzające niechęć i ujemną ocenę. Dla nieco starszych pracowników (41-50 lat) głównym czynnikiem motywującym do udziału w kursach czy konferencjach dotyczących tematyki pracy z osobami z niepełnosprawnością jest negatywny ich obraz

(ocena negatywna ich cech). W tych grupach wiekowych nie uzyskano korelacji w odniesieniu do postaw wobec osób z niepełnosprawnością.

Analizy współzależności wyróżnionych wymiarów metody do badania postaw wobec studentów z niepełnosprawnością wskazują na ich wzajemną silną i bardzo silną dodatnią korelację.

**Staż pracy jako zmienna pośrednicząca pomiędzy doksztalcaniem się ankietowanych na rzecz inkluzji a poziomem ich postaw wobec osób i studentów z niepełnosprawnością.** W założeniach teoretycznych badań własnych jako jedną ze zmiennych pośredniczących wskazano staż pracy w danej uczelni. Tabela 38 prezentuje istotne statystycznie współzależności pomiędzy analizowanymi zmiennymi, tj. postawą wobec osób z niepełnosprawnością i drugim wymiarem nauczania inkluzyjnego, ze względu na staż pracy uczestników badania.

Tabela 38. Wyniki korelacji r-Pearsona dla podnoszenia wiedzy o osobach z niepełnosprawnością oraz wymiarów skali postaw wobec osób z niepełnosprawnością według uczelni oraz stażu pracy w uczelni.

Uczelnia	Skala Postaw Wobec Osób Niepełnosprawnych
Uniwersytet Rzeszowski (N=133; pozostałe 110 wyników badanych nie wykazało istotnych statystycznie zależności)	
10 - 15 lat pracy (N = 34)	<b>0,462**</b>
powyżej 20 lat pracy (N = 52)	0,286*
Uczelnia Państwowa w Sanoku (N=60; dla wszystkich wyodrębnionych grup wiekowych nie wykryto istotnych statystycznie współzależności)	
-----	-----
Politechnika Rzeszowska (N=57; dla wszystkich wyodrębnionych grup wiekowych nie wykryto istotnych statystycznie współzależności)	
-----	-----
PWSW w Przemyślu (N=13; pozostałe 9 wyników badanych nie wykazało istotnych statystycznie zależności)	
5 - 10 lat pracy (N = 2)	1,000**
10 - 15 lat pracy (N = 2)	-1,000**

\* - poziom istotności  $p < 0,05$ ,

\*\* - poziom istotności  $p < 0,01$ ,

- W tabeli pogrubiono istotne statystycznie korelacje pomiędzy analizowanymi zmiennymi.

Uwzględnienie stażu pracy pozwoliło na wykrycie istotnych współzależności między analizowanymi zmiennymi w Uniwersytecie Rzeszowskim wśród pracowników ze stażem pracy między 10 a 15 lat ( $r = 0,462$ ;  $p < 0,01$ ). Korelacja ta jest umiarkowanie silna, ale posiada bardzo dobrą istotność. Pracownicy ci częściej biorą udział w formalnych sposobach zdobywania wiedzy niezbędnej do pracy ze studentem z niepełnosprawnością, bądź sami chętniej poszukują takich informacji, gdy ich postawy wobec osób z niepełnosprawnością są bardziej pozytywne.

Dla najdłużej zatrudnionych pracowników uniwersytetu wykryto współzależność dodatnią, ale jej siłą jest na tyle niska, że interpretowana jest jako bardzo słaba bądź niewystępująca, stąd nie została poddana weryfikacji. Ponadto wyodrębnione grupy w PWSW w Przemyślu są na tyle małoliczne, że uzyskana korelacja jest zafałszowana, stąd nie podawana analizie. W UP w Sanoku nie ma żadnych korelacji istotnych statystycznie.

Należało w dalszym kroku zastanowić się nad korelacją pomiędzy postawami badanych wobec studentów z niepełnosprawnością a ich działaniami zmierzającymi do podnoszenia wiedzy o osobach z niepełnosprawnością. Dokonano korelacji owych zmiennych uwzględniając przy tym staż ich pracy w uczelni. Wyniki istotne statystycznie prezentuje tabela 39.

*Tabela 39.* Wyniki korelacji r-Pearsona dla podnoszenia wiedzy o osobach z niepełnosprawnością oraz wymiarów skali postaw wobec studentów z niepełnosprawnością według uczelni oraz stażu pracy w uczelni.

Uczelnia		Skala Postaw Wobec Studentów z Niepełnosprawnością	
		Wolicjonalny Ogólny	Intelektualny Ogólny
<b>Uniwersytet Rzeszowski (N= 133)</b>			
pierwszy rok pracy (N=4)	Wymiar II	-----	0,988*
	Wolicjonalny Ogólny	-----	-----
2-4 lata (N=20)	Wymiar II	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,622**

5-10 lat (N=23)	Wymiar II	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,716**
10-15 lat (N=34)	Wymiar II	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,747**
>20 lat (N=52)	Wymiar II	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,448*
Uczelnia Państwowa w Sanoku (N=26; pozostałe 34 wyniki badanych nie wykazały istotnych statystycznie zależności)			
pierwszy rok pracy (N=6)	Wymiar II	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	-----
5-10 lat (N=13)	Wymiar II	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,603*
15-20 lat (N=7)	Wymiar II	-----	0,814*
	Wolicjonalny Ogólny	-----	-----
Politechnika Rzeszowska (N= 28; pozostałe 29 wyników badanych nie wykazało istotnych statystycznie zależności)			
pierwszy rok pracy (N=6)	Wymiar II	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,856*
2-4 lata (N=10)	Wymiar II	<b>-0,686*</b>	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,697*
10-15 lat (N=12)	Wymiar II	<b>-0,656*</b>	<b>-0,671*</b>
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,837**
PWSW w Przemysłu (ilość danych w poszczególnych grupach nie pozwala na wykazanie istotnych statystycznie zależności)			
Wszystkie grupy	Wymiar II	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	-----

\* - poziom istotności  $p < 0,05$ ,

\*\* - poziom istotności  $p < 0,01$ ,

- W tabeli pogrubiono istotne statystycznie korelacje pomiędzy analizowanymi zmiennymi.

Staż pracy w danej uczelni wykazał istotne statystycznie korelacje pomiędzy analizowanymi zmiennymi w trzech uczelniach, choć w każdej inna wyodrębniona grupa okazała się tą najważniejszą.

W Uniwersytecie Rzeszowskim wykryto w grupie stażowej pierwszy rok pracy bardzo silną dodatnią współzależność między zmiennymi ( $r = 0,988$ ;  $p < 0,05$ ), jednakże ze względu na bardzo niską liczebność badanych zrezygnowano z jej interpretacji. W Uczelni Państwowej w Sanoku podoba silna i dodatnia korelacja występuje w grupie osób zatrudnionych tam od 15 do 20 lat ( $r = 0,814$ ;  $p < 0,05$ ). Podobnie jak w przypadku UR, także tutaj liczebność grupy nie pozwala na interpretację wyniku. Jest to wynik inny niż ten uzyskany dla korelacji z postawami wobec osób z niepełnosprawnością, gdzie to osoby pracujące w uniwersytecie od 10 do 15 lat uzyskały dodatnią korelację, a w UP w Sanoku w żadnej z grup jej nie wykazano.

W Politechnice Rzeszowskiej wszystkie istotne statystycznie współzależności mają charakter ujemny, a ich siłą związku jest duża. Pracownicy, dla których silnym bodźcem motywującym do samokształcenia na rzecz inkluzji są negatywne emocje wzbudzone przez studentów z niepełnosprawnością, pracują w tej uczelni od 2 do 4 lat ( $r = -0,686$ ;  $p < 0,05$ ) lub od 10 do 15 lat ( $r = -0,656$ ;  $p < 0,05$ ). W tej drugiej grupie ważną okazała się w tym zakresie także negatywna ocena cech owych studentów ( $r = -0,671$ ;  $p < 0,05$ ). Dla postaw wobec osób z niepełnosprawnością takich korelacji nie uzyskano.

Analizując współzależność między wymiarami metody do brania postaw wobec studentów z niepełnosprawnością w trzech uczelniach, w większości wyróżnionych ze względu na staż pracy grup, wykazano dodatnią korelację.

**Kontakt ze studentem z niepełnosprawnością jako zmienna pośrednicząca pomiędzy doksztalcaniem się ankietowanych na rzecz inkluzji a poziomem ich postaw wobec osób i studentów z niepełnosprawnością.** Ostatnią z analizowanych zmiennych pośredniczących był kontakt ze studentem z niepełnosprawnością. Istotne statystycznie wyniki korelacji poziomu postaw badanych wobec osób z niepełnosprawnością a drugim wymiarem nauczania inkluzyjnego przedstawia tabela 40.

Tabela 40. Wyniki korelacji r-Pearsona dla podnoszenia wiedzy o osobach z niepełnosprawnością oraz wymiarów skali postaw wobec osób z niepełnosprawnością według uczelni oraz kontaktu ze studentem z niepełnosprawnością.

Uczelnia	Płeć badanych	Skala Postaw Wobec Osób Niepełnosprawnych
Uniwersytet Rzeszowski (N=133)	tak (115)	<b>0,335**</b>
	nie (18)	-----
Uczelnia Państwowa w Sanoku (N=60)	tak (54)	-----
	nie (6)	-----
Politechnika Rzeszowska (N=57)	tak (48)	-----
	nie (9)	-----
PWSW w Przemyślu (N=13)	tak (9)	-----
	nie (4)	-----

\* - poziom istotności  $p < 0,05$ ,

\*\* - poziom istotności  $p < 0,01$ ,

- W tabeli pogrubiono istotne statystycznie korelacje pomiędzy analizowanymi zmiennymi.

Analizując współzależności między zmiennymi przy uwzględnieniu kontaktu ze studentem z niepełnosprawnością pracownicy Uniwersytetu Rzeszowskiego posiadający takie doświadczenie wykazali się pozytywną korelacją między zmiennymi ( $r = 0,335$ ;  $p < 0,01$ ). Im bardziej pozytywna była ich postawa wobec osób z niepełnosprawnością tym częściej uczestniczyli w warsztatach, szkoleniach czy konferencjach podnoszących wiedzę i umiejętności w pracy z tą grupą społeczną, bądź sami poszukiwali takich informacji.

W innych uczelniach i grupach nie wykryto istotnych statystycznie współzależności.

W kolejnym kroku zbadano współzależność pomiędzy drugim wymiarem nauczania inkluzyjnego a poziomem postaw pracowników wobec studentów z niepełnosprawnością. Uzyskane wyniki prezentuje tabela 41.

Tabela 41. Wyniki korelacji r-Pearsona dla podnoszenia wiedzy o osobach z niepełnosprawnością oraz wymiarów skali postaw wobec studentów z niepełnosprawnością według uczelni oraz kontaktu ze studentem z niepełnosprawnością.

Uczelnia		Skala Postaw Wobec Studentów z Niepełnosprawnością	
		Wolicjonalny Ogólny	Intelektualny Ogólny
Uniwersytet Rzeszowski (N=133)			
tak (N=115)	Wymiar II	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,549**
nie (N=18)	Wymiar II	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,780**
Uczelnia Państwowa w Sanoku (N=54; pozostałe 6 wyników badanych nie wykazało istotnych statystycznie zależności)			
tak (N=54)	Wymiar II	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,526**
Politechnika Rzeszowska (N= 57)			
tak (N=48)	Wymiar II	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,559**
nie (N=9)	Wymiar II	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,865**
PWSW w Przemyślu			
obie grupy	Wymiar II	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	-----

\* - poziom istotności  $p < 0,05$ ,

\*\* - poziom istotności  $p < 0,01$ .

W analizowanych relacjach pomiędzy zmiennymi, zmienna pośrednicząca, jaką był kontakt ze studentem z niepełnosprawnością, nie wykazała istotnych statystycznie współzależności. Jest to wynik inny niż przy analizie poziomu postaw wobec osób z niepełnosprawnością, gdzie uzyskano korelację istotną w grupie pracowników UR posiadających doświadczenie w kontakcie z tą grupą studentów.

Ta zmienna pośrednicząca pozwoliła potwierdzić wewnętrzną spójność metody do badania postaw wobec studentów z niepełnosprawnością.

**Podsumowanie.** Analizując wyniki z korelacji pomiędzy zmiennymi należy podkreślić, że zarówno postawa badanych wobec osób z niepełnosprawnością, jak i wobec studentów z niepełnosprawnością koreluje z doksztalaniem się na rzecz inkluzji.

Osoby odznaczające się pozytywną postawą wobec osób z niepełnosprawnością (UR), zarówno mężczyźni (UR), jak i kobiety (UR, UP w Sanoku), pracownicy administracji i nauczyciele akademicy (UR) uczestniczą w formalnych i pozaformalnych formach doksztalania na rzecz inkluzji. Osoby do 40 r.ż. (PRz, UR) pracujący od 10 do 15 lat (UR) i posiadający kontakt ze studentem z niepełnosprawnością także wykazali się pozytywną i dodatnią korelacją zmiennych. Wymiar wolicjonalny (PRz) i intelektualny (UR) postawy wobec studentów z niepełnosprawnością pozytywnie koreluje z drugim wymiarem nauczania inkluzyjnego w najmłodszej wiekowo grupie pracowników.

W grupie nauczycieli akademickich wymiar intelektualny raz okazał się współwystępować z częstszym uczestnictwem w warsztatach, czy szkoleniach dotyczących pracy w ramach inkluzji (UP), a raz był związany z rzadszym występowaniem tych działań (PRz). Podobne wyniki uzyskano wśród kobiet (UP – korelacja dodatnia; PRz – korelacja ujemna), gdzie także emocjonalny wymiar postawy wobec studentów z niepełnosprawnością nie sprzyjał doksztalaniu się na rzecz inkluzji (PRz). W grupie wiekowej 31 – 40 lat zarówno wolicjonalny, jak i intelektualny wymiar współwystępował z rzadszym zdobywaniem wiedzy i nabywaniem dodatkowych umiejętności w ramach edukacji włączającej (PRz). Wśród nieco starszych pracowników (41 – 50 lat) demotywuujący okazał się aspekt intelektualny postawy. Bardziej negatywne emocje oraz ujemna ocena cech studentów z niepełnosprawnością wiążą się z chęcią zdobywania wiedzy i umiejętności w pracy z tą grupą studentów wśród pracowników zatrudnionych od 10 do 15 lat (PRz). U krócej zatrudnionych tym elementem są negatywne emocje (2 – 4 lata PRz).

Dokonano analizy wyników korelacji pomiędzy profilem systemu wartości, dwoma rodzajami postaw oraz drugim wymiarem nauczania inkluzyjnego w uczelni. Wykazano i zinterpretowano istotne statystycznie korelacje oraz poddano je analizie. W kolejnym kroku przeanalizuje się wyniki uzyskane przez uczestników badania w trzecim wymiarze nauczania inkluzyjnego, tj. podejmowania przez nich działań na rzecz inkluzyjnego programu nauczania oraz ich korelacje z systemem wartości i postawami wobec osób oraz studentów z niepełnosprawnością.

### **3. Wybrane czynniki podmiotowe pracowników uczelni warunkujące podejmowanie przez nich działań na rzecz inkluzyjnego programu kształcenia**

Trzecim wymiarem kwestionariusza inkluzyjnego nauczania w szkolnictwie wyższym jest realizacja inkluzyjnego programu kształcenia. Ze względu na jego specyfikę pytania w nim zawarte głównie odnoszą się do pracowników badawczo-dydaktycznych i dydaktycznych, którzy odpowiadają za proces dydaktyczny. Stąd też dla tej grupy pracowników zaplanowano w metodzie więcej pytań niż dla pracowników administracji. Przeliczenie wyników odpowiedzi zaplanowano tak, aby możliwe było porównywanie ich pomiędzy wymienionymi grupami w poszczególnych uczelniach.

**Stanowisko pracy jako zmienna pośrednicząca pozwalająca opisać realizację przez ankietowanych inkluzyjnego programu kształcenia.** Pierwszą analizowaną zmienną pośredniczącą jest zajmowane stanowisko pracy ankietowanych. Uzyskane w poszczególnych uczelniach statystyki opisowe (średnia, mediana, dominanta, minimum i maksimum oraz informacje o charakterze rozkładu wyników) (zamieszczone w tabeli 12a).

Najwyższy średni wynik ( $M = 68,00\%$ ) oraz najwyższa mediana ( $Mdn. = 75,00\%$ ) zostały uzyskane w grupie pracowników administracji Uczelni Państwowej w Sanoku. Najniższa średnia ( $M = 37,50\%$ ) występuje w grupie pracowników badawczo-dydaktycznych i dydaktycznych Politechniki Rzeszowskiej, a najniższa mediana ( $Mdn. = 25,00\%$ ) wśród pracowników administracji tej uczelni. Najwyższy, najczęściej występujący wynik wystąpił w grupie pracowników administracji UP w Sanoku ( $D_0 = 75,00\%$ ), a najniższa dominanta ( $D_0 = 0,00\%$ ) wśród tej samej grupy pracowniczej Uniwersytetu Rzeszowskiego przez Politechniki Rzeszowskiej. We wszystkich uczelniach, we wszystkich grupach pracowniczych wystąpiła taka sama wartość minimalna ( $Min. = 0,00\%$ ), a niemal we wszystkich maksymalna ( $Max = 100,00\%$ ; bez pracowników administracji PWSW w Przemyślu). Żaden z wykresów wyników nie jest normalnym, ale najbardziej zbliżonym do niego pod względem skośności jest rozkład wyników pracowników administracji UR (skośność =  $= 0,018$ ), a pod względem kurtozy nauczycieli akademickich UP w Sanoku (kurtoza =  $= -0,120$ ).

Analizując wyniki uzyskane przez pracowników administracji w poszczególnych uczelniach wyraźnie widać, że najlepiej wypadli przedstawiciele Uczelni Państwowej w Sanoku, gdzie 84% z nich zadeklarowało, że zawsze lub często dostosowuje się harmonogram, przydział sal, czy formę zajęć do potrzeb studentów z niepełnosprawnością. Takie działania w swojej uczelni deklaruje 54% przedstawicieli Uniwersytetu Rzeszowskiego

oraz 44% pracowników Politechniki Rzeszowskiej. Jedna osoba z Państwowej Wyższej Szkoły Wschodnioeuropejskiej w Przemyśle uważa, że takie działania są podejmowane często, a druga nie ma świadomości ich występowania.

W grupie nauczycieli akademickich także najlepiej prezentują się osoby zatrudnione w Uczelni Państwowej w Sanoku. Tu 72% z nich deklaruje, że często lub zawsze w swoich sylabusach zajęć uwzględnia potrzeby studentów z niepełnosprawnością, opracowuje alternatywne sposoby oceniania ich wiedzy i umiejętności, dostosowuje tok nauczania do ich potrzeb i indywidualnych możliwości, akceptując wnioski o indywidualną organizację zajęć oraz dbając o dostosowanie harmonogramu, czy formy zajęć do potrzeb tej grupy studentów. Prawie połowa ankietowanych z Uniwersytetu Rzeszowskiego i PWSW w Przemyśle deklaruje podejmowanie takich działań. W przypadku nauczycieli akademickich Politechniki Rzeszowskiej większość, bo 77% z nich, zadeklarowała zaangażowanie w tym zakresie w niewielkim stopniu lub w ogóle nie podejmuje takich działań.

**Płeć badanych jako zmienna pośrednicząca pozwalająca opisać realizację przez ankietowanych inkluzyjnego programu kształcenia.** W dalszej kolejności uzyskane wyniki przeanalizowano ze względu na uczelnię oraz płeć biorących udział w badaniu (zamieszczone w tabeli 13a).

Najwyższą średnią ( $M = 63,26\%$ ), medianę ( $Mdn. = 75,00\%$ ) oraz dominantę ( $D_0 = 100,00\%$ ) obserwuje się w grupie kobiet zatrudnionych w Uczelni Państwowej w Sanoku. Wśród mężczyzn zatrudnionych w Politechnice Rzeszowskiej obserwuje się najniższą średnią ( $M = 36,52\%$ ) oraz medianę ( $Mdn. = 31,25\%$ ), a wśród zatrudnionych tam kobiet najniższą medianę ( $Mdn. = 31,25\%$ ). Najniższą najczęściej występującą wartość ( $D_0 = 0,00\%$ ) obserwujemy się wśród panów zatrudnionych w Uniwersytecie Rzeszowskim oraz wśród wszystkich pracowników Państwowej Wyższej Szkoły Wschodnioeuropejskiej w Przemyśle. Minimalną możliwą do uzyskania w metodzie wartość obserwuje się wśród wszystkich wyodrębnionych grup i uczelni ( $Min. = 0,00\%$ ), a najwyższą ( $Max = 100,00\%$ ) we wszystkich oprócz kobiet zatrudnianych w PWSW w Przemyśle. Najbardziej do wykresu normalnego zbliżonymi są, pod względem skośności (skośność =  $-0,134$ ), wyniki dla pracownic Uniwersytetu Rzeszowskiego, a pod względem kurtozy (kurtoza =  $-0,139$ ) dla mężczyzn tam zatrudnionych.

Analizując szczegółowo wyniki uzyskane w Uniwersytecie Rzeszowskim okazuje się, że to kobiety tam zatrudnione wykazują się większym zaangażowaniem w realizację inkluzyjnego programu kształcenia. Ponad połowa z nich deklaruje że często, a ponad 30%, że w znaczącym stopniu podejmuje zróżnicowane działania na rzecz prawidłowej realizacji

tego programu, dbając między innymi o opracowywanie alternatywnych sposobów ocenia-  
nia studenta, czy uwzględniając jego indywidualne potrzeby przydzielając sale ćwicze-  
niowe, czy harmonogram zajęć. Mniej niż połowa zatrudnionych tam mężczyzn deklaruje  
takie zaangażowanie, a zaledwie 17% z nich podejmuje się tych działań w znaczącym stop-  
niu.

Wśród pracowników Uczelni Państwowej obserwuje się duże zaangażowanie w reali-  
zację założeń inkluzyjnego programu kształcenia, zarówno wśród kobiet (67% ankietowa-  
nych) jak i mężczyzn (78% uczestników badania). Warto przy tym zaznaczyć, że ponad  
połowa pracownic i ponad 40% pracowników deklaruje bardzo częste podejmowanie róż-  
norodnych działań.

Pracownicy Politechniki Rzeszowskiej wykazali się najmniejszym zaangażowaniem  
w realizację inkluzyjnego programu kształcenia. Analizując wyniki uzyskane w poszcze-  
gólnych grupach należy jednak zauważyć, że kobiety zatrudnione w tej uczelni (44% an-  
kietowanych) znacznie częściej niż mężczyźni dbają o dostosowywanie do potrzeb studen-  
tów z niepełnosprawnością harmonogramów zajęć, toku nauczania, czy sposobów ocenia-  
nia. Ponad 80% ankietowanych pracowników robi to sporadycznie lub w ogóle nie podej-  
muje takich działań.

W Państwowej Wyższej Szkole Wschodnioeuropejskiej w Przemyśle połowa ankieto-  
wanych kobiet i ponad 40% mężczyzn biorących udział w badaniu deklaruje, że często  
bierze udział w realizacji inkluzyjnego programu kształcenia.

**Wiek badanych jako zmienna pośrednicząca pozwalająca opisać realizację przez  
ankietowanych inkluzyjnego programu kształcenia.** Kolejną zmienną pośredniczącą  
uwzględnioną w analizach jest wiek badanych (wyniki zamieszczone w tabeli 14a).

Najwyższą wartość średnią i najwyższą wartość medianę wykryto wśród pracowników  
Uczelni Państwowej w Sanoku. W przypadku średniej ( $M = 69,79\%$ ) byli to pracownicy  
w wieku 31-40 lat, a mediany ( $Mdn. = 75,00\%$ ) osoby od 31 do 50 lat. Najniższą średnią  
i medianę wykryto wśród pracowników Politechniki Rzeszowskiej w wieku do 30 r.ż.  
( $Mdn. = 25,00\%$ ) oraz 51-60 lat ( $M = 27,34\%$ ;  $Mdn. = 25,00\%$ ). Najczęściej występującą  
najwyższą wartością okazała się 75,00% (UP w wieku 31-40 lat oraz powyżej 61 r.ż.; UR  
w wieku 51-60 lat), a najniższą 0,00% (UR pracownicy do 40 r.ż.). Minimalny wynik  
( $Min. = 0,00\%$ ) zaobserwowano we wszystkich uczelniach, w poszczególnych grupach  
wiekowych, tj. wśród pracowników UR do 60 r.ż., pracowników Up w wieku od 31 do 60  
lat, w przedziale wiekowym do 40 r.ż. oraz 51-60 lat osób zatrudnionych w Politechnice  
Rzeszowskiej, jak również wśród osób zatrudnionych w PWSW w Przemyśle w wieku do

30 r.ż. oraz 41-50 lat. Maksymalne wyniki (Max = 100,00%) wystąpił wśród niemal wszystkich pracowników UR (bez grupy wiekowej 51-60 lat), UP (bez najstarszej grupy), PRz (bez osób powyżej 51 r.ż.) oraz w grupie wiekowej 41-50 r.ż. PWSW w Przemyślu. Wszystkie wyniki okazały się odbiegające od rozkładu normalnego, choć najbardziej zbliżonymi okazały się te uzyskane przez pracowników między 41 a 50 r.ż. Uniwersytetu Rzeszowskiego (skośność = 0,010) oraz PWSW w Przemyślu (kurtoza = 0,041).

Wśród pracowników Uniwersytetu Rzeszowskiego najbardziej zaangażowanymi w realizację inkluzyjnego programu kształcenia okazały się osoby najstarsze (67% ankietowanych uzyskało wynik powyżej połowy punktów), a najmniej zaangażowanymi osoby do 40 roku życia (około 60% badanych uzyskało wynik niski i bardzo niski). Odwrotną zależność zauważono wśród pracowników Uczelni Państwowej w Sanoku, gdzie blisko 100% ankietowanych do 40 r. ż. Deklarowało, że często i niemal zawsze dostosowuje harmonogramy, formę zajęć i sposoby oceniania do indywidualnych potrzeb studenta, dbając przy tym o umożliwienie im uzyskania indywidualnej organizacji zajęć. Najslabiej w tej uczelni wypadli pracownicy między 51 a 60 r. ż, gdzie 40% z nich rzadko lub w ogóle nie podejmuje takich działań albo ich nie zauważa.

Pracownicy Politechniki Rzeszowskiej niezależnie od wieku wykazali się niskim i bardzo niskim zainteresowaniem w podejmowaniu działań na rzecz inkluzyjnego programu kształcenia. Najslabiej, a zatem uzyskując mniej niż połowa możliwych do uzyskania punktów, wypadły osoby do 30 r. ż. (82% ankietowanych) oraz między 51 a 60 r.ż (87% badanych). Choć grupa osób między 41 a 50 rokiem życia wypadła w tej uczelni najlepiej, to ich wyniki pozostają w dalszym ciągu niezadowolające, ponieważ 69% osób w ogóle lub bardzo rzadko bierze czynny udział w takich działaniach jak chociażby dostosowywanie harmonogramów czy form zajęć do indywidualnych potrzeb studentów.

W Państwowej Wyższej Szkole Wschodnioeuropejskiej w Przemyślu najliczniej reprezentowaną grupą wiekową były osoby między 41 a 50 r.ż., które też okazały się najbardziej zainteresowane podejmowaniem działań na rzecz inkluzyjnego programu kształcenia. W pozostałych grupach znalazły się po 2 osoby, stąd trudno jest wyciągać daleko idące wnioski.

**Straż pracy jako zmienna pośrednicząca pozwalająca opisać realizację przez ankietowanych inkluzyjnego programu kształcenia.** Kolejną braną pod uwagę zmienną pośredniczącą był staż pracy w danej uczelni (wyniki zamieszczone w tabeli 15a).

Spośród różnych grup wyróżnionych ze względu na staż pracy naniższą średnią i medianę wykazano wśród pracowników z najmniejszym doświadczeniem zawodowym

PWSW w Przemyślu ( $M = 12,50\%$ ;  $Mdn. = 0,00\%$ ). Najwyższy średni wynik uzyskano wśród pracowników ze stażem pracy 10 – 15 lat UP w Sanoku ( $M = 73,68\%$ ), a najwyższą medianę wśród pracowników tej uczelni ze stażem pracy między 10 a 20 lat ( $Mdn. = 75,00\%$ ). Najwyższa dominanta ( $D_0 = 75,00\%$ ) wystąpiła wśród osób zatrudnionych w UP w Sanoku od 2 do 15 lat oraz PWSW w Przemyślu od 2 do 4 lat. Najniższą dominantę ( $D_0 = 0,00\%$ ) uzyskali pracownicy zatrudnieni w Uniwersytecie Rzeszowskim (do 15 lat), Uczelni Państwowej w Sanoku (od 15 do 20 lat), Politechniki Rzeszowskiej (od 2 do 4 lat) oraz Państwowej Wyższej Szkole Wschodnioeuropejskiej w Przemyślu (pierwszy rok pracy). Minimalną wartość ( $Min. = 0,00\%$ ) wykryto wśród wszystkich grup pracowników UR oraz PRZ, jak również wśród osób zatrudnionych do 4 lat w PWSW w Przemyślu i do 20 lat stażu pracy w UP w Sanoku. Maksymalny wynik ( $Max = 100,00\%$ ) osiągnęli pracownicy UR niezależnie od stażu pracy oraz zatrudnieni w UP od 2 do 20 lat, w PRZ w pierwszym roku pracy oraz od 5 do 15 lat, jak również pracownicy PWSW w Przemyślu pracujący tam od 5 do 10 lat. Wszystkie rozkłady wyników odbiegały w większym lub mniejszym stopniu od normalnego. Najbliższym temu rozkładowi były wyniki pracowników UR ze stażem pracy 10 – 15 lat (skośność =  $-0,076$ ) oraz powyżej 20 lat doświadczenia (skośność =  $-0,073$ ), jak również najdłużej pracujących w PRZ pracowników (kurtoza =  $-0,069$ ).

Dokonując szczegółowej analizy wyników ankietowanych pracujących w Uniwersytecie Rzeszowskim zauważyć się, że najbardziej zaangażowanymi się w realizację inkluzyjnego programu kształcenia są najstarsi pod względem zatrudnienia pracownicy, z których 60% uzyskała ponad połowę punktów. Najgorzej z dostosowywaniem harmonogramów, form i toku zajęć, sposobów oceniania czy sylabusów przedmiotów radzą sobie osoby zatrudnione od 2 do 4 lat.

W przeciwieństwie do UR, pracownicy Uczelni Państwowej w Sanoku zatrudnieni w niej od 2 do 4 lat okazali się grupą najbardziej zaangażowaną w podejmowanie działań na rzecz realizacji inkluzyjnego programu kształcenia. Tu ponad 80% deklaruje częste i bardzo częste dostosowywanie form oceniania, czy toku i formy zajęć do indywidualnych potrzeb studenta z niepełnosprawnością. Najslabiej działającymi w tym zakresie okazali się najmłodszy stażem pracownicy oraz osoby pracujące w tej uczelni od 5 do 10 lat.

W Politechnice Rzeszowskiej najbardziej zaangażowaną, choć nadal w niewielkim zakresie, okazała się grupa pracowników zatrudniona tam od 10 do 15 lat. Najgorzej wypadły osoby ze stażem pracy 2 – 4 lata, ponieważ w tej grupie 90% respondentów wskazała na sporadycznie podejmowanie działań na rzecz realizacji inkluzyjnego programu kształcenia

lub nie angażuje się w ogóle. W pozostałych grupach stażowych zadowolający poziom zaangażowania wykazuje od 30% pracowników.

Państwowa Wyższa Szkoła Wschodnioeuropejska w Przemyślu najliczniej reprezentowana jest przez osoby zatrudnione tam od 2 do 4 lat i w tej grupie zauważa się, że 60% respondentów często lub bardzo często podejmuje działania wyróżnione w obrębie realizacji włączającego programu kształcenia. W pozostałych grupach, które reprezentowane są przez jedną lub dwie osoby, rozkład jest losowy, stąd ciężko jest wyciągać daleko idące wnioski, a ich wyniki nie zostały wzięte pod uwagę w dalszych analizach statystycznych.

**Kontakt ze studentem z niepełnosprawnością jako zmienna pośrednicząca pozwalająca opisać realizację przez ankietowanych inkluzyjnego programu kształcenia.** Ostatnią analizowaną zmienną pośredniczącą był kontakt ze studentem z niepełnosprawnością (wyniki zamieszczone w tabeli 16a).

Najwyższa średnia i mediana wystąpiły wśród pracowników Uczelni Państwowej, którzy mieli kontakt ze studentem z niepełnosprawnością ( $M = 64,47\%$ ;  $Mdn. = 75,00\%$ ). Najniższa średnia i mediana zostały wykryte wśród osób nie posiadających takiego doświadczenia w Uniwersytecie Rzeszowskim ( $M = 29,51\%$ ) oraz PWSW w Przemyślu ( $Mdn. = 18,75\%$ ). Najwyższa wartość modalna ( $D_0 = 75,00\%$ ) wystąpiła wśród pracowników posiadających kontakt z tą grupą studentów w UR oraz UP w Sanoku, a najniższa wśród osób bez takiego doświadczenia we wszystkich biorących udział w badaniu uczelniach ( $D_0 = 0,00\%$ ). Minimalny wynik ( $Min = 0,00\%$ ) został zaobserwowany we wszystkich grupach badanych, a najwyższy ( $Max = 100,00\%$ ) wśród pracowników UR, PRz oraz osób nie mających styczności ze studentami z niepełnosprawnością, a pracującymi w PWSW w Przemyślu. Wszystkie rozkłady wyników znacznie odbiegały od normalnego, a najbardziej do niego zbliżonymi były te uzyskane przez pracowników UR posiadających kontakt ze studentami z niepełnosprawnościami (skośność =  $-0,098$ ) oraz bez takiego doświadczenia (kurtoza =  $0,081$ ).

Z analiz szczegółowych wyników badań wynika, że ta zmienna pośrednicząca różnicowała dane w każdej uczelni z korzyścią dla osób mających kontakt ze studentami z niepełnosprawnością. Widać to szczególnie w grupach pracowników Uniwersytetu Rzeszowskiego, gdzie osoby mające taki kontakt w większości angażują się w działania na rzecz realizacji inkluzyjnego programu kształcenia, a bez takiego doświadczenia nie podejmują takiego zachowania bądź robią to tylko sporadycznie (72% ankietowanych). Podobne wyniki uzyskano w PWSW w Przemyślu. W Uczelni Państwowej w Sanoku aż 80% ankieto-

wanych odpowiadających twierdząco na to pytanie włącza się aktywnie w pracę nad sylabusami przedmiotów, dostosowaniem formy zajęć, toku nauczania czy harmonogramy zajęć do indywidualnych potrzeb studentów, podczas gdy w drugiej grupie badanych rozkład zaangażowania jest połowiczny. Nieco mniejsza różnica jest zauważana w Politechnice Rzeszowskiej, jednakże również tam pracownicy, którzy mieli kontakt z tą grupą studentów (blisko 30% badanych) bardziej, niż ich koledzy z drugiej grupy (zaledwie 11% ankietowanych) biorą czynny udział w pracy na rzecz wprowadzania włączającego programu kształcenia.

**Podsumowanie.** Podsumowując powyższe rozważania należy zaznaczyć, że w każdej uczelni występują pracownicy, którzy są bardzo zaangażowani w podejmowanie działań na rzecz inkluzyjnego programu kształcenia oraz tacy, którzy w ogóle nie wykazują takich zachowań. Najwyższe średnie wyniki w tym wymiarze uzyskali pracownicy Uczelni Państwowej w Sanoku, w szczególności zatrudnieni w administracji, kobiety, posiadający kontakt ze studentem z niepełnosprawnością, osoby w wieku 31-40 lat oraz zatrudnieni od 10 do 15 lat. Najslabiej angażującymi się w realizację inkluzyjnego programu kształcenia są pracownicy Politechniki Rzeszowskiej, w szczególności nauczyciele akademicy, mężczyźni oraz osoby w wieku od 51 do 60 r.ż. W tej samej grupie znalazły się osoby w pierwszym roku zatrudnienia w Państwowej Wyższej Szkole Wschodnioeuropejskiej oraz pracownicy Uniwersytetu Rzeszowskiego bez doświadczenia w pracy ze studentem z niepełnosprawnością.

W dalszej kolejności przedstawiono korelację uzyskanych wyników trzeciego wymiaru kwestionariusza inkluzyjnego nauczania w uczelni z systemem wartości oraz wybranymi postawami uczestników badań. W każdej z analiz dodatkowo zostaną uwzględnione zmienne pośredniczące, tj. stanowisko pracy, płeć, wiek, staż pracy oraz kontakt ze studentem z niepełnosprawnością.

### **3.1. System wartości pracowników uczelni jako element warunkujący podejmowanie przez nich działań na rzecz inkluzyjnego programu kształcenia**

Poszukiwanie podmiotowych uwarunkowań realizacji trzeciego wymiaru nauczania inkluzyjnego w szkolnictwie wyższym rozpoczęto od analizy korelacji z profilem systemu wartości uczestników badania. W pierwszym kroku prześledzono wyniki uzyskane w poszczególnych uczelniach, co przedstawia tabela 42.

Tabela 42. Wyniki korelacji r-Pearsona dla udziału w realizacji inkluzyjnego programu kształcenia oraz ich systemu wartości z podziałem według uczelni biorących udział w badaniu.

Uczelnia	Podskale Systemu Wartości Schelerowskich					
	Hedonistyczne	Witalne	Estetyczne	Prawdy	Moralne	Święte
Uniwersytet Rzeszowski (N=133)	-----	-----	-----	-----	-----	-----
Uczelnia Państwowa w Sanoku (N=60)	-----	-----	-----	-----	-----	-----
Politechnika Rzeszowska (N=57)	-0,334 *	-----	-----	-----	-----	-----
PWSW w Przemyślu (N=13)	-----	-----	-----	-----	-----	-----

\* - poziom istotności  $p < 0,05$ ,

\*\* - poziom istotności  $p < 0,01$ .

Jak wynika z tabeli 42 jedynie w grupie pracowników Politechniki Rzeszowskiej wykazano istotne statystycznie współzależności. Wykryta tutaj ujemna korelacja wskazuje, że preferowanie wartości hedonistycznych wpływa niekorzystnie na realizację włączającego programu kształcenia ( $r = -0,334$ ;  $p < 0,05$ ), a zwłaszcza przedkładanie radości życia nad innymi wartościami.

**Stanowisko pracy jako zmienna pośrednicząca pomiędzy realizacją przez ankietowanych inkluzyjnego programu kształcenia a ich systemem wartości.** W kolejnym kroku uwzględniono w analizach stanowisko jakie zajmują ankietowani. Wyniki istotne statystycznie przedstawia tabela 43.

Tabela 43. Wyniki korelacji r-Pearsona dla udziału w realizacji inkluzyjnego programu kształcenia oraz ich systemu wartości z podziałem według uczelni oraz stanowiska pracy (PA – pracownik administracji; PBDiD – pracownik badawczo-dydaktyczny i dydaktyczny).

Uczelnia / stanowisko pracy		Podskale Systemu Wartości Schelerowskich					
		Hedonistyczne	Witalne	Estetyczne	Prawdy	Moralne	Święte
Uniwersytet Rzeszowski (N=133)	PA (37)	-----	-----	-----	-----	-----	-----
	PBDiD (96)	-----	-----	-----	-----	-----	-----
Uczelnia Państwowa w Sanoku (N=60)	PA (25)	-----	-----	-----	-----	0,401 *	-----
	PBDiD (35)	-----	-----	-----	-----	-----	-----
Politechnika Rzeszowska (N=57)	PA (9)	-----	-----	-----	-----	-----	-----
	PBDiD (48)	-0,325 *	-----	-----	-----	-----	-----
PWSW w Przemyślu (N=13)	PA (2)	-----	-----	-----	-----	-----	-----
	PBDiD (11)	-----	-----	-----	-----	-----	-----

\* - poziom istotności  $p < 0,05$ ,

\*\* - poziom istotności  $p < 0,01$ .

Po włączeniu stanowiska pracy do analiz wykryto dwie istotne korelacje w dwóch uczelniach. Pracownicy administracji Uczelni Państwowej w Sanoku częściej biorą udział w realizacji włączającego programu kształcenia, gdy preferują wartości moralne ( $r = 0,401$ ;  $p < 0,05$ ) a zwłaszcza dobroć, miłość bliźniego, pomaganie innym i prawdomówność. Nauczyciele akademicy Politechniki Rzeszowskiej, którzy inklinują wartości hedonistyczne, w szczególności radość życia, w mniejszym stopniu realizują trzeci wymiar nauczania inkluzyjnego uczelni ( $r = -0,325$ ;  $p < 0,05$ ).

**Płeć jako zmienna pośrednicząca pomiędzy realizacją przez ankietowanych inkluzyjnego programu kształcenia a ich systemem wartości.** W dalszej kolejności do analiz włączono płeć badanych jako zmienną pośredniczącą. Istotne statystycznie analizy zostały umieszczone w tabeli 44.

Tabela 44. Wyniki korelacji r-Pearsona dla udziału w realizacji inkluzyjnego programu kształcenia oraz ich systemu wartości z podziałem według uczelni oraz płci respondentów (K - kobieta; M - mężczyzna).

Uczelnia / płeć badanych		Podskale Systemu Wartości Schelerowskich					
		Hedonistyczne	Witalne	Estetyczne	Prawdy	Moralne	Święte
Uniwersytet Rzeszowski (N=133)	K (81)	-----	-----	-----	-----	-----	-----
	M (51; 1 brak danych)	-----	-----	-----	-----	-0,356 **	-----
Uczelnia Państwowa w Sanoku (N=60)	K (33)	-----	-----	-----	-----	-----	-----
	M (27)	-----	-----	-----	-----	-----	-----
Politechnika Rzeszowska (N=57)	K (25)	-----	-----	-----	-----	-----	-----
	M (32)	-0,483 **	-----	-----	-----	-----	-----
PWSW w Przemyślu (N=13)	K (6)	-----	-----	-----	-----	-----	-----
	M (7)	-----	-----	-----	-----	-----	-----

\* - poziom istotności  $p < 0,05$ ,

\*\* - poziom istotności  $p < 0,01$ .

Profile skali wartości kobiet ze wszystkich uczelni nie korelowały z trzecim wymiarem nauczania inkluzyjnego. W grupach mężczyzn istotne ujemne współzależności wykryto dla dwóch uczelni. W Uniwersytecie Rzeszowskim czynnikiem demotyującym do udziału w realizacji inkluzyjnego programu kształcenia było preferowanie wartości moralnych ( $r = -0,356$ ;  $p < 0,01$ ), a w Politechnice Rzeszowskiej hedonistycznych ( $r = -0,483$ ;  $p < 0,01$ ).

**Wiek jako zmienna pośrednicząca pomiędzy realizacją przez ankietowanych inkluzyjnego programu kształcenia a ich systemem wartości.** Kolejnym etapem było

uwzględnienie wieku uczestników badania. Wyniki istotne statystycznie prezentuje tabela 45.

Tabela 45. Wyniki korelacji r-Pearsona dla udziału w realizacji inkluzyjnego programu kształcenia oraz ich systemu wartości z podziałem według uczelni oraz wieku badanych.

Uczelnia	Podskale Systemu Wartości Schelerowskich					
	Hedonistyczne	Witalne	Estetyczne	Prawdy	Moralne	Święte
Uniwersytet Rzeszowski (N=133; pozostałe 121 wyników badanych nie wykazało istotnych statystycznie zależności)						
powyżej 61 r.ż. (N = 12)	-0,612 * (N = 5)	-----	-----	-----	-----	<b>0,682 *</b> (N = 13)
Uczelnia Państwowa w Sanoku (N=60; pozostałe 29 wyniki badanych nie wykazały istotnych statystycznie zależności)						
31 – 40 r.ż. (N = 18)	-----	-----	-----	-----	-----	<b>-0,654 **</b>
41 – 50 r.ż. (N = 13)	-----	-0,577 * (N = 3)	-----	-----	-----	-----
Politechnika Rzeszowska (N=57; pozostałe 49 wyników badanych nie wykazało istotnych statystycznie zależności)						
51 – 60 r.ż. (N = 8)	-0,718 * (N = 4)	-----	-----	-----	-----	-----
PWSW w Przemyślu (N=13; dla wszystkich wyodrębnionych grup wiekowych nie wykryto istotnych statystycznie współzależności)						
wszystkie grupy	-----	-----	-----	-----	-----	-----

\* - poziom istotności  $p < 0,05$ ,

\*\* - poziom istotności  $p < 0,01$ ,

- W tabeli pogrubiono wyniki poddawane analizie.

Wstępna analiza uzyskanych wyników korelacji pokazuje, że w niemal każdej uczelni występują współzależności istotne statystycznie. Pogłębiona analiza uzyskanych wyników pokazuje jednak, że wskazań w poszczególnych pod skalach wartości jest na tyle mało, że nie można wyciągnąć daleko idących wniosków.

Najstarsi pracownicy Uniwersytetu Rzeszowskiego, którzy realizują inkluzyjny program kształcenia inklinują wartości święte ( $r = 0,682$ ;  $p < 0,05$ ). Uzyskana silna korelacja jest prawdopodobnie wynikiem małej liczebności grupy, co należy sprawdzić i zweryfikować na większej ilości osób.

Wśród pracowników Uczelni Państwowej w Sanoku w wieku 31 – 40 lat zauważono, że preferowanie wartości świętych wiąże się z rzadszym podejmowaniem działań zmierzających do wprowadzania inkluzyjnego kształcenia ( $r = -0,654$ ;  $p < 0,01$ ).

**Staż pracy jako zmienna pośrednicząca pomiędzy realizacją przez ankietowanych inkluzyjnego programu kształcenia a ich systemem wartości.** Kolejną analizowaną zmienną pośredniczącą jest staż pracy w uczelni. Wyniki korelacji istotnych statystycznie przedstawia tabela 46.

Tabela 46. Wyniki korelacji r-Pearsona dla udziału w realizacji inkluzyjnego programu kształcenia oraz ich systemu wartości z podziałem według uczelni oraz stażu pracy w uczelni.

Uczelnie	Podskale Systemu Wartości Schelerowskich					
	Hedonistyczne	Witalne	Estetyczne	Prawdy	Moralne	Święte
Uniwersytet Rzeszowski (N=133; dla wszystkich wyodrębnionych grup wiekowych nie wykryto istotnych statystycznie współzależności)						
wszystkie grupy	-----	-----	-----	-----	-----	-----
Uczelnia Państwowa w Sanoku (N=60; pozostałe 44 wyniki badanych nie wykazały istotnych statystycznie zależności)						
1 rok (N = 6)					-0,894 *	
15 – 20 lat (N = 7)	-----	-----	-----	-0,898 *	-----	-----

powyżej 20 lat (N = 3)	-----	-----	-----	-----	-----	-1,000*
Politechnika Rzeszowska (N=57; pozostałe 40 wyników badanych nie wykazało istotnych statystycznie zależności)						
powyżej 20 lat (N = 17)	-0,568 * (N = 7)	-----	-----	-----	-----	-----
PWSW w Przemyślu (N=13; dla wszystkich wyodrębnionych grup wiekowych nie wykryto istotnych statystycznie współzależności)						
wszystkie grupy	-----	-----	-----	-----	-----	-----

\* - poziom istotności  $p < 0,05$ ,

\*\* - poziom istotności  $p < 0,01$ .

Uwzględnienie stażu pracy nie przyczyniło się do wykrycia korelacji istotnych statystycznie, które mogłyby zostać w prawidłowy sposób zinterpretowane. Przedstawione w tabeli wyniki uzyskano w zbyt mało licznych grupach, bądź wskazań w danej pod skali wartości było za mało, by wyciągać na ich podstawie daleko idące wnioski.

**Kontakt ze studentem z niepełnosprawnością jako zmienna pośrednicząca pomiędzy realizacją przez ankietowanych inkluzyjnego programu kształcenia a ich systemem wartości.** Ostatnią z uwzględnionych zmiennych pośredniczących była obecność lub brak kontaktu ze studentem z niepełnosprawnością. Istotne statystycznie korelacje przedstawia tabela 47.

*Tabela 47.* Wyniki korelacji r-Pearsona dla udziału w realizacji inkluzyjnego programu kształcenia oraz ich systemu wartości z podziałem według uczelni oraz kontaktu ze studentem z niepełnosprawnością.

Uczelnia / kontakt ze studentem z niepełnosprawnością		Podskale Systemu Wartości Schelerowskich					
		Hedonistyczne	Witalne	Estetyczne	Prawdy	Moralne	Święte
Uniwersytet Rzeszowski (N=133)	tak (115)	-----	-----	-----	-----	-----	-----
	nie (18)	-----	-----	-----	-----	-----	-----

Uczelnia Państwowa w Sanoku (N=60)	tak (54)	-----	-----	-----	-----	-----	-----
	nie (6)	-----	-----	-----	-----	-----	-----
Politechnika Rzeszowska (N=57)	tak (48)	-0,314 *	-----	-----	-----	-----	-----
	nie (9)	-----	-----	-----	0,688 *	-----	-----
PWSW w Przemyślu (N=13)	tak (9)	-----	-----	-----	-----	-----	-----
	nie (4)	-----	-----	-----	-----	-----	-----

\* - poziom istotności  $p < 0,05$ ,

\*\* - poziom istotności  $p < 0,01$ .

Uwzględniając kontakt ze studentem z niepełnosprawnością jako zmienną pośredniczącą otrzymano istotne korelacje dla obu grup Politechniki Rzeszowskiej. Dla osób posiadających takie doświadczenie i preferujących wartości hedonistyczne obserwuje się istotnie niższe zaangażowanie w realizację inkluzyjnego programu kształcenia ( $r = 0,314$ ;  $p < 0,05$ ). Osoby bez takiego kontaktu, ale preferujące wartości prawdy, w szczególności mądrości, częściej deklarują podejmowanie działań na rzecz realizacji trzeciego wymiaru nauczania inkluzyjnego ( $r = 0,688$ ;  $p < 0,05$ ). W tej grupie należałoby przeprowadzić kolejne badania, w których zwiększono by jej liczebność celem weryfikacji poprawności otrzymanych wyników.

W pozostałych grupach nie otrzymano korelacji istotnych statystycznie.

**Podsumowując** korelacje pomiędzy realizacją przez uczestników badania włączającego programu kształcenia oraz ich profilu wartości należy podkreślić, że większość uzyskanych współzależności jest ujemnych, co oznacza, że wraz ze wzrostem wartości jednej zmiennej zmniejsza się wartość drugiej. Wartości hedonistyczne w każdym wykrytym przypadku wiązały się z rzadszym udziałem badanych w realizacji trzeciego wymiaru nauczania inkluzyjnego. Taka współzależność została wykryta zarówno na poziomie uczelni (PRz), w grupie pracowników badawczo-dydaktycznych i dydaktycznych (PRz), wśród mężczyzn (PRz) oraz osób które posiadały kontakt ze studentami z niepełnosprawnością (PRz).

Wśród pracowników administracji preferowanie wartości moralnych wiązało się z większym zaangażowaniem badanych w realizację inkluzyjnego programu kształcenia

(UP w Sanoku). W grupie mężczyzn wykazano odwrotną korelację między zmiennymi, gdzie wskazywanie na wartości moralne współwystępowało z mniejszym zaangażowaniem uczestników badania (UR).

Wiek badanych wskazał na znaczące różnice w udziale wartości świętych w realizacji trzeciego wymiaru nauczania inkluzyjnego. W grupie młodszej (31 – 40 lat; UP) relacja ta miała ujemny charakter, a w grupie najstarszej wiekowo (powyżej 61 r.ż.; UR) dodatni. Oznacza to, że dla najstarszych pracowników preferowanie wartości świętych mobilizuje ich do działania na rzecz inkluzji, podczas gdy dla młodszych jest czynnikiem utrudniającym działanie w tym zakresie.

Dla pracowników, którzy nie mieli kontaktu ze studentem z niepełnosprawnością, wartościami, która pozytywnie wpływała na działanie na rzecz realizacji inkluzyjnego programu kształcenia, są te z grupy prawdy (PRz).

Przeprowadzono korelację pomiędzy trzecim wymiarem nauczania inkluzyjnego a profilem systemu wartości. Wyniki opisano oraz zinterpretowano. W kolejnym punkcie zostaną zaprezentowane wyniki współzmienności dla wybranych postaw pracowników oraz ich zaangażowaniem w realizację inkluzyjnego programu kształcenia.

### **3.2. Poziom postaw pracowników uczelni wobec osób i studentów z niepełnosprawnością jako element warunkujący podejmowanie przez nich działań na rzecz realizacji inkluzyjnego programu kształcenia**

Poszukując podmiotowych uwarunkowań trzeciego wymiaru nauczania inkluzyjnego skorelowano wyniki z poziomem postaw ankietowanych. Jako pierwszą przeprowadzono analizę współzależności pomiędzy postawami pracowników wobec osób z niepełnosprawnością, a wyniki istotne statystycznie, ukazane ze względu na uczelnię biorącą udział w badaniu, przedstawiono w tabeli 48.

*Tabela 48.* Wyniki korelacji r-Pearsona dla udziału w realizacji inkluzyjnego programu kształcenia oraz postaw wobec osób z niepełnosprawnością z podziałem według uczelni biorących udział w badaniu.

Uczelnia	Skala Postaw Wobec Osób Niepełnosprawnych
Uniwersytet Rzeszowski (N=133)	0,176*
Uczelnia Państwowa w Sanoku (N=60)	-----

Politechnika Rzeszowska (N=57)	-----
PWSW w Przemyśle (N=13)	-----

\* - poziom istotności  $p < 0,05$ ,

\*\* - poziom istotności  $p < 0,01$ .

Nie uzyskano istotnych statystycznie korelacji pomiędzy analizowanymi zmiennymi lub uzyskano na tyle słabą korelację, że trudno jest poddawać ją interpretacji.

W kolejnym kroku zdecydowano się na zbadanie relacji pomiędzy realizacją inkluzyjnego programu kształcenia przez ankietowanych oraz ich postawami wobec studentów z niepełnosprawnością, opisywanych na dwóch wymiarach – wolicjonalnym oraz intelektualnym. Wyniki istotnych analiz statystycznych, które dotyczyły przetestowania korelacji r-Pearsona prezentuje tabela 49.

*Tabela 49.* Wyniki korelacji r-Pearsona dla udziału w realizacji inkluzyjnego programu kształcenia oraz wymiarów skali postaw wobec studentów z niepełnosprawnością według uczelni.

Uczelnia	Skala Postaw Wobec Studentów z Niepełnosprawnością	
	Wolicjonalny Ogólny	Intelektualny Ogólny
Uniwersytet Rzeszowski (N=133)		
Wymiar III	-----	-----
Wolicjonalny Ogólny	-----	0,578**
Uczelnia Państwowa w Sanoku (N=60)		
Wymiar III	-----	-----
Wolicjonalny Ogólny	-----	0,519**
Politechnika Rzeszowska (N=57)		
Wymiar III	-----	-----
Wolicjonalny Ogólny	-----	0,599**
PWSW w Przemyśle (N=13)		
Wymiar III	-----	-----
Wolicjonalny Ogólny	-----	-----

\* - poziom istotności  $p < 0,05$ ,

\*\* - poziom istotności  $p < 0,01$ .

Jak wynika z powyższej tabeli samo podzielenie wyników ze względu na uczelnie nie jest wystarczającym, aby wykryć współzależności między analizowanymi zmiennymi. Podobnie nie uzyskano zadowalających wyników w korelacji trzeciego wymiaru z poziomem postaw wobec osób z niepełnosprawnością.

Należy zatem w dalszej kolejności uwzględnić poszczególne zmienne pośredniczące, które pozwolą wyjaśnić, czy istnieje istotna statystycznie korelacja między danymi. Jednocześnie wykazano, że dane uzyskane w wymiarach metody do badania postaw wobec studentów z niepełnosprawnością są istotnie ze sobą skorelowane.

**Stanowisko pracy jako zmienna pośrednicząca pomiędzy realizacją przez ankietowanych inkluzyjnego programu kształcenia a poziomem ich postaw wobec osób i studentów z niepełnosprawnością.** W pierwszym etapie dokonano analizy wyników uzyskanych ze *Skali Postaw Wobec Osób z Niepełnosprawnością A. Sękowskiego* oraz trzecim wymiarem metody do badania nauczania inkluzyjnego w uczelni, uwzględniając przy tym stanowisko pracy ankietowanych. Istotne dane statystyczne prezentuje tabela 50.

*Tabela 50.* Wyniki korelacji r-Pearsona dla udziału w realizacji inkluzyjnego programu kształcenia oraz wymiarów skali postaw wobec osób z niepełnosprawnością według uczelni oraz stanowiska pracy (PA – pracownik administracji; PBDiD – pracownik badawczo-dydaktyczny i dydaktyczny).

Uczelnia	Stanowisko pracy	Skala Postaw Wobec Osób Niepełnosprawnych
Uniwersytet Rzeszowski (N=133)	PA (37)	-----
	PBDiD (96)	-----
Uczelnia Państwowa w Sanoku (N=60)	PA (25)	-----
	PBDiD (35)	-----
Politechnika Rzeszowska (N=57)	PA (9)	-----
	PBDiD (48)	-----
PWSW w Przemyślu (N=13)	PA (2)	-1,000**
	PBDiD (11)	-----

\* - poziom istotności  $p < 0,05$ ,

\*\* - poziom istotności  $p < 0,01$ .

Podobnie jak w przypadku podziału wyników ze względu na uczelnię, w której pracują badani, także przy uwzględnieniu stanowiska pracy ankietowanych nie wykryto istotnych statystycznie współzależności. Uzyskana w PWSW w Przemyślu korelacja nie może być poddana analizie ze względu na bardzo niską liczebność grupy, która to wpłynęła istotnie na wynik.

Należało sprawdzić, czy uwzględnienie zmiennej pośredniczącej *staż pracy* przyczyni się do uzyskania istotnych statystycznie korelacji pomiędzy poziomem postaw badanych wobec studentów z niepełnosprawnością oraz ich udziałem w realizacji inkluzyjnego programu kształcenia. Wyniki prezentuje tabela 51.

Tabela 51. Wyniki korelacji r-Pearsona dla udziału w realizacji inkluzyjnego programu kształcenia oraz wymiarów skali postaw wobec studentów z niepełnosprawnością według uczelni oraz stanowiska pracy (PA – pracownik administracji; PBDiD – pracownik badawczo-dydaktyczny i dydaktyczny).

Uczelnia		Skala Postaw Wobec Studentów z Niepełnosprawnością	
		Wolicjonalny Ogólny	Intelektualny Ogólny
Uniwersytet Rzeszowski (N=133)			
PA (N=37)	Wymiar III	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,581**
PBDiD (N=96)	Wymiar III	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,577**
Uczelnia Państwowa w Sanoku (N=60)			
PA (N=25)	Wymiar III	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,477*
PBDiD (N=35)	Wymiar III	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,557**
Politechnika Rzeszowska (N=57)			
PA (N=9)	Wymiar III	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,765*
PBDiD (N=48)	Wymiar III	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,576**
PWSW w Przemyślu (N=13)			

PA (N=2)	Wymiar III	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	-----
PBDiD (N=11)	Wymiar III	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	-----

\* - poziom istotności  $p < 0,05$ ,

\*\* - poziom istotności  $p < 0,01$ .

Zgodnie z danymi zaprezentowanymi w tabeli 51 możemy stwierdzić, że uwzględniając pierwszą ze zmiennych pośredniczących, stanowisko pracy, nie wykryto istotnych związków pomiędzy wymiarem trzecim metody do badania inkluzyjnego nauczania w szkolnictwie wyższym a postawami wobec studentów z niepełnosprawnością. Podobne wyniki uzyskano analizując poziom postaw wobec osób z niepełnosprawnością. Jednocześnie także w tej kombinacji danych wykazano silną współzależność pomiędzy wymiarem wolicjonalnym a intelektualnym metody badania postaw wobec tej grupy studentów.

**Płeć jako zmienna pośrednicząca pomiędzy realizacją przez ankietowanych inkluzyjnego programu kształcenia a poziomem ich postaw wobec osób i studentów z niepełnosprawnością.** W projekcie rozprawy doktorskiej kolejną zakładaną zmienną pośredniczącą była płeć badanych. Została ona włączona do analizy relacji pomiędzy wynikiem wymiaru trzeciego metody do badania inkluzyjności w szkolnictwie wyższym a *Skalą Postaw Wobec Osób Niepełnosprawnych*. Wyniki przeprowadzonych statystyk prezentuje tabela 52.

Tabela 52. Wyniki korelacji r-Pearsona dla udziału w realizacji inkluzyjnego programu kształcenia oraz wymiarów skali postaw wobec osób z niepełnosprawnością według uczelni oraz płci respondentów (K - kobieta; M - mężczyzna).

Uczelnia	Płeć badanych	Skala Postaw Wobec Osób Niepełnosprawnych
Uniwersytet Rzeszowski (N=133)	K (81)	0,240*
	M (52)	-----
Uczelnia Państwowa w Sanoku (N=60)	K (33)	-----
	M (27)	-----
Politechnika Rzeszowska (N=57)	K (25)	-----
	M (32)	-----

PWSW w Przemysłu (N=13)	K (6)	-----
	M (7)	-----

\* - poziom istotności  $p < 0,05$ ,

\*\* - poziom istotności  $p < 0,01$ .

Uwzględnienie płci w badaniach nie przyczyniło się do uzyskania korelacji. Współzależność w grupie kobiet pracujących w Uniwersytecie Rzeszowskim jest za niska, żeby poddawać ją interpretacji, ponieważ w rozumieniu statystycznym jest ona bardzo słaba, bądź nie występuje.

Po uzyskaniu powyższych wyników, dokonano analiz korelacji pomiędzy poziomem postaw badanych wobec studentów z niepełnosprawnością oraz ich udziałem w realizacji inkluzyjnego programu kształcenia z uwzględnieniem ich płci. Wyniki istotne statystycznie prezentuje tabela 53.

*Tabela 53.* Wyniki korelacji r-Pearsona dla udziału w realizacji inkluzyjnego programu kształcenia oraz wymiarów skali postaw wobec studentów z niepełnosprawnością według uczelni oraz płci respondentów (K - kobieta; M - mężczyzna).

Uczelnia		Skala Postaw Wobec Studentów z Niepełnosprawnością	
		Wolicjonalny Ogólny	Intelektualny Ogólny
Uniwersytet Rzeszowski (N=133)			
K (N=81)	Wymiar III	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,502**
M (N=52)	Wymiar III	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,671**
Uczelnia Państwowa w Sanoku (N=60)			
K (N=33)	Wymiar III	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,551**
M (N=27)	Wymiar III	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,487**
Politechnika Rzeszowska (N=57)			
K (N=25)	Wymiar III	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,770**

M (N=32)	Wymiar III	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,477**
PWSW w Przemysłu (N=13)			
K (N=6)	Wymiar III	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	-----
M (N=7)	Wymiar III	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	-----

\* - poziom istotności  $p < 0,05$ ,

\*\* - poziom istotności  $p < 0,01$ .

Dokonując interpretacji uzyskanych danych należy zauważyć, że uwzględnienie zmiennej pośredniczącej jaką jest płeć badanych nie pozwoliła na wykrycie współzależności pomiędzy danymi uzyskanymi z analizowanych metod. Podobnie było przy analizach postaw wobec osób z niepełnosprawnością. Jednakże wykazano spójność wewnętrzną pomiędzy wymiarami ankiety do badania postaw wobec studentów z niepełnosprawnością.

**Wiek osób badanych jako zmienna pośrednicząca pomiędzy realizacją przez ankietowanych inkluzyjnego programu kształcenia a poziomem ich postaw wobec osób i studentów z niepełnosprawnością.** W dalszej kolejności należy przeanalizować dane pochodzące z metod uwzględniając udział kolejnej zmiennej pośredniczącej, czyli wieku badanych. Istotne statystycznie korelacje pomiędzy poziomem postaw badanych wobec osób z niepełnosprawnością i ich realizacją inkluzyjnego programu kształcenia prezentuje tabela 54.

Tabela 54. Wyniki korelacji r-Pearsona dla udziału w realizacji inkluzyjnego programu kształcenia oraz wymiarów skali postaw wobec osób z niepełnosprawnością według uczelni oraz wieku badanych.

Uczelnia	Skala Postaw Wobec Osób Niepełnosprawnych
Uniwersytet Rzeszowski (N=133; dla wszystkich wyodrębnionych grup wiekowych nie wykryto istotnych statystycznie współzależności)	
-----	-----
Uczelnia Państwowa w Sanoku (N=60; dla wszystkich wyodrębnionych grup wiekowych nie wykryto istotnych statystycznie współzależności)	

-----	-----
Politechnika Rzeszowska (N=57; dla wszystkich wyodrębnionych grup wiekowych nie wykryto istotnych statystycznie współzależności)	
-----	-----
PWSW w Przemyśle (N=13; pozostałe 7 wyników badanych nie wykazało istotnych statystycznie zależności)	
do 30 r.ż. (N = 2)	-1,000**
31 – 40 r.ż. (N = 2)	1,000**
powyżej 61 r.ż. (N = 2)	-1,000**

\* - poziom istotności  $p < 0,05$ ,

\*\* - poziom istotności  $p < 0,01$ .

Uwzględnienie wieku badanych nie przyczyniło się do uzyskania współzależności między zmiennymi. Korelacje uzyskane w PWSW w Przemyśle są wynikiem reprezentowania grup przez dwie osoby, dlatego też nie poddaje się ich interpretacji.

Kolejnym krokiem było zbadanie współzależności pomiędzy postawami uczestników badania wobec studentów z niepełnosprawnością a ich zaangażowaniem w realizację inkluzyjnego programu kształcenia. Wyniki istotne statystycznie prezentuje tabela 55.

Tabela 55. Wyniki korelacji r-Pearsona dla udziału w realizacji inkluzyjnego programu kształcenia oraz wymiarów skali postaw wobec studentów z niepełnosprawnością według uczelni oraz wieku badanych.

Uczelnia		Skala Postaw Wobec Studentów z Niepełnosprawnością	
		Wolicjonalny Ogólny	Intelektualny Ogólny
Uniwersytet Rzeszowski (N=121; pozostałe 12 wyników badanych nie wykazało istotnych statystycznie zależności)			
do 30 r.ż. (N=12)	Wymiar III	<b>0,587*</b>	<b>0,618*</b>
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,634*
31-40 lat (N=37)	Wymiar III	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,674**
41-50 lat (N=42)	Wymiar III	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,536**

51-60 lat	Wymiar III	-----	-----
(N=30)	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,622**
Uczelnia Państwowa w Sanoku (N=13; pozostałe 47 wyników badanych nie wykazało istotnych statystycznie zależności)			
41-50 lat	Wymiar III	-----	-----
(N=13)	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,670*
Politechnika Rzeszowska (N= 45; pozostałe 12 wyników badanych nie wykazało istotnych statystycznie zależności)			
31-40 lat	Wymiar III	-----	<b>-0,508*</b>
(N=21)	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,779**
41-50 lat	Wymiar III	-----	-----
(N=16)	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,696**
51-60 lat	Wymiar III	-----	<b>0,783*</b>
(N=8)	Wolicjonalny Ogólny	-----	-----
PWSW w Przemyślu (ilość danych w poszczególnych grupach nie pozwala na wykazanie istotnych statystycznie zależności)			
wszystkie	Wymiar III	-----	-----
grupy	Wolicjonalny Ogólny	-----	-----

\* - poziom istotności  $p < 0,05$ ,

\*\* - poziom istotności  $p < 0,01$ ,

- W tabeli pogrubiono istotne statystycznie korelacje pomiędzy analizowanymi zmiennymi.

Jak wynika z tabeli 55 uwzględnienie zmiennej pośredniczącej jaką jest wiek badanych pozwoliło na wykrycie kilku istotnych statystycznie współzależności wśród pracowników Uniwersytetu Rzeszowskiego oraz Politechniki Rzeszowskiej.

Najmłodszy pracownicy uniwersytetu podejmują działania na rzecz realizacji inkluzyjnego programu kształcenia, gdy obraz studenta z niepełnosprawnością ( $r = 0,618$ ;  $p < 0,05$ ) oraz emocje ( $r = 0,587$ ;  $p < 0,05$ ) z nim związane są pozytywne. To spostrzeżenie ich jako wytrwałych, wykazujących się inteligencją, wrażliwych, konsekwentnych i dojrzałych będzie decydował o zaangażowaniu w pracę nad sylabusami przedmiotów, opracowaniu alternatywnych sposobów oceniania, czy dostosowywaniu harmonogramów zajęć z uwzględnieniem indywidualnych potrzeb studentów z niepełnosprawnością.

W Politechnice Rzeszowskiej wykryto istotne statystycznie korelacje pomiędzy wymiarem trzecim jednej metody oraz intelektualnym drugiej. W grupie wiekowej między 51 a 60 r.ż. ta współzależność jest dodatnia, co oznacza, że im bardziej pozytywne zdanie mają ankietowani o studentach z niepełnosprawnością tym większą przejawiają oni motywację do realizacji inkluzyjnego programu kształcenia ( $r = 0,783$ ;  $p < 0,05$ ). Jednocześnie należy podkreślić, że wynik ten należy interpretować z dużą ostrożnością ze względu na liczebność grupy ( $N = 8$ ) i zweryfikować do na bardziej reprezentatywnej. Wśród pracowników między 31 a 40 r.ż. ta współzależność jest odwrotna, co oznacza, że to spostrzeganie tej grupy studentów jako spiętych, niedokładnych czy wolniejszych jest dla nich czynnikiem motywującym ( $r = -0,508$ ;  $p < 0,05$ ).

Korelacje uzyskane pomiędzy zmiennymi odbiegają od tych uzyskanych dla postaw wobec osób z niepełnosprawnością, gdzie nie udało się wykryć istotnych współzmienności.

Uzyskane dane wskazują na konieczność uwzględnienia wieku pracowników, aby skonstruować adekwatne formy motywowania ich do podejmowania zaplanowanych działań. Jednocześnie uzyskane dane wskazują na wysoką spójność wewnętrzną metody do badania postaw wobec studentów z niepełnosprawnością.

**Staż pracy jako zmienna pośrednicząca pomiędzy realizacją przez ankietowanych inkluzyjnego programu kształcenia a poziomem ich postaw wobec osób i studentów z niepełnosprawnością.** W założeniach teoretycznych badań własnych jako jedną ze zmiennych pośredniczących wskazano staż pracy w danej uczelni. Tabela 56 prezentuje istotne statystycznie współzależności pomiędzy poziomem postaw badanych wobec osób z niepełnosprawnością i trzecim wymiarem nauczania inkluzyjnego, ze względu na staż pracy uczestników badania.

Tabela 56. Wyniki korelacji r-Pearsona dla udziału w realizacji inkluzyjnego programu kształcenia oraz wymiarów skali postaw wobec osób z niepełnosprawnością według uczelni oraz stażu pracy w uczelni.

Uczelnia	Skala Postaw Wobec Osób Niepełnosprawnych
Uniwersytet Rzeszowski (N=133; pozostałe 110 wyników badanych nie wykazało istotnych statystycznie zależności)	
5 - 10 lat pracy (N = 23)	<b>0,525*</b>

Uczelnia Państwowa w Sanoku (N=60; pozostałe 57 wyników badanych nie wykazało istotnych statystycznie zależności)	
-----	-----
Politechnika Rzeszowska (N=57; pozostałe 51 wyników badanych nie wykazało istotnych statystycznie zależności)	
-----	-----
PWSW w Przemyślu (N=13; pozostałe 9 wyników badanych nie wykazało istotnych statystycznie zależności)	
5 - 10 rok pracy (N = 2)	-1,000**

\* - poziom istotności  $p < 0,05$ ,

\*\* - poziom istotności  $p < 0,01$ ,

- W tabeli pogrubiono istotne statystycznie korelacje pomiędzy analizowanymi zmiennymi.

Uwzględniając staż pracy udało się wykryć jedną korelację istotną statystycznie, w pozostałych uczelniach nie pojawiły się. Pracownicy zatrudnieni w Uniwersytecie Rzeszowskim od 5 do 10 lat, którzy dbają o prawidłową realizację inkluzyjnego programu kształcenia oraz opracowują alternatywne sposoby oceniania wiedzy studentów charakteryzują się także bardziej pozytywną postawą wobec osób z niepełnosprawnością ( $r = 0,525$ ;  $p < 0,05$ ). Jest to silna korelacja, która pozwala na wnioskowanie o współzależności między zmiennymi.

W dalszym kroku analizie poddano wyniki badanych w zakresie poziomu ich postaw wobec studentów z niepełnosprawnością oraz ich udziału w realizacji inkluzyjnego programu kształcenia. Istotne statystycznie korelacje prezentuje tabela 57.

*Tabela 57.* Wyniki korelacji r-Pearsona dla udziału w realizacji inkluzyjnego programu kształcenia oraz wymiarów skali postaw wobec studentów z niepełnosprawnością według uczelni oraz stażu pracy w uczelni.

Uczelnia	Skala Postaw Wobec Studentów z Niepełnosprawnością	
	Wolicjonalny Ogólny	Intelektualny Ogólny
Uniwersytet Rzeszowski (N= 133)		
Wymiar III	0,956*	-----

pierwszy rok pracy (N=4)	Wolicjonalny Ogólny	-----	-----
2-4 lata (N=20)	Wymiar III	-----	<b>0,592**</b>
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,622**
5-10 lat (N=23)	Wymiar III	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,716**
10-15 lat (N=34)	Wymiar III	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,747**
>20 lat (N=52)	Wymiar III	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,448*
Uczelnia Państwowa w Sanoku (N=34; pozostałe 26 wyniki badanych nie wykazały istotnych statystycznie zależności)			
pierwszy rok pracy (N=6)	Wymiar III	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,812*
2-4 lata (N=12)	Wymiar III	-----	<b>0,605*</b>
	Wolicjonalny Ogólny	-----	-----
5-10 lat (N=13)	Wymiar III	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,603*
>20 lat (N=3)	Wymiar III	-----	-1,00**
	Wolicjonalny Ogólny	-----	-----
Politechnika Rzeszowska (N= 45; pozostałe 12 wyników badanych nie wykazało istotnych statystycznie zależności)			
pierwszy rok pracy (N=6)	Wymiar III	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,856*
2-4 lata (N=10)	Wymiar III	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,697*
10-15 lat (N=12)	Wymiar III	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,837**
>20 lat (N=17)	Wymiar III	-----	<b>0,526*</b>
	Wolicjonalny Ogólny	-----	-----

PWSW w Przemyślu (N=3; ilość danych w pozostałych grupach nie pozwala na wykazanie istotnych statystycznie zależności)			
pierwszy rok pracy (N=3)	Wymiar III	1,00**	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	-----

\* - poziom istotności  $p < 0,05$ ,

\*\* - poziom istotności  $p < 0,01$ ,

- W tabeli pogrubiono istotne statystycznie korelacje pomiędzy analizowanymi zmiennymi.

Jak wynika z tabeli 57 uwzględnienie zmiennej pośredniczącej jaką jest staż pracy był adekwatny i pozwolił na wykrycie istotnych statystycznie współzależności pomiędzy danymi we wszystkich uczelniach biorących udział w badaniu.

W Uniwersytecie Rzeszowskim osoby zatrudnione w tej uczelni od 2 do 4 lat są silnie motywowane do pracy na rzecz realizacji inkluzyjnego programu kształcenia poprzez pozytywne odczucia względem studentów z niepełnosprawnością ( $r = 0,592$ ;  $p < 0,01$ ). W grupie osób zatrudnione w tej uczelni od 2 do 4 lat wykazano wprawdzie istotną korelację, jednakże ze względu na niską liczebność grupy ( $N = 4$ ) nie będzie ona interpretowana. Inny wynik został uzyskany dla zmiennej *postawy wobec osób z niepełnosprawnością*, gdzie uzyskano korelację w grupie osób zatrudnionych od 5 do 10 lat w uniwersytecie.

Dla pracowników Uczelni Państwowej w Sanoku, zatrudnionych od 2 do 4 lat ( $r = 0,605$ ;  $p < 0,05$ ) ważny jest obraz studenta z niepełnosprawnością, ocena jego cech. Oznacza to, że młodszy stażem pracy, gdy oceniają tych studentów jako dojrzałych, czy konsekwentnych częściej angażują się w dostosowanie form zajęć, opracowywanie sylabusów zajęć, czy alternatywnych sposobów oceniania uwzględniających indywidualne potrzeby studentów. W grupie bardziej doświadczonych pracowników (powyżej 20 lat) pojawiła się istotna korelacja, jednakże na nieliczną reprezentację nie będzie ona interpretowana ( $N = 3$ ), podobnie jak wynik uzyskany dla najmłodszych stażem pracowników PWSW w Przemyślu ( $N = 3$ ).

Najstarsi pracownicy Politechniki Rzeszowskiej są głównie motywowani przez intelektualny wymiar postawy wobec studentów z niepełnosprawnością ( $r = 0,526$ ;  $p < 0,05$ ).

Dokonane analizy wskazują, że wymiary metody do brania postaw wobec studentów z niepełnosprawnością są silnie ze sobą skorelowane.

**Kontakt ze studentem z niepełnosprawnością jako zmienna pośrednicząca pomiędzy realizacją przez ankietowanych inkluzyjnego programu kształcenia a poziomem ich postaw wobec osób i studentów z niepełnosprawnością.** Ostatnią z analizowanych zmiennych pośredniczących był kontakt ze studentem z niepełnosprawnością. Istotne statystycznie wyniki korelacji pomiędzy poziomem postaw uczestników badania wobec osób z niepełnosprawnością a realizacją przez nich inkluzyjnego programu kształcenia przedstawia tabela 58.

*Tabela 58.* Wyniki korelacji r-Pearsona dla udziału w realizacji inkluzyjnego programu kształcenia oraz wymiarów skali postaw wobec osób z niepełnosprawnością według uczelni oraz kontaktu ze studentem z niepełnosprawnością.

Uczelnia	Płeć badanych	Skala Postaw Wobec Osób Niepełnosprawnych
Uniwersytet Rzeszowski (N=133)	tak (115)	-----
	nie (18)	-----
Uczelnia Państwowa w Sanoku (N=60)	tak (54)	-----
	nie (6)	-----
Politechnika Rzeszowska (N=57)	tak (48)	-----
	nie (9)	-----
PWSW w Przemyślu (N=13)	tak (9)	-----
	nie (4)	-----

\* - poziom istotności  $p < 0,05$ ,

\*\* - poziom istotności  $p < 0,01$ .

Nie uzyskawszy żadnych istotnych statystycznie wyników dla korelacji pomiędzy ogólnymi postawami badanych wobec osób z niepełnosprawnością a trzecim wymiarem nauczania inkluzyjnego, dlatego też analizie poddano postawy wobec studentów z niepełnosprawnością. Uwzględniono przy tym ostatnią z analizowanych zmiennych pośredniczących, tj. kontakt z tą grupą studentów. Wyniki istotne statystycznie prezentuje tabela 59.

Tabela 59. Wyniki korelacji r-Pearsona dla udziału w realizacji inkluzyjnego programu kształcenia oraz wymiarów skali postaw wobec studentów z niepełnosprawnością według uczelni oraz kontaktu ze studentem z niepełnosprawnością.

Uczelnia		Skala Postaw Wobec Studentów z Niepełnosprawnością	
		Wolicjonalny Ogólny	Intelektualny Ogólny
Uniwersytet Rzeszowski (N=133)			
tak (N=115)	Wymiar III	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,549**
nie (N=18)	Wymiar III	<b>0,564*</b>	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,780**
Uczelnia Państwowa w Sanoku (N=60)			
tak (N=54)	Wymiar III	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,526**
nie (N=6)	Wymiar III	-----	0,868*
	Wolicjonalny Ogólny	-----	-----
Politechnika Rzeszowska (N= 57)			
tak (N=48)	Wymiar III	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,559**
nie (N=9)	Wymiar III	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,865**
PWSW w Przemyśle			
obie grupy	Wymiar III	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	-----

\* - poziom istotności  $p < 0,05$ ,

\*\* - poziom istotności  $p < 0,01$ ,

- W tabeli pogrubiono istotne statystycznie korelacje pomiędzy analizowanymi zmiennymi.

Jak wynika z tabeli 59 uwzględnienie kontaktu ze studentem z niepełnosprawnością pozwoliło na wykrycie współzależności danych uzyskanych z obu metod.

Wśród pracowników Uniwersytetu Rzeszowskiego ważnym, dla podejmowania działań na rzecz realizacji inkluzyjnego programu kształcenia, jest odczuwanie życzliwości

i sympatii w stosunku do studentów z niepełnosprawnością, a zatem dostrzeganie ich wytrwałości i wrażliwości ( $r = 0,564$ ;  $p < 0,05$ ). Dla pracowników UP w Sanoku wykryto korelację na nielicznej grupie ankietowanych ( $N = 6$ ), dlatego też nie poddano jej analizie.

Uzyskane wyniki różnią się od tych dla postaw wobec osób z niepełnosprawnością, gdzie nie uzyskano żadnych istotnych współzależności.

Analizy korelacji pomiędzy wymiarami metody badania postaw wobec studentów z niepełnosprawnością wykazują istotne współzależności.

**Podsumowując** uzyskane i opisane w powyższym podrozdziale współzależności należy zaznaczyć, że postawa wobec osób z niepełnosprawnością w znacznie mniejszym zakresie wyjaśnia udział ankietowanych w realizacji inkluzyjnego programu kształcenia, niż postawa ankietowanych wobec studentów z niepełnosprawnością, w tym zwłaszcza jej wymiar intelektualny. Dla osób do 30 roku życia aprobujące emocje oraz pozytywna ocena cech tej grupy studentów występują z podejmowaniem przez nich działań na rzecz inkluzji (UR). Dla nieco starszych pracowników (31-40, PRz) to negatywna ocena cech, a w kolejnej grupie wiekowej (51 – 60, PRz) pochlebne opinie o tych studentach współwystępują z realizacją inkluzyjnego programu kształcenia. Dla pracowników zatrudnionych od 2 do 4 lat w uczelni (UR, UP w Sanoku) oraz z najdłuższym stażem pracy to pozytywne opinie o studentach z niepełnosprawnością (PRz), a dla osób zatrudnionych od 5 do 10 lat (UR) pozytywne postawy wobec osób z niepełnosprawnością są czynnikami motywującymi do działań na rzecz inkluzji. Pracownicy nie mający doświadczenia w pracy ze studentem z niepełnosprawnością częściej i chętniej realizują działania założone w inkluzyjnym programie kształcenia, gdy ich odczucia wobec tej grupy studentów są pozytywne.

Zakończono analizowanie trzeciego wymiaru inkluzyjnego nauczania w szkolnictwie wyższym. W dalszej kolejności analizom zostanie poddany czwarty wymiar opisujący udział w realizacji inkluzyjnej metodyki szkoły wyższej.

#### **4. Wybrane czynniki podmiotowe pracowników uczelni warunkujące realizację przez nich inkluzyjnej metodyki szkoły wyższej**

Czwarty wymiar metody do badania inkluzyjnego nauczania w uczelniach dotyczył realizacji inkluzyjnej metodyki. Założono tu, że pytania dla pracowników administracji i nauczycieli akademickich pokrywały się i odpowiadały sobie nawzajem z wyjątkiem jednego, dotyczącego dostosowywania materiałów dydaktycznych, który nie mógł odnosić się do pracowników zatrudnionych w pionie administracyjnym. Wymiar ten został zrealizowany przez 12 pytań dla pracowników badawczo-dydaktycznych i dydaktycznych oraz 11

komplementarnych dla pracowników administracji. Pytania obejmowały określanie barier w studiowaniu, identyfikację studentów narażonych na wykluczenie czy ryzyko niepowodzeń w studiowaniu, dostosowywanie metod przekazywania wiedzy oraz oceny zdobytych kompetencji do indywidualnych potrzeb studiujących, prowadzenie dodatkowych konsultacji dla studentów z niepełnosprawnością (w tym pomoc asystenta oraz konsultacje ze specjalistą), tworzenie odpowiedniego klimatu na zajęciach, równe traktowanie (a nie wyłączenie) oraz działania uczelni, czyli prowadzenie odpowiednio dostosowanych szkoleń mających na celu włączenie osób z niepełnosprawnością w społeczność akademicką.

Uzyskane dane przeanalizowano wstępnie uzyskując dane o średniej, medianie, dominancie oraz maksymalnych i minimalnym wynikach w poszczególnych, wyodrębnionych, grupach pracowników. Owe analizy umożliwiają także sprawdzenie rozkładu wyników pod względem podobieństwa do modelowego, czyli rozkładu normalnego (skośność i kurtoza).

**Stanowisko pracy jako zmienna pośrednicząca pozwalająca opisać udział w realizacji inkluzyjnej metodyki szkoły wyższej.** W trakcie obróbki danych uwzględniono, oprócz uczelni biorącej udział w badaniu, poszczególne zmienne pośredniczące wyodrębnione w części metodologicznej. Pierwszą z nich jest stanowisko pracy (wyniki zamieszczono w tabeli 17a).

Ankietowani uzyskali minimalny (tj. 0,00% dla pracowników administracji UR oraz nauczycieli akademickich UP) oraz maksymalny (tj. 100% dla zatrudnionych w administracji UR oraz pracowników badawczo-dydaktycznych i dydaktycznych PRz) możliwy do uzyskania wynik w tej części ankiety. Najwyższy średni wynik należał do pracowników administracji Uczelni Państwowej w Sanoku ( $M = 52,72\%$ ), a najniższy do nauczycieli akademickich Politechniki Rzeszowskiej ( $M = 40,19\%$ ). Najwyższą modalną oraz medianę uzyskali pracownicy badawczo-dydaktyczni i dydaktyczni UP w Sanoku ( $D_0 = 58,33\%$ ;  $Mdn. = 58,33\%$ ), a najniższe pracownicy administracji Politechniki Rzeszowskiej ( $D_0 = 2,27\%$ ;  $Mdn. 34,09\%$ ). Każdy z wykresów wyników odbiegał od modelowego, choć najbardziej do niego zbliżonymi były te uzyskane w grupie pracowników administracji PRz (pod względem skośności = 0,151) oraz UR (pod względem kurtozy = 0,043).

Przyglądając się szczegółowym wynikom pracowników Uniwersytetu Rzeszowskiego zauważa się duże zróżnicowanie pomiędzy wyodrębnionymi grupami. Zdecydowanie lepiej z realizacją inkluzyjnej metodyki radzą sobie nauczyciele akademicy, niż pracownicy administracji, gdzie 70% z nich wskazało, że rzadko lub w ogóle nie podejmuje takich

działań (w porównaniu do pierwszej grupy, gdzie taką postawę deklaruje 45% z nich). Odwrotne dane uzyskano w Politechnice Rzeszowskiej, gdzie to pracownicy badawczo-dydaktyczni i dydaktyczni przeważają w braku i niewielkim zaangażowaniu (blisko 80% ankietowanych). Jednocześnie należy zaznaczyć, że 44% osób zatrudnionych w tej uczelni w dziale administracyjnym deklaruje częsty i bardzo częsty udział w zaliczonych do tego wymiaru działaniach.

Najbardziej zaangażowanymi, w porównaniu do pozostałych uczelni, są osoby zatrudnione w Uczelni Państwowej w Sanoku. Tu 56% pracowników administracji i blisko 70% nauczycieli akademickich często podejmuje się działań mających sprzyjać wprowadzaniu inkluzji w zakresie metodyki szkoły wyższej. Zauważają potrzebę prowadzenia dodatkowych konsultacji dla studentów z niepełnosprawnością, wprowadzania asystentów, którzy wspomagają tych studentów w procesie studiowania, a przede wszystkim tworząc klimat akceptujący na zajęciach oraz równe traktowanie na każdym etapie procesu edukacji.

Pracownicy administracji Państwowej Wyższej Szkoły Wschodnioeuropejskiej w Przemyślu byli reprezentowani przez dwie osoby, z których jedna zadeklarowała duże zaangażowanie, a druga niskie. Nauczyciele akademicy także w swoich odpowiedziach podzielili się po połowie.

Uzyskane dane pozwalają określić grupy szczególnie wymagające wprowadzenia działań naprawczych. Są to pracownicy administracji UR oraz pracownicy badawczo-dydaktyczni i dydaktyczni PRz. W pozostałych grupach uświadamianie i wspieranie w pracy na rzecz realizacji inkluzyjnej metodyki powinny być kontynuowane i rozwijane, aby przynajmniej utrzymać aktualny stan.

**Płeć badanych jako zmienna pośrednicząca pozwalająca opisać udział w realizacji inkluzyjnej metodyki szkoły wyższej.** Kolejną zmienną pośredniczącą uwzględnioną we wstępnych analizach była płeć badanych (wyniki zamieszczono w tabeli 18a).

Analizując uzyskane dane zauważa się, że respondenci uzyskali wynik minimalny (Min. = 0%; dla kobiet pracujących w UR oraz mężczyzn zatrudnionych w UP) oraz maksymalny (Max = 100%; dla pracowników UR oraz pracownic PRz) możliwy do uzyskania. Najwyższy średni wynik oraz najwyższą modalną osiągnęli mężczyźni pracujący w Uczelni Państwowej w Sanoku (M = 57,67%;  $D_0 = 62,50\%$ ). Najniższą średnią i medianę zanotowano wśród osób zatrudnionych w Politechnice Rzeszowskiej (M = 39,09% dla mężczyzn; Mdn. = 37,50% dla kobiet). Wśród pracowników PWSW w Przemyślu wykryto najwyższą medianę (Mdn. = 60,42% dla mężczyzn) oraz najniższą dominantę ( $D_0 = 18,75\%$  dla kobiet). Każdy w wykresów wyników nieznacznie odbiegał w znacznym

stopniu od rozkładu normalnego, choć najbardziej zniżonym do niego pod względem kurtozy był ten uzyskany w grupie kobiet pracujących w PWSW w Przemysłu (kurtoza = 0,175).

Przy uwzględnieniu płci badanych, zaangażowanie w realizację inkluzyjnej metodyki szkoły wyższej, jest wyższe wśród pracowników Uniwersytetu Rzeszowskiego (56% ankietowanych) oraz Uczelni Państwowej (75% badanych) niż w grupie kobiet tam pracujących. Choć lepiej radzą sobie osoby zatrudnione w UP, to nadal zaskakuje różnica w wynikach dla obu płci. Wydaje się, że to mężczyźni zatrudnieni w tych uczelniach częściej niż kobiety zauważają potrzebę prowadzenia konsultacji indywidualnych, dbania o wprowadzanie sprzyjającego klimatu na zajęciach, czy równego traktowania choćby przy ocenianiu efektów pracy studenta, niż ich koleżanki. Blisko 60% pracownic UR oraz ponad 40% kobiet zatrudnionych w UP w Sanoku nie podejmuje takich działań, bądź angażuje się nieznacznie w ich realizację.

Odwrotną zależność zauważono w Politechnice Rzeszowskiej, gdzie to kobiety tam zatrudnione częściej niż ich koledzy podejmują się takich prac na rzecz realizacji włączającej metodyki. Uzyskane dane pokazują jednakże, że globalnie w tej uczelni prace nad dostosowywaniem metod przekazywania wiedzy oraz oceniania zdobytych kompetencji do potrzeb studentów z niepełnosprawnością, analizowanie barier w studiowaniu i identyfikacja osób narażonych na wykluczenie, czy prowadzenie konsultacji indywidualnych dla tej grupy studentów jest nieznaczna. Blisko 70% pracownic oraz ponad 80% pracowników tej uczelni nie podejmuje takich działań, bądź robi to w sposób sporadyczny.

W Państwowej Wyższej Szkole Wschodnioeuropejskiej w Przemysłu kobiety oraz mężczyźni angażują się w podobny sposób w realizację włączającej metodyki uczelni. Połowa osób często podejmuje takie działania, a druga część wykazała się niskim zaangażowaniem w tym zakresie.

Podsumowując należy zaznaczyć, że przy konstruowaniu programów naprawczych istotnym jest uwzględnienie płci pracowników.

**Wiek badanych jako zmienna pośrednicząca pozwalająca opisać udział w realizacji inkluzyjnej metodyki szkoły wyższej.** Zmienna pośrednicząca uwzględniona w kolejnych analizach wyników to wiek badanych (wyniki zamieszczono w tabeli 19a).

Jak wynika z uzyskanych danych najwyższą średnią, medianę i dominantę odnotowano w najstarszej grupie pracowników Uniwersytetu Rzeszowskiego ( $M = 66,32\%$ ;  $Mdn. = 62,50\%$ ;  $D_0 = 100\%$ ), a najniższe owe wyniki uzyskali pracownicy Politechniki

Rzeszowskiej w wieku od 51 do 60 lat ( $M = 35,61\%$ ;  $Mdn. = 34,38\%$ ;  $D_0 = 18,18\%$ ). Minimalne ( $Min. = 0,00\%$ ), możliwe do uzyskania, wyniki wykryto wśród pracowników UR (do 30 r. ż.) oraz Uczelni Państwowej w Sanoku (31 – 40 r. ż.). Maksymalny wynik ( $Max = 100\%$ ) uzyskali pracownicy PRz (31 – 40 lat) oraz UR (powyżej 60 r.ż.). Niemal wszystkie rozkłady wyników odbiegały od modelowego, a najbardziej do niego zbliżonymi były te uzyskane wśród najmłodszych pracowników Politechniki Rzeszowskiej (skośność = 0,021) oraz Uniwersytetu Rzeszowskiego (kurtoza = 0,001).

Analizując wyniki uzyskane wśród pracowników uniwersytetu wyraźnie uwidacznia się zróżnicowanie ich ze względu na wiek ankietowanych. Najbardziej zaangażowani w podejmowanie działań na rzecz włączającej metodyki uczelni są najstarsi tam zatrudnieni (75% osób powyższej 60 r.ż. oraz 63% osób w wieku 51 – 60 lat). Najslabiej w tym zakresie wypadła grupa osób między 31 a 40 rokiem życia (zaledwie 24% z nich jest zaangażowanych) oraz najmłodsi pracownicy (42% ankietowanych chętnie podejmuje działania na rzecz studentów z niepełnosprawnością). Pozostali pracownicy w połowie podejmują się różnych form aktywności zawartych w analizowanym wymiarze.

Wśród zatrudnionych w Uczelni Państwowej zauważono inne zależności. Najczęściej podejmującą działania na rzecz metodyki inkluzyjnej okazała się grupa między 31 a 40 rokiem życia. Tu ponad 70% osób aktywnie działa identyfikując studentów narażonych na wykluczenie, dostosowując materiały dydaktyczne do indywidualnych potrzeb, czy też tworząc klimat akceptacji oraz poczucia równości. Podobne deklaracje złożyły osoby w wieku 41 a 50 lat. Najslabiej zaangażowaną okazała się grupa pracowników między 51 a 60 rokiem życia (45% ankietowanych uzyskało mniej niż połowa punktów), choć podobne wyniki uzyskali najstarsi ankietowani (38% z nich uzyskało niskie wyniki). Najmłodszy pracownik (jena osoba) uzyskał bardzo niski wynik.

Pośród pracowników Politechniki Rzeszowskiej dominowały niskie i bardzo niskie wyniki. Najrzadziej podejmujące działania na rzecz wprowadzania inkluzyjnej metodyki szkoły wyższej okazali się pracownicy najmłodsi (82% z nich uzyskało mniej niż połowa punktów) oraz w grupie wiekowej 51 – 60 lat (88% z nich uzyskało niskie wyniki). Pomimo niskich wyników, najbardziej odpowiedzialną okazała się w tej uczelni grupa osób między 31 a 40 r. ż (67% uzyskało poniżej połowy punktów).

Rozkład wyników w Państwowej Wyższej Szkole Wschodnioeuropejskiej w Przemyśle, mniej lub liczniej reprezentowanych grup, rozkładał się połowicznie.

Podsumowując należy zaznaczyć, że zaangażowanie osób w poszczególnym wieku było mniej lub bardziej zróżnicowane, a dla każdej z uczelni unikatowe. Stąd też przed wprowadzeniem działań naprawczych należy wziąć pod uwagę wiek pracowników.

**Staż pracy jako zmienna pośrednicząca pozwalająca opisać udział w realizacji inkluzyjnej metodyki szkoły wyższej.** Uzyskane wyniki postanowiono prześledzić dzieląc badanych ze względu na kolejną zmienną pośredniczącą, jaką jest staż pracy (wyniki zamieszczono w tabeli 20a).

Dokonując wstępnej analizy zaprezentowanych powyżej wyników zauważa się, że najwyższą średnią, medianę oraz dominantę uzyskali pracownicy Uczelni Państwowej, zatrudnieni tam od 10 do 15 lat ( $M = 62,66\%$ ;  $Mdn. = 62,66\%$ ;  $D_0 = 70,45\%$ ). Najniższą wartość modalną wykryto w grupie osób pracujących w Politechnice Rzeszowskiej od 5 do 10 lat ( $D_0 = 2,27\%$ ). Najniższą średnią i medianę otrzymano wśród najmłodszych pracowników PWSW w Przemysłu ( $M = 27,08\%$ ;  $Mdn. = 18,75\%$ ). Minimalną wartość ( $Min = 0\%$ ) wykazano wśród osób zatrudnionych w UP od 5 do 10 lat, a maksymalną ( $Max = 100\%$ ) wśród tej samej grupy pod względem stażu pracy ale zatrudnionych w Politechnice Rzeszowskiej oraz najdłużej pracujących w UR. W grupie pracowników Uniwersytetu Rzeszowskiego pracujących tam od 2 do 4 lat otrzymano zarówno wartość minimalną jak i maksymalną. Wykresy danych uzyskanych w poszczególnych grupach znacznie odbiegają od rozkładu normalnego, z wyjątkiem pracowników UP (2 – 4 lata zatrudnienia), dla których skośność była niemal równa przypisywanej modelowej (skośność = 0,054).

Wśród pracowników Uniwersytetu Rzeszowskiego najbardziej udzielającą się grupą okazali się być pracownicy najdłużej tam pracujący (65% ankietowanych uzyskało wysokie i bardzo wysokie wyniki). Osoby najmłodsze stażem (do 1 roku) oraz zatrudnieni od 2 do 10 lat także w większości nie zauważali potrzeby podejmowania takich działań jak określanie barier w studiowaniu, korzystanie z materiałów dostosowanych do potrzeb studentów z niepełnosprawnością, czy stosowanie alternatywnych, choć sprawiedliwych sposobów oceniania czy rekrutowania (odpowiednio 75% badanych oraz 70% biorących udział w badaniu). W tej uczelni tylko najstarsi pracownicy w pełni rozumieją wagę podejmowania tych działań.

W Uczelni Państwowej w Sanoku to osoby zatrudnione od 2 do 4 lat oraz od 15 do 20 lat wykazywały się najmniejszym zainteresowaniem w podejmowanie działań na rzecz realizacji inkluzyjnej metodyki szkoły wyższej (odpowiednio 58% oraz 57% ankietowanych). To osoby pracujące w tej uczelni od 5 do 15 lat najlepiej rozumieją ideę pracy na

rzecz włączenia, poprzez równe i sprawiedliwe traktowanie studentów z niepełnosprawnością, tworzenia klimatu akceptacji, dostosowywanie metod przekazu wiadomości oraz sprawdzania wiedzy do indywidualnych potrzeb, jak również stosowanie wsparcia w postaci asystenta dla tych studentów (78% ankietowanych jest tego zdania). Nowo przyjęte osoby w połowie wykazały się wysokim zaangażowaniem.

Analizując wyniki uzyskane wśród pracowników Politechniki Rzeszowskiej, okazuje się że najmniej zaangażowaną grupą są osoby pracujące powyżej 20 lat (94% ankietowanych). Taki wynik powinien zastanawiać, ponieważ na przestrzeni lat pracownicy ci nie byli motywowali skutecznie do podejmowania działań na rzecz realizacji inkluzyjnej metodyki uczelni. Być może takie rozwiązania jak dostosowywanie metod przekazu czy oceniania, wsparcia w postaci asystenta dla studentów z niepełnosprawnością, a wreszcie prowadzenie dodatkowych konsultacji, czy tworzenie odpowiedniego klimatu pracy nie były skutecznie promowane i wymagane, skoro nie stały się powszechnie stosowanymi i zauważanymi w tej grupie pracowników. Bardzo niskie wyniki uzyskały również osoby zatrudnione od 2 do 4 lat, co pokazuje, że wprowadzenie zmian w polityce uczelni na rzecz inkluzyjności jest niezwykle istotne. Nieco lepiej wypadli pozostali pracownicy, choć we wszystkich grupach ponad połowa ich reprezentantów nie uzyskała 50% możliwych do uzyskania wyników.

W Państwowej Wyższej Szkole Wschodnioeuropejskiej w Przemyślu poszczególne grupy były na tyle mało reprezentatywne że trudno jest wyciągać daleko idące wnioski. Jednakże najliczniej reprezentowana grupa pracowników zatrudnionych tam od 2 do 4 lat w większości wskazywała na zaangażowanie w podejmowanie działań na rzecz realizacji włączającej metodyki uczelni. Wszyscy przedstawiciele najkrócej zatrudnionych osób uzyskali niskie i bardzo niskie wyniki, a osoby zatrudnione powyżej 10 lat wykazały się częstym podejmowaniem pracy na rzecz włączenia.

**Kontakt ze studentem z niepełnosprawnością jako zmienna pośrednicząca pozwalająca opisać udział w realizacji inkluzyjnej metodyki szkoły wyższej.** Ostatnią z analizowanych zmiennych pośredniczących jest kontakt ze studentem z niepełnosprawnością (wyniki zamieszczono w tabeli 21a).

Najniższe wyniki w zakresie średniej (PRZ,  $M = 25,72\%$ ), mediany (UR,  $Mdn. = 26,14\%$ ), modalnej (UR,  $D_0 = 14,58\%$ ), czy minimalnego wyniku (UR oraz UP,  $Min. = 0\%$ ) uzyskały osoby, które nie posiadały kontaktu ze studentem z niepełnosprawnością. Najwyższą medianę ( $Mdn. = 58,33\%$ ) i średnią ( $M = 25,72\%$ ) uzyskali pracownicy Uczelni

Państwowej w Sanoku bogaci o to doświadczenie, a najwyższą modalną ich koledzy z Państwowej Wyższej Szkoły Wschodnioeuropejskiej w Przemyśle ( $D_0 = 62,60\%$ ). Maksymalny wynik ( $\text{Max} = 100\%$ ) wystąpił w obu grupach pracowników Uniwersytetu Rzeszowskiego oraz wśród pracowników Politechniki Rzeszowskiej, którzy mieli styczność ze studentem z niepełnosprawnością. Badając rozkłady wyników odkryto, że jedynie te uzyskane od pracowników UP posiadających doświadczenie w pracy z tą grupą studentów są zbliżone do normalnego pod względem skośności ( $-0,149$ ). Pozostałe odbiegały od niego.

Analizując szczegółowe wyniki uzyskane przez poszczególnych pracowników zauważa się, że zmienna pośrednicząca zdecydowanie je różnicuje. W grupie osób nie mających do tej pory kontaktu ze studentem z niepełnosprawnością jedynie 22% respondentów z Uniwersytetu Rzeszowskiego oraz 25% ankietowanych z PWSW w Przemyśle uzyskało dobre i bardzo dobre wyniki. Respondenci z pozostałych uczelni nie osiągnęli nawet połowy punktów.

W grupie pracowników mających kontakt ze studentem z niepełnosprawnością najlepiej wypadli przedstawiciele Uczelni Państwowej w Sanoku (70% ankietowanych) oraz PWSW w Przemyśle (67% respondentów). Również nieco ponad połowa osób pracujących w Uniwersytecie Rzeszowskim (52% badanych) wskazywała, że często lub niemal zawsze podejmuje działania na rzecz realizacji inkluzyjnej metodyki uczelni, poprzez np. współpracę ze studentami z niepełnosprawnością w celu określenia barier w studiowaniu oraz identyfikacji osób narażonych na wykluczenie, korzystanie z materiałów dostosowanych do indywidualnych potrzeb, czy wykorzystując adekwatne formy kontaktu i przekazu wiedzy. Najslabiej zaangażowaną okazała się grupa pracowników Politechniki Rzeszowskiej, gdzie zaledwie 29% z nich deklaruje zaangażowanie w takie działania, a ponad 70% tych osób nie bierze udziału w ich realizacji bądź robi to sporadycznie.

Zmienna pośrednicząca, jaką jest kontakt ze studentem z niepełnosprawnością okazała się umożliwiającą identyfikację osób zaangażowanych w realizację tego wymiaru inkluzyjnego nauczania.

**Podsumowanie.** W zakresie realizacji inkluzyjnej metodyki szkoły wyższej najwyższe wyniki uzyskano w grupie pracowników Uniwersytetu Rzeszowskiego oraz wśród nauczycieli akademickich Politechniki Rzeszowskiej. Pośród osób zatrudnionych w administracji uniwersytetu oraz jako nauczyciele akademicy Uczelni Państwowej w Sanoku znalazły się takie, które w ogóle nie podejmują działań na rzecz czwartego wymiaru nauczania inkluzyjnego w szkolnictwie wyższym. Najwyższe średnie wyniki osiągnęli przedstawi-

ciele Uczelni Państwowej w Sanoku, w szczególności zatrudnieni w administracji, mężczyźni, ze stażem pracy od 10 do 15 lat oraz posiadający kontakt ze studentem z niepełnosprawnością. Najwyższą średnią zanotowano również w grupie najstarszych pracowników Uniwersytetu Rzeszowskiego. Najniższe średnie odnotowano wśród badanych zatrudnionych w Politechnice Rzeszowskiej, w szczególności nauczycieli akademickich, mężczyzn, w wieku od 51 do 60 lat oraz bez doświadczenia w pracy ze studentem z niepełnosprawnością. Podobnie niskie zaangażowanie w realizację inkluzyjnej metodyki szkoły wyższej zanotowano u osób w pierwszym roku pracy w Państwowej Wyższej Szkole Wschodnioeuropejskiej w Przemyślu.

W dalszym etapie prac nad uzyskanymi wynikami dokona się korelacji wyników wymiaru czwartego z pozostałymi metodami, tj. do badania systemu wartości oraz wybranych postaw.

#### 4.1. System wartości pracowników uczelni jako element warunkujący realizację przez nich inkluzyjnej metodyki szkoły wyższej

W poszukiwaniu podmiotowych uwarunkowań podejmowania działań przez pracowników uczelni na rzecz realizacji włączającej metodyki uczelni zestawiono wyniki uzyskane w ramach trzeciego wymiaru nauczania inkluzyjnego oraz ich profilu systemu wartości. Tabela 60 przedstawia uzyskane istotne statystycznie współzależności uwzględniające uczelnię w której pracują ankietowani.

*Tabela 60.* Wyniki korelacji r-Pearsona dla udziału w realizacji inkluzyjnej metodyki szkoły wyższej oraz ich systemu wartości z podziałem według uczelni biorących udział w badaniu.

Uczelnia	Podskale Systemu Wartości Schelerowskich					
	Hedonistyczne	Witalne	Estetyczne	Prawdy	Moralne	Święte
Uniwersytet Rzeszowski (N=133)	-----	-----	-----	-----	-----	-----
Uczelnia Państwowa w Sanoku (N=60)	<b>-0,373</b> **	-----	-----	-----	-----	-----
Politechnika Rzeszowska (N=57)	-----	-----	-----	-----	-----	-----

PWSW w Przemysłu (N=13)	-----	-----	-0,568 * (N = 2)	-----	-----	-----
-------------------------	-------	-------	---------------------	-------	-------	-------

\* - poziom istotności  $p < 0,05$ ,

\*\* - poziom istotności  $p < 0,01$ .

Ogólne analizy zebranych danych wskazują, że jedynie w Uczelni Państwowej w Sano-  
noku występuje istotna statycznie współzależność pomiędzy analizowanymi zmiennymi.  
Pracownicy, którzy częściej i chętniej podejmowali działania pozwalające na realizację  
włączającej metodyki uczelni, rzadziej preferowali wartości hedonistyczne, w tym m.in.  
radość życia.

Pomimo uzyskanej w PWSW w Przemysłu korelacji, pogłębione analizy uzyskanych  
odpowiedzi wskazują na zbyt małą ich liczbę, stąd wynik ten nie będzie poddany interpre-  
tacji. W pozostałych uczelniach nie wykazano istotnych statystycznie współzależności.

**Stanowisko pracy jako zmienna pośrednicząca pomiędzy udziałem w realizacją  
inkluzyjnej metodyki szkoły wyższej a ich systemem wartości.** Pierwszą zmienną po-  
średniczącą uwzględnioną przy analizie zmiennych było stanowisko pracy. Istotne staty-  
stycznie korelacje prezentuje tabela 61.

*Tabela 61.* Wyniki korelacji r-Pearsona dla udziału w realizacji inkluzyjnej metodyki  
szkoły wyższej oraz ich systemu wartości z podziałem według uczelni oraz stanowiska  
pracy (PA – pracownik administracji; PBDiD – pracownik badawczo-dydaktyczny i dy-  
daktyczny).

Uczelnie		Podskale Systemu Wartości Schelerowskich					
		Hedonistyczne	Witalne	Estetyczne	Prawdy	Moralne	Święte
Uniwersytet Rzeszowski (N=133)	PA (37)	-----	-----	-----	<b>0,419**</b>	-----	-----
	PBDiD (96)	-----	-----	-----	-----	-----	-----
Uczelnia Pań- stwowa w Sa- noku (N=60)	PA (25)	<b>0,518**</b>	-----	-----	-----	<b>0,545**</b>	-----
	PBDiD (35)	-----	-----	-----	-----	-----	-----

Politechnika Rzeszowska (N=57)	PA (9)	-----	-----	-----	-----	-----	-----
	PBDiD (48)	-----	-----	-----	-----	-----	-----
PWSW w Przemysłu (N=13)	PA (2)	-----	-----	-----	-----	-----	-----
	PBDiD (11)	-----	-----	-0,647 * (N = 2)	-----	-----	-----

\* - poziom istotności  $p < 0,05$ ,

\*\* - poziom istotności  $p < 0,01$ ,

- W tabeli pogrubiono wyniki poddawane analizie.

Uwzględnienie stanowiska pracy ankietowanych pozwoliło na wykrycie kilku istotnych korelacji w niemal wszystkich uczelniach biorących udział w badaniu.

Dla pracowników administracji Uniwersytetu Rzeszowskiego, którzy podejmują działania w zakresie realizacji czwartego wymiaru włączającej uczelni, ważne jest preferowanie wartości prawdy ( $r = 0,419$ ;  $p < 0,01$ ), w tym inteligencji, mądrości i wiedzy. Dla tej samej grupy pracowniczej osób zatrudnionych w Uczelni Państwowej takim czynnikiem mobilizującym do działania na rzecz inkluzji jest inklinowanie wartości hedonistycznych ( $r = 0,518$ ;  $p < 0,01$ ), szczególnie radości życia oraz wartości moralnych ( $r = 0,545$ ;  $p < 0,01$ ), m in. dobroci, miłości bliźniego, prawdomówności oraz pomagania innym.

Ilość wskazań uzyskanych w PWSW w Przemysłu nie pozwala wyciągać daleko idących wniosków z uzyskanej korelacji. Natomiast w Politechnice Rzeszowskiej nie wykazano żadnych istotnych współzależności.

**Płeć jako zmienna pośrednicząca pomiędzy udziałem w realizacją inkluzyjnej metodyki szkoły wyższej a ich systemem wartości.** W kolejnym kroku analiz uwzględniono płeć badanych jako zmienną pośredniczącą, a istotne statystycznie wyniki umieszczono w tabeli 62.

Tabela 62. Wyniki korelacji r-Pearsona dla udziału w realizacji inkluzyjnej metodyki szkoły wyższej oraz ich systemu wartości z podziałem według uczelni oraz płci respondentów (K - kobieta; M - mężczyzna).

		Podskale Systemu Wartości Schelerowskich					
		Hedonistyczne	Witalne	Estetyczne	Prawdy	Moralne	Święte
Uniwersytet Rzeszowski (N=133)	K (81)	-----	-----	-----	<b>0,317**</b>	-----	-----
	M (52)	-----	-----	-----	-----	0,282*	-----
Uczelnia Państwowa w Sanoku (N=60)	K (33)	-----	-----	-----	-----	-----	-----
	M (27)	-----	-----	-----	-----	-----	-----
Politechnika Rzeszowska (N=57)	K (25)	-----	-----	-----	-----	-----	-----
	M (32)	<b>-0,362*</b>	-----	-----	-----	-----	-----
PWSW w Przemyśle (N=13)	K (6)	-----	-----	-----	-----	-----	-----
	M (7)	-----	-----	-0,824*	-----	-----	-----

\* - poziom istotności  $p < 0,05$

\*\* - poziom istotności  $p < 0,01$

- W tabeli pogrubiono wyniki poddawane analizie.

Uwzględnienie płci pozwoliło na wykrycie kilku istotnych współzależności pomiędzy analizowanymi zmiennymi w dwóch uczelniach biorących udział w badaniu.

Kobiety zatrudnione w Uniwersytecie Rzeszowskim, które brały czynny udział w realizacji inkluzyjnej metodyki uczelni wykazywały się także częstszymi wskazaniami wartości prawdy ( $r = 0,317$ ;  $p < 0,01$ ). Preferowanie takich wartości jak mądrość, otwarty umysł, inteligencja czy wiedza pozytywnie wpływa u nich na świadomość ważności określania barier w studiowaniu, dostosowywania metod przekazywania informacji do potrzeb i możliwości wynikających z różnych rodzajów niepełnosprawności, czy też tworzenie odpowiedniego klimatu w kontakcie z tą grupą studentów. Wykazana korelacja wśród mężczyzn

pracujących w tej uczelni nie pozwala na wyciąganie daleko idących wniosków ze względu na bardzo słabą siłę korelacji ( $r = 0,282$ ;  $p < 0,05$ ).

Mężczyźni zatrudnieni w Politechnice Rzeszowskiej, którzy aktywnie angażują się w podejmowanie działań na rzecz inkluzji istotnie rzadziej wskazywali na wartości hedonistyczne ( $r = -0,362$ ;  $p < 0,05$ ).

W pozostałych grupach nie wykazano współzależności, a w Państwowej Wyższej Szkole Wschodnioeuropejskiej w Przemyślu po pogłębionych analizach wykazano za mało wskazań, które w sposób istotny mogły przyczynić się do uzyskanego wyniku. Stąd też nie zostaną poddane analizie.

**Wiek jako zmienna pośrednicząca pomiędzy udziałem w realizacji inkluzyjnej metodyki szkoły wyższej a ich systemem wartości.** Zastanawiano się, czy wiek badanych, jako zmienna pośrednicząca pozwoli na uchwycenie istotnych korelacji pomiędzy zmiennymi. Wyniki prezentuje tabela 63.

*Tabela 63.* Wyniki korelacji r-Pearsona dla udziału w realizacji inkluzyjnej metodyki szkoły wyższej oraz ich systemu wartości z podziałem według uczelni oraz wieku badanych.

Uczelnie	Podskale Systemu Wartości Schelerowskich					
	Hedonistyczne	Witalne	Estetyczne	Prawdy	Moralne	Święte
Uniwersytet Rzeszowski (N=133; pozostałe 121 wyników badanych nie wykazało istotnych statystycznie zależności)						
powyżej 61 r. ż. (N = 12)	-0,607 * (N = 5)	-----	-----	----	-----	<b>0,614 *</b> (N = 14)
Uczelnia Państwowa w Sanoku (N=60; pozostałe 52 wyniki badanych nie wykazały istotnych statystycznie zależności)						
powyżej 61 r. ż. (N = 8)	-----	-----	-----	----	-----	<b>0,753 *</b> (N = 14)
Politechnika Rzeszowska (N=57; pozostałe 49 wyników badanych nie wykazało istotnych statystycznie zależności)						

51 – 60 r.ż. (N = 8)	-0,733 *	-----	-----	-----	-----	-----
	(N=3)					
PWSW w Przemyślu (N=13; dla wszystkich wyodrębnionych grup wiekowych nie wykryto istotnych statystycznie współzależności)						
wszystkie grupy	-----	-----	-----	-----	-----	-----

\* - poziom istotności  $p < 0,05$ ,

\*\* - poziom istotności  $p < 0,01$ ,

- W tabeli pogrubiono wyniki poddawane analizie.

Wiek badanych ukazał kilka istotnych korelacji, jednakże po głębszej analizie wyników okazało się, że w kilku wśród nich było za mało wskazań by wyciągać daleko idące wnioski, dlatego też zrezygnowano z ich interpretacji.

Wyniki uzyskane w grupie najstarszych pracowników Uniwersytetu Rzeszowskiego ( $r = 0,614$ ;  $p < 0,05$ ) oraz Uczelni Państwowej w Sanoku ( $r = 0,753$ ;  $p < 0,05$ ) wskazują, że osoby które podejmują działania na rzecz realizacji czwartego wymiaru nauczania inkluzyjnego wykazują się także częstszym preferowaniem wartości świętych. Jednocześnie należy zaznaczyć, że uzyskane korelacje należy zweryfikować na większej liczbie badanych.

**Staż pracy jako zmienna pośrednicząca pomiędzy udziałem w realizacją inkluzyjnej metodyki szkoły wyższej a ich systemem wartości.** Czas spędzony w pracy dla danej uczelni został włączony do analiz jako zmienna pośrednicząca, a wyniki przedstawiono w tabeli 64.

*Tabela 64.* Wyniki korelacji r-Pearsona dla udziału w realizacji inkluzyjnej metodyki szkoły wyższej oraz ich systemu wartości z podziałem według uczelni oraz stażu pracy w uczelni.

Uczelnia	Podskale Systemu Wartości Schelerowskich					
	Hedonistyczne	Witalne	Estetyczne	Prawdy	Moralne	Święte
Uniwersytet Rzeszowski (N=133; pozostałe 99 wyników badanych nie wykazało istotnych statystycznie zależności)						

10 – 15 lat (N = 34)	-----	<b>-0,477</b> **	-----	-----	-----	-----
Uczelnia Państwowa w Sanoku (N=60; pozostałe 48 wyników badanych nie wykazały istotnych statystycznie zależności)						
2 – 4 lata (N = 12)	<b>-0,598 *</b>	-----	-----	-----	<b>0,580</b> *	-----
Politechnika Rzeszowska (N=57; pozostałe 40 wyników badanych nie wykazało istotnych statystycznie zależności)						
powyżej 20 lat (N = 17)	-0,510 * (N = 10)	-----	-----	-----	-----	-----
PWSW w Przemyśle (N=13; dla wszystkich wyodrębnionych grup wiekowych nie wykryto istotnych statystycznie współzależności)						
wszystkie grupy	-----	-----	-----	-----	-----	-----

\* - poziom istotności  $p < 0,05$ ,

\*\* - poziom istotności  $p < 0,01$ ,

- W tabeli pogrubiono wyniki poddawane analizie.

Zmienna staż pracy pozwoliła uchwycić korelacje pomiędzy zmiennymi w dwóch uczelniach. Pozostałe analizy nie wykazały współzależności, bądź grupy lub wskazania okazały się na tyle mało liczne, że odstąpiono od ich analizy.

Pracownicy zatrudnieni w Uniwersytecie Rzeszowskim od 10 do 15 lat, którzy podejmują się działań na rzecz inkluzji, jednocześnie rzadziej wybierają wartości witalne ( $r = -0,477$ ;  $p < 0,01$ ). Natomiast zatrudnieni od 2 do 4 lat w Uczelni Państwowej w Sanoku, angażujący się w realizację inkluzyjnej metodyki szkoły wyższej częściej wybierają wartości moralne ( $r = 0,580$ ;  $p < 0,05$ ), w tym uczciwość i pomaganie innym, a rzadziej hedonistyczne ( $r = -0,598$ ;  $p < 0,05$ ). Wyniki uzyskano na nielicznych grupach, dlatego też należy je zweryfikować na większej grupie badanych.

**Kontakt ze studentem z niepełnosprawnością jako zmienna pośrednicząca pomiędzy udziałem w realizacją inkluzyjnej metodyki szkoły wyższej a ich systemem wartości.** Analizując współzależności między zmiennymi do obserwacji włączono kontakt ze studentami z niepełnosprawnością. Wyniki przedstawia tabela 65.

Tabela 65. Wyniki korelacji r-Pearsona dla udziału w realizacji inkluzyjnej metodyki szkoły wyższej oraz ich systemu wartości z podziałem według uczelni oraz kontaktu ze studentem z niepełnosprawnością.

Uczelnia	Kontakt ze studentem z niepełnosprawnością	Podskale Systemu Wartości Schelerowskich					
		Hedonistyczne	Witalne	Estetyczne	Prawdy	Moralne	Święte
Uniwersytet Rzeszowski (N=133)	tak (115)	-----	-----	-----	-----	-----	-----
	nie (18)	-----	-----	-----	-----	-----	-----
Uczelnia Państwowa w Sanoku (N=60)	tak (54)	-0,378 **	-----	-----	-----	-----	-----
	nie (6)	-----	-----	-----	-----	-----	-----
Politechnika Rzeszowska (N=57)	tak (48)	-----	-----	-----	-----	-----	-----
	nie (9)	-----	-----	-----	-----	-----	-----
PWSW w Przemyślu (N=13)	tak (9)	-----	-----	-----	-----	-----	-----
	nie (4)	-----	-----	-----	-----	-----	-----

\* - poziom istotności  $p < 0,05$ ,

\*\* - poziom istotności  $p < 0,01$ .

Włączenie do analiz kontaktu ze studentem z niepełnosprawnością pozwoliło na wykrycie tylko jednej istotnej współzależności między analizowanymi zmiennymi. W pozostałych przypadkach nie wykazano korelacji.

Pracownicy Uczelni Państwowej w Sanoku, którzy mieli kontakt ze studentem z niepełnosprawnością częściej i aktywniej włączają się w realizację inkluzyjnej metodyki, gdy nie preferują wartości hedonistycznych ( $r = -0,378$ ;  $p < 0,01$ ). Korelacja ta ma umiarkowaną siłę ale bardzo dużą istotność.

**Podsumowując** związek pomiędzy wartościami a czwartym wymiarem nauczania inkluzyjnego zauważyć można, że większość z uzyskanych korelacji jest pozytywna. W grupie pracowników administracji preferowanie wartości z grupy prawdy (UR), moralnych (UP) i hedonistycznych (UP) współwystępuje z realizowaniem włączającej metodyki uczelni. Kobiety udzielające się na rzecz inkluzji preferują wartości prawdy (UR), a mężczyźni rzadziej wybierają wartości hedonistyczne (PRz). Najstarsi pracownicy, którzy preferują wartości święte (UR, UP) częściej i chętniej udzielają się w realizacji włączającej metodyki uczelni. Osoby krótko zatrudnione (od 2 do 4 lat, UP) w uczelni, którzy działają na rzecz inkluzji częściej preferują wartości moralne, a rzadziej hedonistyczne. U nieco bardziej doświadczonych stażem pracowników (10 – 15 lat, UR) skłanianie się ku wartościom witalnym niekorzystnie wpływa na ich motywację do działania na rzecz inkluzji. Posiadanie w swoim systemie wartości licznych wartości hedonistycznych współwystępowało z mniejszym zaangażowaniem w realizacji założeń metodyki włączającej (UP), zwłaszcza wśród pracowników posiadających doświadczenie w pracy ze studentem z niepełnosprawnością.

Przedstawiono wyniki korelacji pomiędzy profilem wartości ankietowanych oraz poziomem ich zaangażowania w realizacji włączającej metodyki szkoły wyższej. W kolejnym podrozdziale zaprezentowane zostaną efekty zestawienia czwartego wymiaru inkluzyjnego nauczania z wybranymi typami postaw.

#### **4.2. Poziom postaw pracowników uczelni wobec osób i studentów z niepełnosprawnością jako element warunkujący realizację przez nich inkluzyjnej metodyki szkoły wyższej**

Pierwszym krokiem badania relacji pomiędzy realizacją przez badanych inkluzyjnej metodyki uczelni oraz ich postawami wobec osób z niepełnosprawnością jest przedstawienie ich ze względu na uczelnię w której pracują badani. Otrzymane wyniki istotnie statystycznie prezentuje tabela 66.

Tabela 66. Wyniki korelacji r-Pearsona dla udziału w realizacji inkluzyjnej metodyki szkoły wyższej oraz postaw wobec osób z niepełnosprawnością z podziałem według uczelni biorących udział w badaniu.

Uczelnia	Skala Postaw Wobec Osób Niepełnosprawnych
Uniwersytet Rzeszowski (N=133)	0,263**
Uczelnia Państwowa w Sanoku (N=60)	-----
Politechnika Rzeszowska (N=57)	-----
PWSW w Przemyślu (N=13)	-----

\* - poziom istotności  $p < 0,05$ ,

\*\* - poziom istotności  $p < 0,01$ .

Jak wynika z tabeli 66, jedynie w grupie pracowników Uniwersytetu Rzeszowskiego uzyskano korelację między zmiennymi. Była ona jednak na tyle słaba, że w świetle statystycznym interpretowana jako bardzo słaba bądź niewystępująca. Z tego też względu odstąpiono od jej analizy.

W dalszym etapie dokonano zestawienia wyników postaw badanych wobec studentów z niepełnosprawnością, opisywanych na dwóch wymiarach – wolicjonalnym oraz intelektualnym, w korelacji z czwartym wymiarem nauczania inkluzyjnego w szkolnictwie wyższym. Wyniki ukazane zostały w tabeli 67 ze względu na poszczególne uczelnie biorące udział w ankiecie.

Tabela 67. Wyniki korelacji r-Pearsona dla udziału w realizacji inkluzyjnej metodyki szkoły wyższej oraz wymiarów skali postaw wobec studentów z niepełnosprawnością według uczelni.

Uczelnia	Skala Postaw Wobec Studentów z Niepełnosprawnością	
	Wolicjonalny Ogólny	Intelektualny Ogólny
Uniwersytet Rzeszowski (N=133)		
Wymiar IV	-----	-----
Wolicjonalny Ogólny	-----	0,578**
Uczelnia Państwowa w Sanoku (N=60)		
Wymiar IV	-----	-----
Wolicjonalny Ogólny	-----	0,519**

Politechnika Rzeszowska (N=57)		
Wymiar IV	-----	-----
Wolicjonalny Ogólny	-----	0,599**
PWSW w Przemysłu (N=13)		
Wymiar IV	-----	-----
Wolicjonalny Ogólny	-----	-----

\* - poziom istotności  $p < 0,05$ ,

\*\* - poziom istotności  $p < 0,01$ .

Jak wynika z powyższej tabeli nr 67 nie wykazano istotnych statystycznie współzależności pomiędzy otrzymanymi danymi przy uwzględnieniu podziału na uczelnie biorące udział w badaniu. Podobnie miało to miejsce z postawami wobec osób z niepełnosprawnością. Należałoby zastanowić się, czy wyodrębnione zmienne pośredniczące wykażą korelacje i pozwolą przez to określić, co motywuje ankietowanych do podejmowania działań mających na celu realizację inkluzyjnej metodyki szkoły wyższej. Nastąpi to w kolejnych akapitach niniejszego podrozdziału.

Uzyskane korelacje pomiędzy wymiarami metody badania postaw wobec studentów z niepełnosprawnością wskazują na jej spójność wewnętrzną.

**Stanowisko pracy jako zmienna pośrednicząca pomiędzy udziałem w realizacją inkluzyjnej metodyki szkoły wyższej a poziomem ich postaw wobec osób i studentów z niepełnosprawnością.** Ponieważ sam podział na uczelnie nie okazał się wystarczającym, w kolejnym kroku dokonano analizy wyników uwzględniając przy tym stanowisko pracy ankietowanych (pracownicy administracji oraz pracownicy badawczo-dydaktyczni i dydaktyczni). Istotne dane statystyczne dla poziomu postaw ankietowanych wobec osób z niepełnosprawnością oraz ich udziałem w realizacji inkluzyjnej metodyki uczelni prezentuje tabela 68.

Tabela 68. Wyniki korelacji r-Pearsona dla udziału w realizacji inkluzyjnej metodyki szkoły wyższej oraz wymiarów skali postaw wobec osób z niepełnosprawnością według uczelni oraz stanowiska pracy (PA – pracownik administracji; PBDiD – pracownik badawczo-dydaktyczny i dydaktyczny).

Uczelnia	Stanowisko pracy	Skala Postaw Wobec Osób Niepełnosprawnych
Uniwersytet Rzeszowski (N=133)	PA (37)	-----
	PBDiD (96)	0,254*
Uczelnia Państwowa w Sanoku (N=60)	PA (25)	-----
	PBDiD (35)	-----
Politechnika Rzeszowska (N=57)	PA (9)	-----
	PBDiD (48)	-----
PWSW w Przemyślu (N=13)	PA (2)	-1,000**
	PBDiD (11)	-----

\* - poziom istotności  $p < 0,05$ ,

\*\* - poziom istotności  $p < 0,01$ .

Uwzględnienie stanowiska pracy pozwoliło wykryć współzależność w grupie pracowników badawczo-dydaktycznych i dydaktycznych Uniwersytetu Rzeszowskiego. Jednakże jest to tak słaba korelacja, że jej interpretacja wskazuje na bardzo niską współzależność bądź jej brak. Z tego względu zrezygnowano z jej analizy. Natomiast wynik w PWSW w Przemyślu uzyskano w nielicznej grupie ( $N = 2$ ), dlatego też nie podjęto się interpretacji go.

Postanowiono zbadać, czy staż pracy pozwoli wykryć współzależności pomiędzy postawami badanych wobec studentów z niepełnosprawnością a ich zaangażowaniem w realizację inkluzyjnej metodyki uczelni. Wyniki istotnych statystycznie korelacji prezentuje tabela 69.

Tabela 69. Wyniki korelacji r-Pearsona dla udziału w realizacji inkluzyjnej metodyki szkoły wyższej oraz wymiarów skali postaw wobec studentów z niepełnosprawnością według uczelni oraz stanowiska pracy (PA – pracownik administracji; PBDiD – pracownik badawczo-dydaktyczny i dydaktyczny).

Uczelnia		Skala Postaw Wobec Studentów z Niepełnosprawnością	
		Wolicjonalny Ogólny	Intelektualny Ogólny
Uniwersytet Rzeszowski (N=133)			
PA (N=37)	Wymiar IV	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	<b>0,581**</b>
PBDiD (N=96)	Wymiar IV	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	<b>0,577**</b>
Uczelnia Państwowa w Sanoku (N=60)			
PA (N=25)	Wymiar IV	<b>0,521**</b>	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,477*
PBDiD (N=35)	Wymiar IV	-----	<b>0,403*</b>
	Wolicjonalny Ogólny	-----	<b>0,557**</b>
Politechnika Rzeszowska (N=57)			
PA (N=9)	Wymiar IV	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,765*
PBDiD (N=48)	Wymiar IV	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	<b>0,576**</b>
PWSW w Przemyślu (N=13)			
PA (N=2)	Wymiar IV	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	-----
PBDiD (N=11)	Wymiar IV	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	-----

\* - poziom istotności  $p < 0,05$ ,

\*\* - poziom istotności  $p < 0,01$ ,

- W tabeli pogrubiono istotne statystycznie korelacje pomiędzy analizowanymi zmiennymi.

Analizując uzyskane korelacje okazuje się, że zmienna pośrednicząca, jaką jest stanowisko pracy, wskazała na istotne współzależności pomiędzy obiema metodami wśród osób zatrudnionych w Uczelni Państwowej w Sanoku. Dla pracowników administracji tej uczelni czynnikiem motywującym do określania barier w studiowaniu, identyfikowania studentów narażonych na niepowodzenia w studiowaniu, korzystania z materiałów dostosowanych do potrzeb studentów z niepełnosprawnością, czy też tworzenia klimatu akceptacji, jest emocjonalny wymiar postawy wobec tej grupy studentów. To odczuwanie w stosunku do nich pozytywnych emocji, życzliwości, dostrzeganie ich potencjału intelektualnego i wrażliwości jest silnym motywatorem ( $r = 0,521$ ;  $p < 0,001$ ). Korelacja ta ma bardzo wysoki poziom istotności, co oznacza, że z dużą dozą dokładności możemy interpretować uzyskany wynik.

Wykazano, że dla pracowników badawczo-dydaktycznych i dydaktycznych UP w Sanoku czynnikiem motywującym do realizacji inkluzyjnej metodyki szkoły wyższej jest wymiar intelektualny postaw wobec studentów z niepełnosprawnością ( $r = 0,403$ ;  $p < 0,05$ ). To dostrzeganie ich mocnych cech oraz pozytywna ich ocena wspierają takie działania jak stosowanie alternatywnego oceniania, identyfikacja studentów wymagających wsparcia, tworzenie przyjaznego klimatu zajęć, czy też równe traktowanie, itp.

Wyniki analiz statystycznych pokazują, że w UP w Sanoku działania motywujące pracowników powinny być odpowiednio dostosowane do ich stanowiska pracy. Dla osób zatrudnionych w administracji powinny kłaść nacisk na wymiar emocjonalny a dla nauczycieli akademickich na wymiar intelektualny postawy wobec studentów z niepełnosprawnością.

Jest to wynik odbiegający od analiz dla postaw wobec osób z niepełnosprawnością, gdzie uzyskane korelacje nie nadawały się do interpretacji, bądź ich nie wykryto.

Przy uwzględnieniu zmiennej pośredniczącej, stanowisko pracy, uzyskano dodatnie korelacje pomiędzy wymiarami *Skali Postaw Wobec Studentów z Niepełnosprawnością*.

**Płeć jako zmienna pośrednicząca pomiędzy udziałem w realizacji inkluzyjnej metodyki szkoły wyższej a poziomem ich postaw wobec osób i studentów z niepełnosprawnością.** Kolejną zakładaną zmienną pośredniczącą, uwzględnioną w analizowaniu korelacji między wynikami metod, jest płeć badanych. Wyniki przeprowadzonych statystyk pomiędzy *Skalą Postaw Wobec Osób z Niepełnosprawnością A. Sękowskiego* oraz czwartym wymiarem nauczania inkluzyjnego w uczelniach prezentuje tabela 70.

Tabela 70. Wyniki korelacji r-Pearsona dla udziału w realizacji inkluzyjnej metodyki szkoły wyższej oraz wymiarów skali postaw wobec osób z niepełnosprawnością według uczelni oraz płci respondentów (K - kobieta; M - mężczyzna).

Uczelnia	Płeć badanych	Skala Postaw Wobec Osób Niepełnosprawnych
Uniwersytet Rzeszowski (N=133)	K (81)	0,239*
	M (52)	<b>0,319*</b>
Uczelnia Państwowa w Sanoku (N=60)	K (33)	<b>0,376*</b>
	M (27)	-----
Politechnika Rzeszowska (N=57)	K (25)	-----
	M (32)	-----
PWSW w Przemyślu (N=13)	K (6)	-----
	M (7)	-----

\* - poziom istotności  $p < 0,05$ ,

\*\* - poziom istotności  $p < 0,01$ ,

- W tabeli pogrubiono istotne statystycznie korelacje pomiędzy analizowanymi zmiennymi.

Uwzględnienie płci badanych, jako zmiennej pośredniczącej pozwoliło na wykrycie istotnych współzależności w dwóch uczelniach.

Wśród mężczyzn zatrudnionych w Uniwersytecie Rzeszowskim zauważono, że bardziej pozytywne postawy wobec osób z niepełnosprawnością współwystępowały z identyfikacją barier w nauce oraz studentów narażonych na wykluczenie, dostosowywaniu metod przekazywania wiedzy i oceny zdobytych umiejętności, czy tworzeniem odpowiedniego klimatu w kontakcie ze studentem z niepełnosprawnością ( $r = 0,319$ ;  $p < 0,05$ ). Podobne wyniki uzyskano dla kobiet zatrudnionych w Uczelni Państwowej w Sanoku ( $r = 0,376$ ;  $p < 0,05$ ).

Wykryta w grupie pracownic UR korelacja okazała się za słaba, by ją interpretować.

W kolejnym kroku, uwzględniając tą samą zmienną pośredniczącą, dokonano analizy wyników SPWSN oraz udziału badanych w realizacji inkluzyjnej metodyki szkoły wyższej. Efekty istotne statystycznie prezentuje tabela 71.

Tabela 71. Wyniki korelacji r-Pearsona dla udziału w realizacji inkluzyjnej metodyki szkoły wyższej oraz wymiarów skali postaw wobec studentów z niepełnosprawnością według uczelni oraz płci respondentów (K - kobieta; M - mężczyzna).

Uczelnia		Skala Postaw Wobec Studentów z Niepełnosprawnością	
		Wolicjonalny Ogólny	Intelektualny Ogólny
Uniwersytet Rzeszowski (N=133)			
K (N=81)	Wymiar IV	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,502**
M (N=52)	Wymiar IV	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,671**
Uczelnia Państwowa w Sanoku (N=60)			
K (N=33)	Wymiar IV	<b>0,471**</b>	<b>0,361*</b>
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,551**
M (N=27)	Wymiar IV	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,487**
Politechnika Rzeszowska (N=57)			
K (N=25)	Wymiar IV	-----	<b>-0,409*</b>
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,770**
M (N=32)	Wymiar IV	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,477**
PWSW w Przemyślu (N=13)			
K (N=6)	Wymiar IV	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	-----
M (N=7)	Wymiar IV	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	-----

\* - poziom istotności  $p < 0,05$ ,

\*\* - poziom istotności  $p < 0,01$ ,

- W tabeli pogrubiono istotne statystycznie korelacje pomiędzy analizowanymi zmiennymi.

Płeć badanych okazała się zmienną pozwalającą uchwycić współzależności pomiędzy analizowanymi metodami dla pracownic Uczelni Państwowej w Sanoku oraz Politechniki Rzeszowskiej.

Kobiety zatrudnione w UP w Sanoku podejmują się realizacji inkluzyjnej metodyki szkoły wyższej, gdy zarówno wolicjonalnie ( $r = 0,471$ ;  $p < 0,01$ ) jak i intelektualnie ( $r = 0,361$ ;  $p < 0,05$ ) pozytywnie określają studentów z niepełnosprawnością. To dostrzeganie ich intelektu, wrażliwości, wytrwałości, czy też ocenianie ich jako konsekwentnych, dojrzałych czy dobrze radzących sobie w kontaktach z innymi studentami sprzyja podejmowaniu odpowiednich działań. Uzyskane wyniki są kompatybilne z tymi dla postaw wobec osób z niepełnosprawnością.

Zupełnie inną sytuację wykryto w politechnice. Okazuje się, że dla kobiet tam zatrudnionych czynnikiem motywującym do podejmowania działań zmierzających do realizacji włączającej metodyki uczelni jest negatywna ocena cech studentów z niepełnosprawnością ( $r = -0,409$ ;  $p < 0,05$ ). W przypadku postaw wobec osób z niepełnosprawnością nie wykryto takich współzależności.

Uzyskane wyniki wskazują na konieczność dostosowania programów motywacyjnych, czy szkoleniowych do płci w UP w Sanoku oraz PRz, przy czym na inne akcenty należy kłaść nacisk.

Ta zmienna pośrednicząca również wykazuje spójność wewnętrzną metody SPWSN.

**Wiek osób badanych jako zmienna pośrednicząca pomiędzy udziałem w realizacji inkluzyjnej metodyki szkoły wyższej a poziomem ich postaw wobec osób i studentów z niepełnosprawnością.** W kolejnym etapie analiz wzięto pod uwagę kolejną zmienną pośredniczącą, czyli wiek badanych. Istotnie statystycznie korelacje pomiędzy postawami wobec osób z niepełnosprawnością oraz czwartym wymiarem nauczania inkluzyjnego prezentuje tabela 72.

Tabela 72. Wyniki korelacji r-Pearsona dla udziału w realizacji inkluzyjnej metodyki szkoły wyższej oraz wymiarów skali postaw wobec osób z niepełnosprawnością według uczelni oraz wieku badanych.

Uczelnia	Skala Postaw Wobec Osób Niepełnosprawnych
Uniwersytet Rzeszowski (N=133; pozostałe 88 wyników badanych nie wykazało istotnych statystycznie zależności)	
31 – 40 lat (N = 37)	<b>0,476**</b>
powyżej 61 r.ż. (N= 8)	0,581*
Uczelnia Państwowa w Sanoku (N=60; dla wszystkich wyodrębnionych grup wiekowych nie wykryto istotnych statystycznie współzależności)	
-----	-----
Politechnika Rzeszowska (N=57; pozostałe 44 wyniki badanych nie wykazały istotnych statystycznie zależności)	
41 – 50 r.ż. (N = 16)	<b>0,537*</b>
PWSW w Przemyślu (N=13; pozostałe 7 wyników badanych nie wykazało istotnych statystycznie zależności)	
do 30 r.ż. (N = 2)	-1,000**
31 – 40 r.ż. (N = 2)	1,000**
powyżej 61 r.ż. (N = 2)	-1,000**

\* - poziom istotności  $p < 0,05$ ,

\*\* - poziom istotności  $p < 0,01$ .

Uwzględnienie wieku badanych pozwoliło na odkrycie korelacji w dwóch uczelniach. Jednocześnie w UP w Sanoku nie uzyskano współzależności, a te wykryte w PWSW w Przemyślu miały za małą liczbę reprezentantów grup (N = 2). W tych przypadkach nie można podjąć się interpretacji wyników.

W Uniwersytecie Rzeszowskim pracownicy w wielu od 31 do 40 lat deklarujący pozytywne postawy wobec osób z niepełnosprawnością częściej podejmują się inicjatyw i działań na rzecz realizacji inkluzyjnej metodyki uczelni ( $r = 0,476$ ;  $p < 0,01$ ). Uzyskany wynik ma bardzo dobrą istotność, choć umiarkowaną siłę związku. W grupie najstarszych pra-

cowników tej uczelni wykryto podobną korelację ( $r = 0,581$ ;  $p < 0,05$ ) jednakże grupa reprezentantów ( $N = 8$ ) była na tyle nieliczna, że należałoby przed interpretacją zweryfikować uzyskany wynik na większej grupie badanych.

Podobnie jak w UR, także wśród pracowników Politechniki Rzeszowskiej bardziej pozytywne postawy wobec osób z niepełnosprawnością wiążą się z realizacją przez badanych inkluzyjnej metodyki uczelni ( $0,537$ ;  $p < 0,05$ ). Otrzymany wynik należy potwierdzić na liczniejszej grupie badanych.

Po uzyskanych korelacjach dla jednej zmiennej, sprawdzono, czy postawy wobec studentów z niepełnosprawnością wchodzą w istotne statystycznie korelacje z czwartym wymiarem metody do badania nauczania inkluzyjnego w uczelni. Efekty zaprezentowano w tabeli 73.

*Tabela 73.* Wyniki korelacji r-Pearsona dla udziału w realizacji inkluzyjnej metodyki szkoły wyższej oraz wymiarów skali postaw wobec studentów z niepełnosprawnością według uczelni oraz wieku badanych.

Uczelnia		Skala Postaw Wobec Studentów z Niepełnosprawnością	
		Wolicjonalny Ogólny	Intelektualny Ogólny
Uniwersytet Rzeszowski (N=121; pozostałe 12 wyników badanych nie wykazało istotnych statystycznie zależności)			
do 30 r.ż. (N=12)	Wymiar IV	-----	<b>0,644*</b>
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,634*
31-40 lat (N=37)	Wymiar IV	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,674**
41-50 lat (N=42)	Wymiar IV	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,536**
51-60 lat (N=30)	Wymiar IV	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,622**
Uczelnia Państwowa w Sanoku (N=31; pozostałe 29 wyników badanych nie wykazało istotnych statystycznie zależności)			
31-40 lat (N=18)	Wymiar IV	<b>0,496*</b>	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	-----
	Wymiar IV	-----	-----

41-50 lat (N=13)	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,670*
Politechnika Rzeszowska (N= 45; pozostałe 12 wyników badanych nie wykazało istotnych statystycznie zależności)			
31-40 lat (N=21)	Wymiar IV	-----	<b>-0,585**</b>
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,779**
41-50 lat (N=16)	Wymiar IV	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,696**
51-60 lat (N=8)	Wymiar IV	0,712*	0,849**
	Wolicjonalny Ogólny	-----	-----
PWSW w Przemyślu (ilość danych w poszczególnych grupach nie pozwala na wykazanie istotnych statystycznie zależności)			
wszystkie grupy	Wymiar IV	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	-----

\* - poziom istotności  $p < 0,05$ ,

\*\* - poziom istotności  $p < 0,01$ ,

- W tabeli pogrubiono istotne statystycznie korelacje pomiędzy analizowanymi zmiennymi.

Wiek badanych pozwolił na wykrycie istotnych współzależności w poszczególnych grupach w trzech uczelniach (oprócz PWSW w Przemyślu). W większość są to współzależności dodatnie, umiarkowane, sile i bardzo silne, a jedna jest korelacją ujemną.

Wśród najmłodszych pracowników Uniwersytetu Rzeszowskiego wraz ze wzrostem pozytywnej oceny cech studentów z niepełnosprawnością rośnie motywacją do podejmowania działań na rzecz realizacji włączającej metodyki szkoły wyższej ( $r = 0,644$ ;  $p < 0,05$ ). Jest to współzależność silna, stąd bardzo ważna w tej grupie wiekowej jest edukacja na rzecz inkluzji, w celu budowania pozytywnego obrazu tej grupy studentów. Wynik należy potwierdzić na liczniejszej grupie, jednakże jest on inny niż ten dla postaw wobec osób z niepełnosprawnością, gdzie korelacje wykryto dla nieco starszych pracowników (31 – 40 lat).

Wśród pracowników Uczelni Państwowej w Sanoku, mających od 31 do 40 lat, istotnym czynnikiem motywacyjnym okazał się wolicjonalny aspekt postawy wobec studentów

z niepełnosprawnością ( $r = 0,496$ ;  $p < 0,05$ ). Jest to współzależność umiarkowana, ale wyraźnie wskazująca na występowanie związku liniowego między wynikami dla obu metod. Podobnej korelacji nie uzyskano dla postaw wobec osób z niepełnosprawnością.

Dla pracowników Politechniki Rzeszowskiej wykazano istotne statystycznie współzależności w dwóch grupach wiekowych, tj. dla osób od 31 do 40 lat oraz w przedziale wiekowym 51 – 60 lat. Dla młodszych pracowników ważniejszy jest aspekt intelektualny postawy wobec studentów z niepełnosprawnością. To spostrzeżenie ich negatywnych cech, takich jak niedokładność, bycie wolniejszym, czy spiętym sprawia, że dbają oni o równe traktowanie wszystkich żaków, tworzenie klimatu akceptacji, czy dostosowywanie środków przekazu informacji do ich indywidualnych potrzeb ( $r = -0,585$ ;  $p < 0,01$ ). Jest to korelacja silna o dużym poziomie istotności. Dla starszych pracowników niezwykle ważne staje się odczuwanie pozytywnych emocji wobec tej grupy studentów ( $0,712$ ;  $p < 0,05$ ) oraz dodatnia ocena ich cech ( $r = 0,849$ ;  $p < 0,01$ ). Tu współzależności są bardzo silne, a zwłaszcza w wymiarze intelektualnym o wysokim poziomie istotności. Jednocześnie należy podkreślić, że tak wysokie wyniki mogą być efektem małej liczebności grupy ( $N = 8$ ), co należy zweryfikować w kolejnych badaniach, przed wyciąganiem zbyt daleko idących wniosków. Z wyników uzyskanych w tej uczelni możemy wnioskować, że zaplanowanie i zrealizowanie szkoleń z nauczania włączającego, czy budowanie systemu motywacyjnego musi uwzględniać wiek odbiorców, ponieważ wykazano różnicowanie między młodymi i starszymi uczestnikami badania. Dla postaw wobec osób z niepełnosprawnością nie uzyskano w tych grupach wiekowych korelacji, która ujawniła się dla pracowników między 41 a 50 r.ż.

Analizy statystyczne dla obu wymiarów metody SPWSN wykazały istotne statystycznie dodatnie współzależności w trzech uczelniach, w wybranych grupach wiekowych.

**Staż pracy jako zmienna pośrednicząca pomiędzy udziałem w realizacji inkluzyjnej metodyki szkoły wyższej a poziomem ich postaw wobec osób i studentów z niepełnosprawnością.** Kolejną, uwzględnioną w założeniach teoretycznych badań własnych, zmienną pośredniczącą był staż pracy w danej uczelni. Tabela 74 prezentuje wykazane w badaniach istotne statystycznie współzależności pomiędzy postawami ankietowanych wobec osób z niepełnosprawnością oraz ich udziałem w realizacji inkluzyjnej metodyki szkoły wyższej.

Tabela 74. Wyniki korelacji r-Pearsona dla udziału w realizacji inkluzyjnej metodyki szkoły wyższej oraz wymiarów skali postaw wobec osób z niepełnosprawnością według uczelni oraz stażu pracy w uczelni.

Uczelnia	Skala Postaw Wobec Osób Niepełnosprawnych
Uniwersytet Rzeszowski (N=133; pozostałe 79 wyników badanych nie wykazało istotnych statystycznie zależności)	
2 – 4 lata pracy (N = 20)	<b>0,528*</b>
10 - 15 lat pracy (N = 34)	<b>0,399*</b>
Uczelnia Państwowa w Sanoku (N=60; pozostałe 57 wyników badanych nie wykazało istotnych statystycznie zależności)	
powyżej 20 lat pracy (N = 3)	-0,998*
Politechnika Rzeszowska (N=57; dla wszystkich wyodrębnionych grup wiekowych nie wykryto istotnych statystycznie współzależności)	
-----	-----
PWSW w Przemyślu (N=13; pozostałe 9 wyników badanych nie wykazało istotnych statystycznie zależności)	
5 - 10 rok pracy (N = 2)	1,000**
10 - 15 rok pracy (N = 2)	-1,000**

\* - poziom istotności  $p < 0,05$ ,

\*\* - poziom istotności  $p < 0,01$ ,

- W tabeli pogrubiono istotne statystycznie korelacje pomiędzy analizowanymi zmiennymi.

Staż pracy pozwolił na wykrycie wielu istotnych współzależności, jednak tylko te dla Uniwersytetu Rzeszowskiego zostaną zinterpretowane. Jest to efektem za niskiej liczebności pozostałych grup (N = 2 oraz N = 3).

Pracownicy zatrudnieni w uniwersytecie od 2 do 4 lat ( $r = 0,528$ ;  $p < 0,05$ ) oraz pracujący tam od 10 do 15 lat ( $r = 0,399$ ;  $p < 0,05$ ) wykazali się odpowiednio silną oraz umiarkowaną dodatnią korelacją między zmiennymi. Oznacza to, że im ich postawy są bardziej pozytywne, tym częściej identyfikują studentów narażonych na wykluczenie, prowadzą dodatkowe konsultacje dla studentów z niepełnosprawnością, dbają o budowanie odpowiedniego

klimatu w kontakcie z nimi, czy też dbają o równe traktowanie ich w trakcie całego procesu edukacyjnego.

W kolejnym kroku postawy wobec studentów z niepełnosprawnością zadeklarowane przez ankietowanych zestawiono z wynikami uzyskanymi przez nich w czwartym wymiarze metody do badania inkluzji w szkolnictwie wyższym. Wyniki istotne statystycznie, uwzględniające staż pracy w uczelni prezentuje tabela 75.

Tabela 75. Wyniki korelacji r-Pearsona dla udziału w realizacji inkluzyjnej metodyki szkoły wyższej oraz wymiarów skali postaw wobec studentów z niepełnosprawnością według uczelni oraz stażu pracy w uczelni.

Uczelnia		Skala Postaw Wobec Studentów z Niepełnosprawnością	
		Wolicjonalny Ogólny	Intelektualny Ogólny
Uniwersytet Rzeszowski (N= 133)			
pierwszy rok pracy (N=4)	Wymiar IV	0,982*	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	-----
2-4 lata (N=20)	Wymiar IV	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,622**
5-10 lat (N=23)	Wymiar IV	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,716**
10-15 lat (N=34)	Wymiar IV	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,747**
>20 lat (N=52)	Wymiar IV	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,448*
Uczelnia Państwowa w Sanoku (N=38; pozostałe 22 wyniki badanych nie wykazały istotnych statystycznie zależności)			
pierwszy rok pracy (N=6)	Wymiar IV	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,812*
2-4 lata (N=12)	Wymiar IV	<b>0,587*</b>	<b>0,680*</b>
	Wolicjonalny Ogólny	-----	-----
	Wymiar IV	-----	-----

5-10 lat (N=13)	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,603*
15 – 20 lat (N=7)	Wymiar IV	-----	0,849*
	Wolicjonalny Ogólny	-----	-----
Politechnika Rzeszowska (N= 28; pozostałe 29 wyników badanych nie wykazało istotnych statystycznie zależności)			
pierwszy rok pracy (N=6)	Wymiar IV	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,856*
2-4 lata (N=10)	Wymiar IV	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,697*
10-15 lat (N=12)	Wymiar IV	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,837**
PWSW w Przemyślu (N=3; ilość danych w pozostałych grupach nie pozwala na wykazanie istotnych statystycznie zależności)			
pierwszy rok pracy (N=3)	Wymiar IV	0,998*	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	-----

\* - poziom istotności  $p < 0,05$ ,

\*\* - poziom istotności  $p < 0,01$ ,

- W tabeli pogrubiono istotne statystycznie korelacje pomiędzy analizowanymi zmiennymi.

Z analizy danych zaprezentowanych w tabeli 75 wynika, że uwzględniona zmienna pośrednicząca, staż pracy w uczelni, pozwoliła na ukazanie istotnych statystycznie współzależności w wybranych grupach, dla niemal każdej uczelni. Jednakże ze względu na zbyt mało liczne grupy nie zdecydowano się na analizowanie wyników dla UR (pierwszy rok pracy  $N = 4$ ), UP w Sanoku (15 – 20 lat pracy  $N = 7$ ) oraz PWSW w Przemyślu (pierwszy rok pracy  $N = 3$ ).

W Uczelni Państwowej w Sanoku istotnymi okazały się staż pracy od 2 do 4 lat oraz od 15 do 20 lat. Dla młodszych stażem pracowników ważnym czynnikiem motywującym do realizacji włączającej metodyki uczelni okazały się oba wymiary postawy wobec stu-

dentów z niepełnosprawnością. Zarówno dla intelektualnego ( $r = 0,587$ ;  $p < 0,05$ ), jak i wolicjonalnego ( $r = 0,680$ ;  $p < 0,05$ ) aspektu badanej postawy wykazano silną, dodatnią, korelację z czwartym wymiarem metody do badania inkluzyjnego nauczania. Oznacza to, że pozytywne uczucia oraz dodatnia ocena cech tych studentów wiąże się, m.in. z dostosowywaniem metod przekazywania wiedzy oraz oceniania zdobytych umiejętności do potrzeb studentów z niepełnosprawnością, okrywaniem barier w studiowaniu, prowadzenie indywidualnych konsultacji, stosowanie równości zarówno w procesie rekrutacji jak i nauczania oraz dbanie o odpowiedni klimat współpracy.

Uzyskane wyniki znacznie odbiegają od tych dla postaw wobec osób z niepełnosprawnością, gdzie nie wykryto korelacje jedynie w grupie pracowników UR zatrudnionych tam od 2 do 4 lat.

Pomiędzy analizowanymi wymiarami SPWSN wykazano istotne współzależności w wybranych grupach w trzech z czterech uczelni biorących udział w badaniu (oprócz PWSW w Przemyślu). Uzyskane dane wskazują na umiarkowaną, silną bądź bardzo silną korelację wewnętrzną metody.

**Kontakt ze studentem z niepełnosprawnością jako zmienna pośrednicząca pomiędzy udziałem w realizacją inkluzyjnej metodyki szkoły wyższej a poziomem ich postaw wobec osób i studentów z niepełnosprawnością.** Ostatnią z uwzględnionych zmiennych pośredniczących był kontakt ze studentem z niepełnosprawnością. Istotnie statystycznie wyniki korelacji pomiędzy postawami ankietowanych wobec osób z niepełnosprawnością a ich udziałem w realizacji metodyki szkoły wyższej przedstawia tabela 76.

*Tabela 76.* Wyniki korelacji r-Pearsona dla udziału w realizacji inkluzyjnej metodyki szkoły wyższej oraz wymiarów skali postaw wobec osób z niepełnosprawnością według uczelni oraz kontaktu ze studentem z niepełnosprawnością.

Uczelnia	Płeć badanych	Skala Postaw Wobec Osób Niepełnosprawnych
Uniwersytet Rzeszowski (N=133)	tak (115)	0,255**
	nie (18)	-----
Uczelnia Państwowa w Sanoku (N=60)	tak (54)	-----
	nie (6)	-----
Politechnika Rzeszowska (N=57)	tak (48)	-----
	nie (9)	-----

PWSW w Przemysłu (N=13)	tak (9)	-----
	nie (4)	-----

\* - poziom istotności  $p < 0,05$ ,

\*\* - poziom istotności  $p < 0,01$ .

Zestawiając zmienne przy uwzględnieniu kontaktu ze studentem z niepełnosprawnością istotną korelację uzyskano jedynie dla pracowników Uniwersytetu Rzeszowskiego posiadających takie doświadczenie. Jednakże siła współzależności okazała się na tyle niska, że interpretowana jako bardzo słaba, bądź niewystępująca, dlatego też zrezygnowano z jej analizy.

W ostatnim kroku zestawiono postawy osób uczestniczących w badaniu wobec studentów z niepełnosprawnością oraz ich udział w realizacji inkluzyjnej metodyki uczelni. Uwzględniając przy tym posiadanie lub brak kontaktu z tą grupą studentów uzyskano wyniki korelacji istotnych statystycznie, które zaprezentowano w tabeli 77.

*Tabela 77.* Wyniki korelacji r-Pearsona dla udziału w realizacji inkluzyjnej metodyki szkoły wyższej oraz wymiarów skali postaw wobec studentów z niepełnosprawnością według uczelni oraz kontaktu ze studentem z niepełnosprawnością.

Uczelnia		Skala Postaw Wobec Studentów z Niepełnosprawnością	
		Wolicjonalny Ogólny	Intelektualny Ogólny
Uniwersytet Rzeszowski (N=133)			
tak (N=115)	Wymiar IV	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,549**
nie (N=18)	Wymiar IV	<b>0,636**</b>	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,780**
Uczelnia Państwowa w Sanoku (N=54; pozostałe 4 wyniki badanych nie wykazały istotnych statystycznie zależności)			
tak (N=54)	Wymiar IV	<b>0,315*</b>	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,526**
Politechnika Rzeszowska (N= 57)			
tak (N=48)	Wymiar IV	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,559**

nie (N=9)	Wymiar IV	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	0,865**
PWSW w Przemysłu			
obie grupy	Wymiar IV	-----	-----
	Wolicjonalny Ogólny	-----	-----

\* - poziom istotności  $p < 0,05$ ,

\*\* - poziom istotności  $p < 0,01$ ,

- W tabeli pogrubiono istotne statystycznie korelacje pomiędzy analizowanymi zmiennymi

Jak wynika z tabeli 77 obecność lub brak kontaktu ze studentem z niepełnosprawnością pozwolił na określenie istotnych statystycznie dodatnich współzależności pomiędzy wymiarem wolicjonalnym analizowanej postawy oraz czwartym metody do badania inkluzyjnego nauczania w szkolnictwie wyższym, dla dwóch uczelni. W przypadku Uniwersytetu Rzeszowskiego to brak owego kontaktu, a w przypadku Uczelni Państwowej w Sanoku to posiadanie takiego doświadczenia było ważne. Dla uniwersytetu wykazano silną dodatnią korelację o wysokim poziomie istotności ( $r = 0,636$ ;  $p < 0,01$ ), a dla sanockiej uczelni siła owej współzależności była umiarkowana ( $r = 0,315$ ;  $p < 0,05$ ). W obu przypadkach, z różną intensywnością, możemy zatem wnioskować, że bardziej pozytywny aspekt wolicjonalny postawy wobec studentów z niepełnosprawnością, czyli dostrzeganie ich wrażliwości, potencjału intelektualnego oraz wytrwałości w działaniu jest czynnikiem motywującym. Dzięki budowaniu pozytywnych emocji do tej grupy studentów zwiększa się szanse na wystąpienie takich działań jak dostosowywanie metod przekazu wiedzy do indywidualnych potrzeb, stosowanie alternatywnych sposobów oceniania, dbanie o budowanie akceptującego klimatu relacji, równe i uczciwe traktowanie i inne.

W pozostałych uczelniach i grupach współzależności istotnych statystycznie między analizowanymi danymi nie uzyskano. Uzyskane wyniki odbiegają od tych dla postaw wobec osób z niepełnosprawnością, gdzie nie wykazano istotnych i odpowiednio silnych korelacji z realizacją czwartego wymiaru nauczania inkluzyjnego.

W niemal wszystkich grupach wykazano istotne dodatnie współzależności pomiędzy dwoma wymiarami metody do badania postaw wobec studentów z niepełnosprawnością.

**Podsumowując** wyniki zestawienia postaw z czwartym wymiarem nauczania inkluzyjnego zauważa się, że w dużym stopniu wyjaśniają one działania podejmowane przez

ankietowanych na rzecz inkluzji. Dla pracowników administracji (UP) ważnym czynnikiem motywującym do pracy są pozytywne emocje powiązane ze studentami z niepełnosprawnością, a dla nauczycieli akademickich (UP) aprobująca ocena cech tej grupy słuchaczy. Mężczyźni zatrudnieni w uczelni częściej angażują się w realizację włączającej metodyki, gdy ich postawy wobec osób z niepełnosprawnością są pozytywne (UR). Podobne wyniki uzyskano w grupie pracownic (UR), u których dodatkowo pozytywne emocje oraz obraz studenta z niepełnosprawnością były motywatorami. Jednocześnie negatywna ocena cech tej grupy studentów w niektórych przypadkach również okazała się motywująca do działań na rzecz inkluzji (PRz). W grupie najmłodszych pracowników (do 30 r.ż., UR) to pozytywna ocena cech wyjaśniała działania na rzecz inkluzji. U nieco starszych (31-40 lat) rolę tę odgrywały pozytywne postawy wobec osób z niepełnosprawnością (UR) oraz wobec tej grupy studentów w aspekcie wolicjonalnym (UP). Jednocześnie podobne zadanie odgrywały postawy negatywne w wymiarze intelektualnym (PRz). Dla kolejnej grupy wiekowej (41-60 lat) motywatorem były aprobujące postawy wobec osób z niepełnosprawnością. Wśród osób zatrudnionych w uczelni od 2 do 4 lat ważnym dla podejmowania działań na rzecz inkluzji były zarówno pozytywne postawy wobec osób z niepełnosprawnością (UR), jak i wobec studentów z niepełnosprawnością w wymiarze emocjonalnym (UP) oraz intelektualnym (UP). Dla osób zatrudnionych nieco dłużej (UR) rolę motywatora odegrały ogólne postawy wobec osób z niepełnosprawnością. Zarówno dla ankietowanych posiadających, jak i nie posiadających doświadczenia w pracy ze studentami z niepełnosprawnością ważnym czynnikiem motywującym do realizacji włączającej metodyki uczelni były pozytywne emocje kierowane wobec studentów z niepełnosprawnością.

## **5. Uogólnienie wyników badań**

W niniejszej pracy starano się uzyskać odpowiedź na główny problem badawczy: *W jakim zakresie wybrane czynniki podmiotowe pracowników uczelni warunkują podejmowanie przez nich działań inkluzyjnych wobec studentów z niepełnosprawnością?* Owymi zidentyfikowanymi czynnikami podmiotowymi były system wartości oraz postawy wobec osób i studentów z niepełnosprawnością. Aby odpowiedzieć na pytanie główne postawiono szereg pytań szczegółowych, które stały się podstawą do konstrukcji rozdziałów części III niniejszej rozprawy, obejmującej analizę wyników badań własnych.

Pierwsze pytanie szczegółowe dotyczyło jakości związku pomiędzy systemem wartości i postawami pracowników uczelni wobec osób z niepełnosprawnością a spostrzeganiem

przez nich inkluzyjnej polityki uczelni. Analizując uzyskane dane należy podkreślić, że oba czynniki podmiotowe współwystępowały z pierwszym wymiarem nauczania inkluzyjnego. Wykryto przy tym znaczne różnice pomiędzy przedstawicielami poszczególnych uczelni. W Uniwersytecie Rzeszowskim sprzyjającymi realizacji pierwszego wymiaru okazały się wartości prawdy, a demotywowującymi wartości witalne oraz hedonistyczne. Wydaje się to spójne z profilem uczelni, która jest humanistyczna i ogólnoakademicka, dążąca do odkrywania prawdy w badaniach naukowych. Uzyskane dane odbiegają od założeń teoretycznych wyciągniętych na podstawie uwarunkowań postaw wobec osób z niepełnosprawnością, np. A. Sękowskiego<sup>457</sup>, gdzie szczególnie pozytywną rolę odgrywają wartości moralne oraz święte, które w niniejszych badaniach okazały się negatywnie korelować z pierwszym wymiarem działań inkluzyjnych. Innym czynnikiem różnicującym okazała się płeć badanych, gdzie kobiety ceniące wartości prawdy częściej spostrzegały inkluzyjną politykę uczelni, a mężczyźni preferujący wartości moralne zdecydowanie gorzej wypadli w ramach tego wymiaru. Potwierdziło to założenie o udziale płci w korelacjach między założonymi czynnikami, wyciągniętymi na podstawie badań M. Wędzińskiej<sup>458</sup>.

Ciekawym aspektem była analiza wyników dla Politechniki Rzeszowskiej, gdzie wskazywanie wartości moralnych współwystępowało z niskim zaangażowaniem w inkluzyjną politykę uczelni. Z jednej strony jest ona techniczna, ogólnoakademicka, a z drugiej dopiero po przeprowadzonych badaniach przystąpiła do realizacji projektu *Uczelnia otwarta*, nie posiadając do tej pory Rzecznika ds. Studentów Niepełnosprawnych. Jak podkreślono w *Projekcie dobrych praktyk w zakresie wsparcia studentów z niepełnosprawnością w szkołach wyższych* jest to jednym z elementów wspierających budowanie i realizację idei inkluzyj<sup>459</sup>. W grupie pracowników Uczelni Państwowej w Sanoku zarówno wyznawanie wartości hedonistycznych jak i świętych wiąże się z nieznacznym spostrzeganiem włączających działań w ramach polityki uczelni. Jest to uczelnia o profilu praktycznym, gdzie ważne są rozwiązania mające konkretne zastosowanie, co prawdopodobnie wpłynęło na wynik końcowy.

Wśród badanych postaw, to te odnoszące się do studentów z niepełnosprawnością okazały się lepszymi predyktorami spostrzegania inkluzyjnej polityki uczelni zatrudnionych

---

<sup>457</sup> A. E. Sękowski, *Psychospołeczne...* op. cit.

<sup>458</sup> M. Wędzińska, *Preferencje...* op. cit.

<sup>459</sup> *Projekt dobrych praktyk w zakresie wsparcia studentów z niepełnosprawnością w szkołach wyższych*. Rezultat prac Komisji ds. Wyrównywania Szans Edukacyjnych przy Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich (KRASP). Dodatek do KSSN 1(16)/2017.

zarówno w uniwersytecie, jak i uczelni praktycznej. Pozytywne postawy wobec osób z niepełnosprawnością jedynie w Uniwersytecie Rzeszowskim odgrywały pozytywną rolę. Ponadto w Politechnice Rzeszowskiej pozytywne postawy wobec studentów z niepełnosprawnością, w wymiarze wolicjonalnym, wiązały się z niskim zaangażowaniem w wymiarze pierwszym. Uzyskane wyniki są kompatybilne z badaniami A. Czyż, wskazującymi, że miejsce pracy determinuje poziom postawy nauczycieli wobec nauczania inkluzyjnego<sup>460</sup>.

Odpowiedzią na pierwsze pytanie szczegółowe jest uzyskanie częściowo pozytywnych wniosków. Zakłada się częściowy udział systemu wartości oraz postaw pracowników wobec osób i studentów z niepełnosprawnością w spostrzeganiu inkluzyjnej polityki uczelni. W celu wdrażania działań naprawczych, czy budujących ideę włączenia, należy uwzględnić zarówno wybrane czynniki osobowościowe, jak i zmienne pośredniczące, w tym m.in. płeć, miejsce pracy oraz profil uczelni.

Drugie pytanie szczegółowe dotyczyło udziału czynników podmiotowych w działaniach pracowników zmierzających do zdobywania wiedzy o pracy z osobami z niepełnosprawnościami. W trakcie analiz wykryto liczne korelacje zarówno systemu wartości, jak i postaw wobec osób i studentów z niepełnosprawnością, z drugim wymiarem działań na rzecz inkluzji. Jednocześnie należy zaznaczyć, że wyniki uzyskane w ramach tego wymiaru wskazują na średnie i niskie zaangażowanie pracowników w doksztalcanie się. Pokazuje to jak ważne jest podjęcie przez uczelnie działań w tym zakresie, ponieważ, jak wynika z badań W. Otrębskiego i K. Kubik wiedza, rzetelna i praktyczna, wspiera kształtowanie się pozytywnych postaw wobec osób z niepełnosprawnością<sup>461</sup>. Ponadto wskazuje się, że likwidacja barier psychologicznych powinna być punktem wyjścia do podejmowania kolejnych działań naprawczych w ramach inkluzji, co podkreśla w swojej pracy M. Struck-Peregończyk<sup>462</sup>. Jednocześnie badania nauczycieli akademickich, prowadzone przez M. Struck-Peregończyk, pokazują niskie zainteresowanie udziałem w warsztatach, czy szkoleniach z tego zakresu, co potwierdza uzyskane wyniki<sup>463</sup>.

W każdej uczelni poszczególne wartości odgrywały nieco inną rolę, w zależności od uwzględnienia zmiennych pośredniczących. Wskazuje to na konieczność indywidualnego podejścia do tej relacji. Dla Politechniki Rzeszowskiej pozytywną rolę w doksztalcaniu się

---

<sup>460</sup> A. Czyż, *Kadra...* op. cit.

<sup>461</sup> W. Otrębski, K. Kubik, *Ustosunkowanie...* op. cit.

<sup>462</sup> M. Struck-Peregończyk, *Kwestia...* op. cit., s. 69, 76.

<sup>463</sup> M. Struck-Peregończyk K. Cyran, *Postawy...* op. cit.

na rzecz inkluzji odegrały wartości witalne, moralne oraz estetyczne. Demotywowatorami okazały się w przypadku pracowników wartości moralne, a dla starszych pracowników wartości święte. W Uniwersytecie Rzeszowskim jedynie w grupie kobiet wartości prawdy motywowały je do zdobywania wiadomości niezbędnych w pracy ze studentami z niepełnosprawnością. Wartości hedonistyczne, dla pracowników z wysokim stażem pracy oraz prawdy, dla najstarszych, współwystępowały z niskim zaangażowaniem w samokształcenie. W Uczelni Państwowej pozytywną rolę odegrały wartości moralne dla osób z niskim stażem pracy, estetyczne dla starszych pracowników oraz święte dla kobiet, jak również posiadających doświadczenie w pracy ze studentami z niepełnosprawnością. Negatywne korelacje z tym wymiarem wykryto w przypadku wartości witalnych dla wszystkich pracowników tej uczelni oraz wartości estetycznych i prawdy dla osób z doświadczeniem w pracy z tą grupą studentów. W badaniach K. Denka, przeprowadzonych w grupie nauczycieli oraz przyszłych nauczycieli, wykazano, że najbardziej preferowanymi przez nich są te z grupy świętych, zwłaszcza wśród najstarszych pracowników oraz kobiet. Młodszy nauczyciele preferowali głównie wartości hedonistyczne<sup>464</sup>. Badania prowadzone przez T. Gaines wśród nauczycieli przedszkoli i szkół podstawowych wskazały, że staż pracy negatywnie korelował z podejmowaniem działań na rzecz inkluzji<sup>465</sup>. Podobne wyniki uzyskano w niniejszych badaniach, gdzie poszczególne wartości wraz z upływem stażu pracy współwystępowały z rzadszym doksztalcaniem się na rzecz inkluzji. Potwierdzono jednocześnie udział zmiennej pośredniczącej, płci, w badanych współzależnościach, gdzie kobiety preferujące wartości prawdy oraz święte częściej poszukiwały wiadomości z tego obszaru, co jest zgodne z nadaniami M. Wędzińskiej<sup>466</sup>.

System wartości pracowników Uniwersytetu Rzeszowskiego oraz Uczelni Państwowej w Sanoku w większości wyjaśniał w zakładanym zakresie ich zaangażowanie w doksztalcanie się na rzecz inkluzji. W przypadku Politechniki Rzeszowskiej ów związek został potwierdzony połowicznie. Owa relacja została wykryta w badaniach A. Sękowskiego<sup>467</sup>.

W przypadku postaw, zarówno pozytywne wobec osób, jak i studentów z niepełnosprawnością, współwystępowały z pogłębianiem wiedzy niezbędnej do pracy z tą grupą

---

<sup>464</sup> K. Denek, *Ojczyzna...* op. cit.

<sup>465</sup> T. Gaines, M. Barnes, *Teachers' Attitudes...* po. Cit.

<sup>466</sup> M. Wędzińska, *Preferencje wartości...* op. cit.

<sup>467</sup> A. E. Sękowski, *Psychospołeczne...* op. cit.

studentów. W badaniach K. Barłóg wykazano, że nauczyciele edukacji inkluzyjnej i specjalnej, którzy posiadają przygotowanie do pracy z uczniem z niepełnosprawnością oraz pozytywne postawy wobec niepełnosprawności odznaczają się także wysokim poziomem empatii<sup>468</sup>. M. Struck-Peregończyk oraz K. Cyran wykazały, że wysoki poziom wiedzy na temat niepełnosprawności oraz wyższa ocena przygotowania do prowadzenia zajęć dla studentów z niepełnosprawnością, współwystępuje z pozytywnymi postawami wobec tej grupy społecznej<sup>469</sup>. Jedynie wśród pracowników Politechniki Rzeszowskiej wykazano, że posiadanie pozytywnej postawy wobec studentów z niepełnosprawnością, w obszarze wolucjonalnym jak i intelektualnym, współwystępuje z rzadkim poszukiwaniem wiedzy fachowej, bądź nie uczestniczeniem w różnych formach doksztalcania na rzecz inkluzji. Relację tą zauważono w grupie wiekowej 31-40 lat. U najmłodszych pracowników związek ten jest pozytywny. Co więcej w obu grupach wiekowych pozytywne postawy wobec osób z niepełnosprawnością wskazały na pozytywną relację między analizowanymi zmiennymi. Badania M. Struck-Peregończyk oraz K. Cyran pokazały, że nie zawsze pozytywna postawa jest czynnikiem wystarczającym do podejmowania prac na rzecz osób z niepełnosprawnością. Wskazano w nich, że to jakość oraz dobrowolność kontaktu z tą grupą społeczną jest ważniejszy<sup>470</sup>, a uzyskane w politechnice wyniki pokrywają się z tym uzyskanymi przez W. Otrębskiego i K. Kubik przeprowadzonymi w grupie pracowników Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego<sup>471</sup>.

Jednocześnie potwierdzono udział zmiennej pośredniczącej, jaką była płeć, w badanych współzależnościach, gdzie kobiety z bardziej pozytywnymi postawami wobec osób i studentów z niepełnosprawnością częściej doksztalcały się na rzecz edukacji włączającej. Wyjątek stanowiły pracownice politechniki, co jest zgodne z wynikami badań uzyskanymi przez W. Otrębskiego i K. Kubik<sup>472</sup>. Ciekawym wynikiem okazały się korelacje pomiędzy postawami a drugim wymiarem działań inkluzyjnych. Zarówno w uniwersytecie (wśród pracowników administracji oraz pracowników badawczo-dydaktycznych lub dydaktycznych), jak i w uczelni państwowej (wśród pracowników badawczo-dydaktycznych lub dydaktycznych) bardziej pozytywne postawy sprzyjały poszukiwaniu wiedzy fachowej. Jedynie w politechnice wyższe wyniki w wymiarze intelektualnym okazały się czynnikiem demotywującym do rozwijania wiedzy i umiejętności w tym zakresie w grupie badawczo-

---

<sup>468</sup> K. Barłóg, *Edukacja...* op. cit.

<sup>469</sup> M. Struck-Peregończyk, K. Cyran, *Postawy...* op. cit.

<sup>470</sup> Ibidem.

<sup>471</sup> W. Otrębski, K. Kubik, *Ustosunkowanie...* op. cit.

<sup>472</sup> Ibidem.

dydaktycznych lub dydaktycznych. Wskazuje to na konieczność wzięcia pod uwagę różnic międzyuczelnianych, zwłaszcza dotyczących profilu uczelni (techniczna, humanistyczna, zawodowa) w pracy nad budowaniem warunków sprzyjających doksztalcaniu się na rzecz inkluzji.

Analizując uzyskane wyniki należy podkreślić, że udało się częściowo uzyskać pozytywną odpowiedź na drugie pytanie. Zarówno system wartości jak i postawy wobec osób i studentów z niepełnosprawnością pozwalają po części wyjaśnić doksztalcanie się pracowników na rzecz inkluzji. Należy jednocześnie uwzględnić szereg zmiennych pośredniczących takich jak płeć, wiek, staż pracy, profil uczelni oraz kontakt ze studentami z niepełnosprawnością.

W trzecim pytaniu zastanawiano się nad udziałem podmiotowych czynników w podejmowaniu przez pracowników uczelni działań zmierzających do realizacji inkluzyjnego programu kształcenia. W toku analiz wykryto korelacje trzeciego wymiaru zarówno z systemem wartości pracowników uczelni, jak i posiadanymi postawami wobec osób i studentów z niepełnosprawnością.

Wskazywanie wartości hedonistycznych negatywnie współdziałało z podejmowaniem prac w ramach realizacji włączającego programu kształcenia przez część pracowników Politechniki Rzeszowskiej. Podobne znaczenie w grupie mężczyzn tam zatrudnionych miało preferowanie wartości moralnych. W Uniwersytecie Rzeszowskim pozytywną rolę odegrały wartości święte, a negatywną moralne. Dla zatrudnionych w Uczelni Państwowej pracowników administracji ważne okazały się wartości moralne, a dla nowo zatrudnionych były one czynnikami demotywowującymi do pracy w ramach tego wymiaru. Innymi wartościami mającymi negatywny wpływ na pracowników były te należące do grupy świętych oraz prawdy. We wszystkich uczelniach zaledwie połowicznie potwierdzono zakładany udział systemu wartości w ramach realizacji inkluzyjnego programu kształcenia. Przyjęto, na podstawie wyników badań A. Sękowskiego, że pozytywną rolę odegrają takie wartości jak moralne, święte, religijne czy estetyczne<sup>473</sup>. W badaniach okazało się, że w zależności od warunków, czyli przyjętych zmiennych pośredniczących, przyjmują one zarówno pozytywną jak i negatywną rolę. Istotną rolę odegrała zmienna pośrednicząca miejsce pracy badanych, która pozwoliła wykryć różnice w zakresie korelacji pomiędzy badanymi czyn-

---

<sup>473</sup> A. E. Sękowski, *Psychospołeczne...* op. cit.

nikami. Wśród pracowników administracji preferowanie wartości moralnych sprzyjało realizacji inkluzyjnego programu kształcenia, natomiast w grupie nauczycieli akademickich częstsze wybieranie wartości hedonistycznych działało jako czynnik demotywujący.

W większości uczelni posiadanie pozytywnych postaw wobec osób lub studentów z niepełnosprawnością współwystępowało z częstszym podejmowaniem rozmaitych działań zmierzających do realizacji inkluzyjnego programu kształcenia. Jedynie w grupie pracowników Politechniki Rzeszowskiej, w wieku od 31 do 40 lat, zauważono negatywny wpływ wymiaru intelektualnego na zaangażowanie w ten wymiar działań włączających. Co więcej u nieco starszych pracowników tej uczelni (51-60 lat) wymiar intelektualny postawy wobec studentów z niepełnosprawnością pozytywnie korelował z analizowanym wymiarem działań inkluzyjnych. Oznacza to, że przy budowaniu działań naprawczych należy uwzględnić wiek uczestników, co jest kompatybilne z wynikami uzyskanymi przez M. Struck-Peregończyk oraz K. Cyran<sup>474</sup>.

Podsumowując uzyskane wyniki należy stwierdzić, że udało się częściowo pozytywnie odpowiedzieć na trzecie pytanie badawcze. Zarówno system wartości, jak i postawy wobec osób i studentów z niepełnosprawnością częściowo wyjaśniały udział pracowników w realizacji inkluzyjnego programu kształcenia. Jednocześnie powinno się wziąć pod uwagę takie zmienne pośredniczące jak płeć, wiek, staż pracy, stanowisko pracy oraz typ uczelni.

Ostatnie pytanie dotyczyło udziału systemu wartości i postaw pracowników uczelni wobec osób i studentów z niepełnosprawnością w realizacji inkluzyjnej metodyki szkoły wyższej. W tym wymiarze działań inkluzyjnych wykryto kilka istotnych statycznie współzależności.

System wartości w większości wyjaśniał działania zmierzające do inkluzji. Sprzyjało temu preferowanie wartości prawdy (UR: PA; K), moralnych (UP: PA; 2-4 lata pracy) oraz świętych (UR: powyżej 61 r.ż.; UP: powyżej 61 r.ż.). Im wyżej badani cenili sobie wartości witalne, tym rzadziej włączali się w realizację inkluzyjnej metodyki szkoły wyższej (UR: 10-15 lat pracy). W przypadku wartości hedonistycznych częstsze ich wskazywanie sprzyjało działaniom włączającym wśród pracowników administracji Uczelni Państwowej w Sanku, a demotywowało pracowników tej uczelni ze stażem pracy 2-4 lata, posiadających doświadczenie w pracy ze studentami z niepełnosprawnością, jak również wśród mężczyzn zatrudnionych w Politechnice Rzeszowskiej. Założony, na podstawie wyników badań A. Sękowskiego, udział systemu wartości w realizacji inkluzyjnej metodyki potwierdził się

---

<sup>474</sup> M. Struck-Peregończyk, K. Cyran, *Postawy...* op. cit.

częściowo, wskazując na istotną i pozytywną współzależność wartości moralnych oraz świętych, które odegrały szczególną rolę w uniwersytecie oraz uczelni państwowej<sup>475</sup>. Rozdzwięk ten może wynikać z różnic w charakterze grup badawczych.

Pozytywne postawy wobec osób i studentów z niepełnosprawnością okazały się dobrym czynnikiem wyjaśniającym podejmowanie przez pracowników działań zmierzających do realizacji inkluzyjnej metodyki szkoły wyższej. Jedynie w grupie kobiet oraz pracowników w wieku 31-40 lat Politechniki Rzeszowskiej pozytywne wyniki w wymiarze intelektualnym postaw wobec studentów z niepełnosprawnością współwystępowały z niskim zaangażowaniem w realizację tego wymiaru działań włączających. Z badań przeprowadzonych przez T. Gaines oraz M. Barnes na nauczycielach przedszkoli i szkół podstawowych wynika, że staż pracy negatywnie odbijał się na postawach wobec inkluzji<sup>476</sup>. W niniejszych badaniach uzyskano inne wyniki, ponieważ czas pracy w uczelni nie wpłynął negatywnie na zaangażowanie pracowników w realizację inkluzyjnej metodyki szkoły wyższej. Co więcej udało się wykryć pozytywne współzależności pomiędzy postawami oraz realizacją czwartego wymiaru działań włączających. Ponadto okazało się, że im młodszy byli badani tym częściej ich postawy pozytywnie korelowały z czwartym wymiarem działań włączających, co jest kompatybilne z wynikami uzyskanymi przez M. Struck-Peregończyk i K. Cyran<sup>477</sup>.

Analizując uzyskane wyniki udało się częściowo pozytywnie odpowiedzieć na postawione pytanie szczegółowe. System wartości oraz postawy wobec osób i studentów z niepełnosprawnością częściowo wyjaśniają udział pracowników w realizacji inkluzyjnej metodyki szkoły wyższej. Należy przy tym wziąć pod uwagę szereg zmiennych pośredniczących, tj. płeć, wiek, staż pracy, stanowisko pracy oraz typ uczelni.

W celu przekrojowego spojrzenia na udział czynników podmiotowych w realizacji poszczególnych wymiarów działania inkluzyjnego poniżej dokonana zostanie ich szczegółowa analiza. Na początku prześledzi się udział poszczególnych wartości, a następnie analizowanych postaw, w realizacji poszczególnych zachowań włączających.

Preferowanie wartości świętych, w grupie pracowników do 60 r. ż, wiązało się z niskim zaangażowaniem w dostrzeganie inkluzyjnej polityki uczelni (31-40 lat, UP), do kształcaniem się (51-60 lat, PRz) oraz realizacją włączającego programu kształcenia

---

<sup>475</sup> A. E. Sękowski, *Psychospoleczne...* op. cit.

<sup>476</sup> T. Gaines, M. Barnes, *Teachers' Attitudes...* op. cit.

<sup>477</sup> M. Struck-Peregończyk, K. Cyran, *Postawy...* op. cit.

(31-40 lat, UP). U najstarszych pracowników (powyżej 61 r.ż.) ta wartość sprzyjała podejmowaniu działań na rzecz inkluzyjnego programu kształcenia (UR) oraz metodyki szkoły wyższej (UR, UP). Wartości święte wiązały się zarówno z realizacją jak i z brakiem zaangażowania w działania na rzecz inkluzji w zależności od uwzględnionych zmiennych pośredniczących. Negatywną korelację zauważono wśród młodszych pracowników Uczelni Państwowej w Sanoku, którzy nie zauważali działań podejmowanych przez szkołę, jak i nie dbali o realizację włączającego programu kształcenia. Z drugiej strony wartość ta była szczególnie sprzyjająca dla najstarszych pracowników Uniwersytetu Rzeszowskiego oraz Uczelni Państwowej w Sanoku, zwłaszcza dla realizacji inkluzyjnego programu i metodyki szkoły wyższej. Ta różnica w preferowaniu wartości świętych przez starsze osoby została potwierdzona także w innych badaniach, np. K. Denka<sup>478, 479</sup>. Zauważa się zatem, że udział tej wartości zależy od wieku zatrudnionych, co daje istotną wskazówkę w pracy podejmowanej przez poszczególne uczelnie i jest zgodne z ustaleniami M. Wędzińskiej<sup>480</sup>.

Wartości prawdy w większości wiązały się z dojrzałym podejściem do podejmowania przez uczestników badania, prac na rzecz inkluzji. Dotyczyło to zwłaszcza pracowników administracji oraz kobiet zatrudnionych w Uniwersytecie Rzeszowskim w pierwszym, drugim oraz czwartym wymiarze analizowanych działań. Potwierdza to wyniki badań M. Wędzińskiej, w których dostrzeżono pozytywny związek tej wartości z otwartością na doświadczenie oraz dojrzałym podejściem do budowania relacji<sup>481</sup>. W badaniach J. Kirenko, wykazano natomiast, że kierowanie sobą zapobiega doświadczeniu samotności w sferze rodziny u osób z wysoką samoocena<sup>482</sup>.

Kobiety, które częściej preferowały wartości prawdy oraz święte, chętniej angażowały się w realizację pierwszego, drugiego oraz czwartego wymiaru działań inkluzyjnych. Wśród mężczyzn, wskazujących wartości moralne oraz hedonistyczne, udział w realizacji działań z pierwszego, trzeciego oraz czwartego obszaru był zdecydowanie niższy. Wskazuje to nie tylko na różnice pomiędzy systemami wartości obu grup, ale przede wszystkim na istotność innego zestawu wartości w podejmowaniu działań włączających. Należy zatem uwzględnić ten aspekt w planach realizacji idei inkluzyjnej polityki uczelni. Płeć jako

---

<sup>478</sup> K. Denek, *Ojczyzna...* op. cit.

<sup>479</sup> K. Denek, *Sens wartości...* op. cit.

<sup>480</sup> M. Wędzińska, *Preferencje...* op. cit.

<sup>481</sup> Ibidem.

<sup>482</sup> J. Kirenko, *Poczucie samotności a preferencje wartości osób bezrobotnych z różnym poziomem samooceny*, „Roczniki Teologiczne”, 2019, Tom LXVI, zeszyt 1, s. 139-157.

zmienna różnicująca systemy wartości została potwierdzona również w badaniach M. Wędzińskiej<sup>483</sup>.

Założenie uzyskane w badaniach M. Wędzińskiej, że wartości moralne wiążą się z większą dojrzałością w podejmowaniu różnych ról, potwierdziło się jedynie częściowo. W grupie pracowników administracji Uczelni Państwowej w Sanoku odegrały one pozytywną rolę, w przeciwieństwie do mężczyzn zatrudnionych na Politechnice oraz Uniwersytecie Rzeszowskim<sup>484</sup>.

Preferowanie wartości hedonistycznych głównie odpowiadało za niskie zaangażowanie w podejmowanie działań inkluzyjnych we wszystkich jego wymiarach, co potwierdza wnioski z badań M. Wędzińskiej łączące tę wartość z niską sumiennością<sup>485</sup>.

W zdecydowanej większości uzyskanych korelacji, wartości witalne wiązały się z brakiem doksztalcania się, rzadszym spostrzeganiem działań podejmowanych przez uczelnię na rzecz inkluzji oraz niskim zaangażowaniem się w realizację metodyki włączającej. Tylko w Politechnice Rzeszowskiej preferowanie tych wartości, przez pracowników administracji, sprzyjało poszukiwaniu przez nich informacji o pracy z osobami z niepełnosprawnościami, czy braniem udziału w szkoleniach specjalizacyjnych. Potwierdziły się zatem wyniki badań M. Wędzińskiej, w których wartości witalne wiązały się z niedojrzałym podejściem do budowania relacji<sup>486</sup>.

Analizując uzyskane korelacje postaw wobec osób z niepełnosprawnością z poszczególnymi wymiarami działań inkluzyjnych należy podkreślić, że były one za każdym uzyskanym razem pozytywne. Możemy zatem uznać, że ten podmiotowy czynnik jest istotnym i korzystnym dla budowania w pracownikach odpowiedniego nastawienia i podejmowania działań sprzyjających włączeniu. Jest to zgodne z wynikami badań M. Struck-Peregończyk i K. Cyran pokazujących, że pracownicy uczelni mają generalnie pozytywne postawy wobec tej grupy społecznej<sup>487</sup>, a te są jednym z decydujących o powodzeniu inkluzji czynnikiem, co podkreśla A. Czyż<sup>488</sup>.

Nieco inne rezultaty uzyskano analizując korelacje wymiaru intelektualnego i wolicjonalnego postaw wobec studentów z niepełnosprawnością. W badanym uniwersytecie oraz

---

<sup>483</sup> Ibidem.

<sup>484</sup> M. Wędzińska, *Preferencje...* op. cit.

<sup>485</sup> Ibidem.

<sup>486</sup> Ibidem.

<sup>487</sup> M. Struck-Peregończyk, K. Cyran, *Postawy...* op. cit.

<sup>488</sup> A. Czyż, *Kadra pedagogiczna...* op. cit.

uczelnii państwowej uzyskano jedynie pozytywne współzależności z poszczególnymi wymiarami działań włączających. Natomiast w Politechnice Rzeszowskiej, w zależności od uwzględnionych zmiennych pośredniczących, uzyskano zarówno dodatnie jak i ujemne korelacje. Pokazuje to jak ważnym jest uwzględnienie profilu uczelni przy budowaniu planów naprawczych, sprzyjających inkluzji w szkolnictwie wyższym. Jest to zgodne z wynikami badań ukazującymi różnice w poziomie postaw w zależności od profilu szkoły/uczelni, czy wydziałów, m.in. A. Czyż<sup>489</sup>, K. Barłóg<sup>490</sup> oraz W. Otrębski i K. Kubik<sup>491</sup>.

**Podsumowując** w niniejszych badaniach udało się częściowo potwierdzić udział wyodrębnionych czynników podmiotowych, systemu wartości oraz postaw wobec osób i studentów z niepełnosprawnością, w realizacji działań inkluzyjnych. Dzięki tej wiedzy, oraz informacji o udziale zmiennych pośredniczących, możliwe będzie stworzenie efektywnego planu i programu wprowadzenia inkluzji do szkolnictwa wyższego. Ponadto wyniki te dają obraz obszarów wymagających naprawy oraz modyfikacji celem usprawnienia edukacji włączającej na poziomie szkoły wyższej.

---

<sup>489</sup> Ibidem.

<sup>490</sup> K. Barłóg, *Edukacja...* op. cit.

<sup>491</sup> W. Otrębski, K. Kubik, *Ustosunkowanie...* op. cit.



## Zakończenie

Zrealizowane badania, dotyczące poszukiwania wybranych uwarunkowań działań inkluzyjnych podejmowanych przez pracowników uczelni wobec studentów z niepełnosprawnością, przedstawione w pracy, pokazują, że jest to bardzo ważny problem dla współcześnie funkcjonujących szkół wyższych. Wskazują na to wyniki obejmujące działania inkluzyjne uzyskane w poszczególnych uczelniach, które pokazują jak wiele jeszcze należy włożyć pracy, by edukacja włączająca w pełni zaczęła funkcjonować. Szczególnym obszarem wymagającym pracy okazał się ten dotyczący samokształcenia. W tym przypadku w każdej uczelni biorącej udział w badaniach respondenci przyznawali, że jedynie sporadycznie biorą udział w szkoleniach, warsztatach, konferencjach dotyczących pracy ze studentami z niepełnosprawnościami, bądź poszukują tej wiedzy samodzielnie. Jeżeli spojrzeć się na ten obszar jako podstawowy do likwidacji wszelkich barier, to tym bardziej zdumiewa jak małą rolę do samokształcenia w tym zakresie przykładają uczelnie. To ich zadaniem jest skłaniać swoich pracowników do podnoszenia swoich kompetencji, zwłaszcza dydaktycznych. Służy temu między innymi ocena okresowa. Uczelnia posiada zatem narzędzia weryfikacji, a otwarta na osoby z niepełnosprawnością powinna w sposób odpowiedzialny się nimi posłużyć, by przyczynić się do polepszenia jakości kształcenia tej grupy studentów.

W badaniach ujawniono również różnice pomiędzy uczelniami, gdzie szczególnie trudną sytuację zdiagnozowano w Politechnice Rzeszowskiej. To tutaj pracownicy wykazywali się niskim zaangażowaniem w realizację inkluzyjnego programu kształcenia, włączającej metodyki oraz polityki uczelni otwartej, jak również rzadkim doksztalceniem się na rzecz pracy ze studentami z niepełnosprawnością. Prawdopodobnie uzyskane wyniki zostały spowodowane brakiem rozbudowanej i sformalizowanej sieci wsparcia, która objęłaby biuro odpowiedzialne za wprowadzanie inkluzji. Dopiero po przeprowadzonych badaniach uczelnia przystąpiła do realizacji projektu *Politechnika Rzeszowska Uczelnią Dostępną*, w ramach którego powołano Pełnomocnika Rektora ds. Osób z Niepełnosprawnościami oraz Biuro ds. Osób z Niepełnosprawnościami. Z tego względu warto powtórzyć badania, choćby w ich aspekcie diagnostycznym dotyczącym działań inkluzyjnych, by sprawdzić czy wprowadzone udoskonalenia przyczyniły się do zwiększenia świadomości i zaangażowania pracowników w budowanie uczelni otwartej na osoby z niepełnosprawnością.

Uczelnią, której pracownicy najlepiej wypadli we wszystkich aspektach działań inkluzyjnych, okazała się Uczelnia Państwowa w Sanoku. Jest to niewielki ośrodek kształcenia,

który dba o zindywidualizowany proces nauczania, co jest możliwe do osiągnięcia dzięki mniejszym grupom studentów uczestniczących w zajęciach. Powołany tam Pełnomocnik ds. Studentów Niepełnosprawnych, jak zaznaczono na stronie Internetowej Uczelni, nastawiony jest na zindywidualizowane podejście do każdego potrzebującego studenta oferując całą gamę różnych działań wspierających. Ten klimat oraz rozmiary uczelni z pewnością przyczyniły się do uzyskanych efektów badań. Niemniej jednak również w tej grupie badanych zauważa się średnie zaangażowanie w doksztalcanie się na rzecz inkluzji.

W pierwszej, teoretycznej części pracy, pojawiły się trudności z ustaleniem jednoznacznej definicja nauczania inkluzyjnego dla szkolnictwa wyższego. W dalszej konsekwencji brak było jednoznacznych wskazówek dotyczących obszarów owego kształcenia oraz działań jakie powinny zostać podjęte zarówno przez uczelnie jak i jej pracowników. Dostęp do szkolnictwa wyższego dla osób z niepełnosprawnością gwarantowany jest przez liczne akty prawne przedstawione w części teoretycznej. Brak jest jednakże jednolitego kanonu działań zmierzających do wprowadzenia inkluzji. W tym zakresie każda uczelnia ma ogromną swobodę w interpretowaniu owych zasad, tworzeniu własnych planów działań, procedur, czyli w tworzeniu klimatu i kultury uczelni otwartej. Jedynymi wskazówkami są wytyczne Ministerstwa Edukacji i Nauki co do wykazu wydatków z dotacji na wsparcie procesu kształcenia dla tej grupy studentów. Są one katalogiem zamkniętym określającym rozdysponowanie dotacji, jednocześnie nie będącym wiążącym, to znaczy, że uczelnia może, ale nie musi wprowadzić rozwiązań ujętych w katalogu. Ów brak usystematyzowania i ujednoczenia podstawowych działań wymaganych dla uczelni otwartej powoduje, że uczelnie skupiają się głównie na likwidacji barier architektonicznych. W małym stopniu, bądź wcale nie są natomiast podejmowane działania zmierzające do usuwania przeszkód natury psychologicznej. Znalazło to potwierdzenie w niniejszych badaniach wskazujących na niskie zaangażowanie w doksztalcanie się na rzecz inkluzji.

Z tego względu do zdefiniowania nauczania inkluzyjnego, a w dalszym kroku działań inkluzyjnych oraz ich obszarów posłużono się literaturą zagraniczną. Została ona skonfrontowana z ustaleniami Komisji ds. Wyrównywania Szans Edukacyjnych, działająca przy Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich<sup>492</sup>. Dzięki temu zabiegowi dostosowano ustalenia zagraniczne do warunków panujących w polskim szkolnictwie wyższym. Proces ten jednakże był trudny ze względu na różnice międzypaństwowe oraz brak jednoznacznych wytycznych obowiązujących w Polsce. Zdecydowano się podzielić działania

---

<sup>492</sup> *Projekt dobrych praktyk...* op. cit.

inkluzyjne na cztery obszary dotyczące najważniejszych elementów składowych nauczania włączającego, tj. udział w realizacji inkluzyjnej polityki uczelni, dokształcania się na rzecz włączenia, wprowadzaniu inkluzyjnego programu kształcenia oraz metodyki szkoły wyższej. W perspektywie kolejnych badań zauważa się potrzebę zweryfikowania owych wymiarów na szerszej grupie uczelni, jednocześnie dokonując badań jakościowych w formie wywiadów pogłębionych z ich przedstawicielami. Pozwoliło by to na ewentualne poszerzenie katalogu działań włączających, zweryfikowanie ustalonych obszarów czy ich modyfikację. Ze względu na różnorodność podejść poszczególnych uczelni do badanego problemu mogą pojawić się liczne rozbieżności, bądź nowe rozwiązania, które nie zostały ujęte w metodzie.

Kolejnym problemem, z którym przyszło zmierzyć się w części teoretycznej było nazywanie postaw wobec studentów z niepełnosprawnością. W literaturze operuje się rozumieniem linearnym pojęcia postawy, ujmując ją na kontinuum od negatywnej do pozytywnej. Takie rozwiązanie wydawało się niewystarczające dla projektu badawczego, dlatego też oprócz metody wystandaryzowanej dotyczącej ogólnych postaw wobec osób z niepełnosprawnością poszukiwano teoretycznych podstaw dla opisu postaw wobec studentów z niepełnosprawnością. Posłużyła temu praca H. Larkowej<sup>493</sup>, która dokonała podziału omawianych postaw na wymiar intelektualny, wolicjonalny oraz behawioralny. Ostatecznie zdecydowano się na zawarcie w zaprojektowanej metodzie dwóch wymiarów, które pozwoliły określić postawę w aspekcie intelektualnym oraz uczuciowym. Ten zabieg pozwolił na skonstruowanie spójnej metody. Narzędzie A. Sękowskiego do badania postaw wobec osób z niepełnosprawnością, ze względu na czas swojego powstania, napisana jest językiem zaczerpniętym z medycznego modelu niepełnosprawności. Ze względu na przyjęty w badaniach model interakcyjny dostosowano do niego język kwestionariusza. Pozwoliło to uspołnić badania oraz utrzymać ich charakter wynikający z przyjętego modelu.

Jednocześnie należy podkreślić, że tak jak Skala Postaw Wobec Osób Niepełnosprawnych A. Sękowskiego w sposób pozytywny wyjaśniała podejmowanie działań inkluzyjnych, tak Skala Postaw Wobec Studentów z Niepełnosprawnością nie dawała tak jednoznacznych wyników. W Uniwersytecie Rzeszowskim oraz Uczelni Państwowej w Sanoku współwystępowała z większym zaangażowaniem respondentów, ale w Politechnice Rze-

---

<sup>493</sup> H. Larkowa, *Postawy...* op. cit.

szowskiej, w każdym z wymiarów, współwystępowała z rzadszym podejmowaniem działań włączających. Należałoby otrzymane wyniki zweryfikować na szerszej grupie uczelni z uwzględnieniem ich charakteru i ustalić, czy czynnikiem prowadzącym do uzyskanych wyników był profil techniczny szkoły wyższej. Ponadto rozszerzenie grupy respondentów pozwoli na dogłębne zweryfikowanie trafności i rzetelności stworzonej metody.

Dokonując przeglądu koncepcji systemu wartości ostatecznie zdecydowano się na teorię M. Schelera. Spójność, przejrzystość założeń z metodą pozwoliła na postawienie założeń co do efektów analiz. Jednakże w trakcie przygotowań do badań, podczas oceny sędziów kompetentnych, pojawiły się wątpliwości co do długości metody, a co za tym idzie czasu spędzonego nad wypełnieniem ankiety. Ze względu na założoną metodę przeprowadzenia badań, w formie ankiety Internetowej, pojawiły się słuszne wątpliwości co do ukończenia jej przez respondentów. Z tego też względu postanowiono zmodyfikować metodę przeprowadzenia badań, skracając czas wypełnienia ankiety poprzez wybór 10 najważniejszych dla respondenta wartości. Pozwoliło to na określenie priorytetów, jakimi kierują się badani. W perspektywie kolejnych badań warto przeprowadzić je z uwzględnieniem pierwotnej wersji metody, co pozwoliłoby zweryfikować uzyskane wyniki.

Procedura badawcza została ustalona zgodnie z obowiązującymi w naukach społecznych normami. Przedmiot, cel oraz problemy badawcze zostały oparte na założeniach teoretycznych wynikających z analiz literatury przedmiotu. Przedmiot badań, czyli *rodzaj i zakres podejmowanych działań inkluzyjnych wobec studentów z niepełnosprawnością przez pracowników uczelni* został zrealizowany poprzez odpowiednie określenie obszarów zachowań włączających, a następnie skonstruowanie metody i analizę uzyskanych wyników. Każdy z rozdziałów zawartych w części III rozprawy rozpoczyna się od analizy jakościowej mającej za zadanie pokazać profil działań podejmowanych przez respondentów w ramach inkluzji.

Teoretycznym celem badań była *diagnoza czynników podmiotowych pracowników uczelni warunkujących podejmowanie przez nich działań inkluzyjnych wobec studentów z niepełnosprawnością*. Aby go osiągnąć, wyciągając wnioski z teoretycznych założeń, określono owe czynniki jako postawy wobec osób i studentów z niepełnosprawnością oraz system wartości pracowników. Poszukiwania teoretyczne stały się punktem wyjścia do prowadzonych badań, których efektem było częściowe potwierdzenie udziału wyodrębnionych czynników podmiotowych w działalności służącej edukacji włączającej osób zatrudnionych w uczelni.

Uzyskane wyniki posłużyły do osiągnięcia celu praktyczno-wdrożeniowego, czyli *ustalenia programu działań naprawczych zmierzających do poprawy jakości nauczania inkluzyjnego w szkolnictwie wyższym na bazie kształtowania pozytywnych postaw i systemu wartości*. Było to możliwe dzięki odpowiedzi na postawione pytania szczegółowe, ponieważ pozwoliło, przy określeniu zmiennych pośredniczących, nakreślić obszary wymagające pracy. W efekcie ustalono, że kształtowanie postaw pozytywnych zarówno wobec osób jak i studentów z niepełnosprawnością prowadzi do zwiększenia zaangażowania pracowników w działania na rzecz inkluzji. Uczelnia poprzez różnego rodzaju kursy, szkolenia, budowanie klimatu otwartości, czy wsparcie merytoryczne w rozwiązywaniu problemów pojawiających się w trakcie procesu edukacyjnego tej grupy studentów, może owe postawy, wśród osób zatrudnionych, kształtować oraz modyfikować. Podobne zabiegi pomogą w budowaniu przeświadczenia o preferowaniu przez uczelnię określonych wartości. Zawarcie takich wartości jak moralne oraz prawdy w statucie uczelni podkreśli ich ważność w świadomości pracowników. Jednocześnie ważne, aby władze uczelni zdawały sobie sprawę, że wartości hedonistyczne oraz witalne nie sprzyjają udzielaniu się pracowników w działaniach na rzecz inkluzji. Uwzględnienie przy wdrażaniu działań naprawczych zmiennych pośredniczących takich jak wiek, płeć, stanowisko pracy, staż pracy oraz kontakt ze studentem z niepełnosprawnością wspomogą proces usprawniania edukacji włączającej.

Postawione problemy badawcze pozwoliły na udzielenie odpowiedzi na sformułowany problem główny, dotyczący poszukiwania zakresu warunkowania przez czynniki podmiotowe działań pracowników na rzecz uczelni. Dzięki nim udało się dokonać szczegółowych analiz w każdym z czterech wymiarów owych zachowań.

Określenie zmiennych oraz ich wskaźników było możliwe dzięki mocnym założeniom teoretycznym, które gruntowały i układały spójnie wszystkie elementy. Dzięki takim zabiegom także dostosowanie metod, technik i narzędzi badawczych stało się łatwiejsze. Tak jak wspomniano wcześniej język Skali Postaw Wobec Osób Niepełnosprawnych A. Sękowski został dostosowany do modelu interakcyjnego niepełnosprawności. Natomiast Skala Wartości Schelerowskich została poddana modyfikacji ze względu na swoją pracochłonność i obawę niskiej informacji zwrotnej od respondentów.

Samo pozyskanie grupy badanej stało się bardzo kłopotliwe. Pomimo rozesłania prośby o udział w badaniach do wszystkich uczelni z województwa podkarpackiego, jedynie cztery zadeklarowały chęć przystąpienia do projektu. Po uzyskaniu wstępnej zgody w Uniwersytecie Rzeszowskim konieczne było pozyskanie akceptacji ze strony Biura

ds. Osób Niepełnosprawnych oraz zgoda na przekazanie informacji zwrotnych. Jednocześnie, ze względu na sytuację epidemiologiczną w kraju, zdecydowano się na przeprowadzenie badań w formie ankiet internetowych. Linki do owych ankiet wraz z ujednoczoną instrukcją zostały rozesłane przez władze uczelni do swoich pracowników. Niestety pomimo podjętych działań uzyskanie informacji zwrotnych okazało się kłopotliwe i czasochłonne. Zakończono zbieranie odpowiedzi po 3 miesiącach od informacji o rozesłaniu kwestionariuszy. W sumie ze wszystkich uczelni pozyskano 263 ankiety w pełni uzupełnione.

W perspektywie kolejnych badań warto zastanowić się nad tradycyjną formą papierową, która pozwala na uchwycenie kontaktu z respondentem oraz odpowiedź na jego ewentualne uwagi. Pozyskane tą drogą informacje mogą okazać się bardziej miarodajne i dające pełniejszy obraz działań inkluzyjnych podejmowanych przez pracowników uczelni. Szczególną uwagę należałoby zwrócić na pracowników administracji, którzy, jak się okazało stanowili zdecydowaną mniejszość w badaniach. Nie można pominąć tej grupy, ponieważ od sprawnego działania pionu administracyjnego zależy proces wdrażania rozwiązań włączających. Bez osób odpowiedzialnych za informatykę nie będzie działał sprzęt niezbędny dla osób niedostępujących czy niedowidzących. Bez sprawnie działającego sekretariatu, czy działu do spraw studenckich, utrudniony będzie przepływ informacji niezbędnych w procesie rekrutacji i w toku studiowania. Ponadto bez odpowiedniego zarządzania utrudnione będą planowanie, wdrażanie i modyfikowanie wszelkich działań zmierzających do inkluzji.

W trzeciej części pracy opracowano wyniki uzyskanych analiz statystycznych. Każdy z rozdziałów dotyczył analiz czynników podmiotowych w obrębie konkretnego wymiaru działań inkluzyjnych. Taki podział pracy pozwolił zarówno na usystematyzowanie uzyskanych danych, jak i przejrzystość w ich ocenie. Ponadto dzięki tak ułożonej pracy możliwe było pozyskanie odpowiedzi na postawione pytania szczegółowe, a w konsekwencji na odpowiedź na pytanie główne. Trudność jaką napotkano to ilość korelacji, która przyczyniła się do rozbudowania tej części pracy, ponieważ w każdej z analizowanych współzależności uwzględniono szereg zmiennych pośredniczących, tj. stanowisko pracy, wiek, staż pracy oraz kontakt ze studentem z niepełnosprawnością. Niemniej pomimo końcowego efektu rozbudowania uważa się, że przyjęty system powinien być kontynuowany, ponieważ owe analizy szczegółowe pozwoliły na uchwycenie różnic w poszczególnych, wyodrębnionych, grupach pracowników. Dzięki uzyskanym wnioskom możliwe będzie uwzględnienie owych rozbieżności w programach wdrożeniowych i naprawczych służących inkluzji

w szkolnictwie wyższym. Każdy z etapów analiz zakończony został krótkim podsumowaniem, aby usystematyzować uzyskaną wiedzę.

Do najważniejszych wniosków na zakończenie pracy można zaliczyć:

- 1) postawy wobec osób i studentów z niepełnosprawnością korelują z każdym z wyodrębnionych wymiarów działań inkluzyjnych,
- 2) system wartości respondentów bierze udział w wyjaśnianiu poziomu zaangażowania pracowników w każdym z wymiarów działań inkluzyjnych,
- 3) uwzględnienie w planowanych działaniach wdrożeniowych oraz naprawczych wyodrębnionych zmiennych pośredniczących jest istotnym dla ich usprawnienia,
- 4) uwidaczniające się różnice w zaangażowaniu pracowników w działania na rzecz włączenia pomiędzy uczelniami podkreśla znaczenie funkcjonowania zarówno Pełnomocnika Rektora ds. Studentów z Niepełnosprawnością, jak i Biur ds. Osób/Studentów z Niepełnosprawnością w procesie skutecznego nauczania inkluzyjnego.

Uzyskane w toku przeprowadzonych badań wyniki oraz płynące z nich wnioski ukazują zarówno skalę obszarów wymagających naprawy, jak i słuszność ich przeprowadzenia.



## Bibliografia

- Ablewicz K., *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*, Kraków 2003.
- Ainscow M., Booth T., Dyson A., *Improving schools, developing inclusion*, New York 2006, Routledge.
- Appelt K., *Środkowy okres dorosłości. Jak rozpoznać potencjał dojrzałych dorosłych?*, [w:] *Psychologiczne portrety człowieka*, red. A. I. Brzezińska, 2005, s. 503 – 552, s. 516 – 525.
- Badania wpływu kierunku i poziomu wykształcenia na aktywność zawodową osób niepełnosprawnych. Raport końcowy*, 2009, Pentor Research International, źródło: [http://www.pefron.org.pl/ftp/dokumenty/Badania\\_i\\_analizy/Raport\\_CZESC\\_1z6\\_finał.pdf](http://www.pefron.org.pl/ftp/dokumenty/Badania_i_analizy/Raport_CZESC_1z6_finał.pdf) dostęp na grudzień 2018 r.
- Bałażak M., *Postawa wobec pracy współczesnego nauczyciela wyrazem jego stosunku do działań pedagogicznych w szkole*, „Edukacja-Technika-Informatyka”, 2016, nr 3/17/2016, s. 213-220.
- Bańczyk T., *Maxa Schelera rozumienie istoty filozofii*, „Czasopismo Filozoficzne”, 2006, nr 1, s. 10-21.
- Barłóg K., *Edukacja i zmiana – nastawienie empatyczne nauczycieli i uczniów w edukacji inkluzyjnej*, „Edukacja – Technika – Informatyka”, 2018, nr 1/23, s. 211 – 217.
- Basiaga-Pasternak J., *Hierarchia wartości sportowców – zawodników piłki nożnej*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin – Polonia”, 2005, SECTIO D, VOL.LX, SUPPL. XVI, 16, s. 63-69.
- Bełza M., *Szkolnictwo specjalne w Polsce – różne formy organizacji*, [w:] *Wsparcie instytucjonalne w Polsce i Republice Czeskiej*, red. I. Fajfer – Kruczek, S. Wrona, Cieszyn 2011, s. 23 – 44.
- Bem D. J., *Self-Perception Theory*, “Advances in Experimental Social Psychology”, 1972, Vol 6, p. 1 – 62.
- Biuletyn Rzecznika Praw Obywatelskich, nr 5, *Zasada równego traktowania – prawo i praktyka*, nr 16 *Dostępność edukacji akademickiej dla osób z niepełnosprawnościami*, 2015, red. S. Trociuk.
- Biuletyn Rzecznika Praw Obywatelskich, nr 7, *Źródła*, nr 3 *Zasada równego traktowania. Prawo i praktyka. Równe szanse w dostępie do edukacji osób z niepełnosprawnościami. Analiza i zalecenia*, 2012, red. S. Trociuk.

- Booth T., Ainscow M., *Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools (3rd ed.)*, Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education 2011.
- Boski P., *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, Warszawa 2010.
- Brzezińska A., Appelt K., *Tożsamość zawodowa psychologa*, [w:] *Etyczne dylematy psychologii*, red. J. Brzeziński, M. Toeplitz-Winiewska, Poznań 2000, s. 13 – 44.
- Brzeziński P., *Uniwersalna hierarchia wartości – fakt czy fikcja?*, „Przegląd Psychologiczny”, 2005, Tom 48, Nr 3, ss. 261-276.
- Brzozowski P., *Skala Wartości Schelerowskich – SWS. Podręcznik*. Warszawa 1995.
- Brzozowski P., *Uniwersalna hierarchia wartości – fakt czy fikcja?*, „Przegląd Psychologiczny”, 2005, 3 (48), s. 261-276.
- Buchnat M., *Postawy młodzieży wobec osób niepełnosprawnych*, „Nasze Forum”, 2008, nr 1-2(29-30), s. 59-67.
- Bysko A., *Sytuacja studentów z dysleksją i możliwości jej zmiany*, [w:] *Uniwersytet dla Wszystkich. Uniwersalne projektowanie zajęć dydaktycznych*, red. P. Wdówik, 2011 [http://www.abcd.edu.pl/index.php?option=com\\_content&view=article&id=199:sytuacja-studentow-z-dysleksji-i-moliwoci-jej-zmiany-&catid=37:uniwersytet-dla-wszystkich&Itemid=15](http://www.abcd.edu.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=199:sytuacja-studentow-z-dysleksji-i-moliwoci-jej-zmiany-&catid=37:uniwersytet-dla-wszystkich&Itemid=15) dostęp na dzień 20.02.2015r.
- Campbell D. T., *Social Attitudes and Other Acquired Behavioural Dispositions*, [w:] *Psychology: A study of a science. Study II. Empirical substructure and relations with other sciences. Vol. 6. Investigations of man as socius: Their place in psychology and the social sciences*, red. S. Koch, McGraw-Hill 1963, s. 94-172.
- CBOS *Postawy wobec osób niepełnosprawnych. Komunikat z badań*, Warszawa 2007.
- Chałas K., *Wychowanie ku wartościom, Tom 1*. Lublin–Kielce 2006.
- Chrzanowska, *Nauczanie inkluzyjne w doświadczeniach polskich – podstawy prawne i społeczne uwarunkowania*, „Studia edukacyjne”, 2014, nr 30, s. 109 – 117.
- Cialdini R., *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka*, Gdańsk 2001.
- Cichosz M., *Pedagogika społeczna w latach 1945-2005. Rozwój, obszary refleksji i badań, koncepcje*, Toruń 2006.
- Cieciuch J., *Kształtowanie się systemu wartości. Od dzieciństwa do wczesnej dorosłości*, Warszawa 2013.
- Czyż A., *Kadra pedagogiczna wobec edukacji inkluzyjnej – wybrane determinanty postaw*, „Edukacja elementarna w teorii i praktyce”, 2020, vol 15, nr 3(57), s. 49 -65.

- DECYZJA RADY UE z dnia 26 listopada 2009 r. w sprawie zawarcia przez Wspólnotę Europejską Konwencji Narodów Zjednoczonych o prawach osób niepełnosprawnych (2010/48/WE) L 23/35.
- Decyzja Rady UE z dnia 3 grudnia 2001 r. W sprawie Europejskiego Roku Osób Niepełnosprawnych 2003, (2001/903 /EC).
- Decyzja Rady z dnia 26.11.2009r z dnia 26 listopada 2009 r. w sprawie zawarcia przez Wspólnotę Europejską Konwencji Narodów Zjednoczonych o prawach osób niepełnosprawnych (2010/48/WE) L 23/35; 210/48/WE
- Deklaracja Bolońska. Szkolnictwo wyższe w Europie. Wspólna Deklaracja Europejskich Ministrów Edukacji, zebranych w Bolonii w dniu 19 czerwca 1999. [[http://www.us.edu.pl/files/wiadomosci/pliki/pl\\_deklaracja\\_bolonska1999.pdf](http://www.us.edu.pl/files/wiadomosci/pliki/pl_deklaracja_bolonska1999.pdf) dostęp na dzień 05.09.2019]
- Deklaracja Madrycka uchwalona przez Kongres na rzecz Osób Niepełnosprawnych, 20-24 marca 2002.
- Deklaracja Praw Osób Niepełnosprawnych przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych w dniu 9 grudnia 1975 roku, Rezolucja 3447 (XXX).
- Deklaracja z Salamanki oraz wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych przyjęte przez Światową Konferencję Dotyczącą Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych: Dostęp I Jakość. Salamanka, Hiszpania 7-10 czerwca 1994 r. UNESCO.
- Denek K., *Edukacja jutra. Między ideałem a codziennością*. Sosnowiec 2016.
- Denek K., *Ojczyzna – naczelną wartość krajoznawstwa*, „Ziemia”, 2000, nr 2, s. 111 – 130.
- Denek K., *Sens wartości w systemie edukacji narodowej*, „Kultura – Przemiany – Edukacja”, tom III, 2015, s. 13 – 49.
- Disability Discrimination Act, 1995, <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1995/50/contents> dostępna na dzień 20.09.2019, Część IV Edukacja, Rozdział 2.
- Dodatek do KSSN 1(16)/2017. *Projekt dobrych praktyk w zakresie wsparcia studentów z niepełnosprawnością w szkołach wyższych. Rezultat prac Komisji ds. Wyrównywania Szans Edukacyjnych przy konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich (KRASP)*.
- Drucker P. F. (1999). *Spółczesność prokapitalistyczna*. Warszawa: PWN.
- Dyrektywa Rady Unii Europejskiej z dnia 27 listopada 2000 r. ustanawiająca ogólne warunki ramowe równego traktowania w zakresie zatrudnienia i pracy (2000/78/WE).
- Dz.U. 1964 nr 40 poz. 268. Konwencja w sprawie zwalczania dyskryminacji w dziedzinie oświaty, sporządzona w Paryżu dnia 15 grudnia 1960 r.

- Dz.U. 1964 nr 40 poz. 268. Konwencja w sprawie zwalczania dyskryminacji w dziedzinie oświaty, sporządzona w Paryżu dnia 15 grudnia 1960 r.
- Dz.U. 1977 nr 38 poz. 169. Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych otwarty do podpisu w Nowym Jorku dnia 19 grudnia 1966 r. (Dz. U. z dnia 29 grudnia 1977 r.).
- Dz.U. 1997 nr 78 poz. 483. Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. uchwalona przez Zgromadzenie Narodowe w dniu 2 kwietnia 1997 r., przyjęta przez Naród w referendum konstytucyjnym w dniu 25 maja 1997 r., podpisana przez Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej w dniu 16 lipca 1997 r.
- Dz.U. 2005 nr 164 poz. 1365. Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym.
- Dz.U. 2018 poz. 1668, Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce.
- E. Aronson, T. D. Wilson, R. M. Akert, *Psychologia społeczna*, Poznań 1997.
- Equality Act, 2010, <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2010/15/contents> dostęp na dzień 20.09.2019.
- Fazio R. H., *Attitudes as object-evaluation associations: Determinants, consequences, and correlates of attitude accessibility*, [w:] *Ohio State University series on attitudes and persuasion, Vol. 4. Attitude strength: Antecedents and consequences*, red. R. E. Petty, J. A. Krosnick, N.J. 1995, s. 247 - 282.
- Festinger L., *Teoria dysonansu społecznego*. Warszawa 2007.
- Firkowska-Mankiewicz A., *Edukacja włączająca – wyzwaniem dla polskiej szkoły*, „Szkoła Specjalna”, 2004, nr 1/2004, s. 19-26.
- Fishbein M., Ajzen I., *Attitudes toward objects as predictive of single and multiple behavioral criteria*, „Psychological Review”, 1974, nr 81, 59-74.
- Fontaine J. R. J., Poortinga Y. H., Delbeke L., Schwartz S. H., *Structural equivalence of the values domain across cultures: Distinguishing sampling fluctuations from meaningful variations*, „Journal of Cross-Cultural Psychology”, 2008, 39(4), s. 345-365.
- Frąckowiak T., *Koncepcje pedagogiki społecznej*, Poznań 1996.
- Furmanek W., *Aksjologia. Aksjologia pedagogiczna. Próba określenia zależności*, [w:] *Wartości w pedagogice. Aksjologia pedagogiczna. Napięcia i współlistnienie różnych wartości*, red. W. Furmanek, A. Długosz, Rzeszów 2014.

- Furmanek W., *Konsekwencje merytoryczne twierdzenia „praca jest wartością” dla pedagogiki pracy*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska”, 2017, Sectio J, Vol. XXX, 2, s. 29-40.
- Furmanek W., *Z badań nad wartościami w pedagogice*, Rzeszów 2006.
- Gaines T., Barnes M., *Teachers’ Attitudes and Perceptions of Inclusion in Relation to Grade Level and Years of Experience*, “Electronic Journal of Inclusive Education”, Vol. 3, No. 3, 2015, s. 1 – 19.
- Gałęski J., *Ogólna charakterystyka ważniejszych metod i technik badania wartości*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy. Studia Pedagogiczne”, 1997, Zeszyt 30, s. 215-219.
- Gazdulska M., *Postawy społeczeństwa wobec osób z niepełnosprawnościami w ujęciu historycznym i współczesnym*, „Seminare”, 2008, Tom 25, s. 281 – 288.
- Giryński A., Przybylski S., *Integracja społeczna osób upośledzonych umysłowo w świetle ujawnianych do nich nastawień społecznych*, Warszawa 1993.
- Herczyński J., Strawiński P., *Postawy zawodowe nauczycieli: próba typologii*, „Edukacja”, 2014, 3(128), s. 22-37.
- Higher Education Funding Council for England and Wales – HEFCE/W, 1999.
- Hockings C., Cooke S., Bowl M., *Learning and teaching in two universities within the context of increasing student diversity: complexity, contradictions and challenges*, [w:] *Improving Learning Widening Participation in Higher Education*, red. M. David, London and New York 2010, pp. 95-108.
- Hockings C., Cooke S., Yamashita H., McGinty S., Bowl M., *I’m neither entertaining nor charismatic...’ Negotiating university teacher identity within diverse student groups*. “Teaching in Higher Education.”, 2009, 14 (5), pp.483–494.
- Hwang Y., Evans D., *Attitudes towards Inclusion: Gaps between Belief and Practice, International*, “Journal of Special Education”, 2011, 26(1), 136-146.
- Jasiński K., *Doświadczenie wartości przez człowieka w myśli Józefa Tischnera*, „IDEA – Studia nad strukturą i rozwojem pojęć filozoficznych”, 2008, XX, s. 83-95.
- Jedliński R., *Językowy obraz świata wartości w wypowiedziach uczniów kończących szkołę podstawową*, Kraków 2000.
- Jurczak A., *Typy postaw nauczycieli akademickich oraz wartość aksjologiczna w odniesieniu do transformacji wiedzy*, „Biblioteka Współczesnej Myśli Pedagogicznej”, 2019, Tom 8, s. 118-134.

- Jurczak A., *Wartości wyznawane przez pracowników naukowych vs wartości studentów*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna”, 2015, Vol.3, 2(6), s. 81-88.
- Karta Praw Podstawowych Unii Europejskiej, 2010/C 83/02.
- Kawula S., *Pedagogika społeczna i jej miejsce wśród nauk pedagogicznych*, [w:] *Pedagogika społeczna. Dokonania – aktualność – perspektywy*, red. S. Kawula, Toruń 2005, s. 25 – 27.
- Kim M-S., Hunter K.E., *Attitude-behavior relations: A meta-analysis of attitudinal relevance and topic*, „Journal of Communication”, 1993, nr 43, s. 101-142.
- Kirenko J., *Asertywność a radzenie sobie w sytuacjach trudnych studentów kierunków nauczycielskich z różnym poziomem samooceny*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, 2018, 37(4), s. 10-23.
- Kirenko J., Bieganowska-Skórka A., *Człowieka w sytuacji niepełnosprawności – nowe spojrzenie*, [w:] *Człowiek w sytuacji – nie tylko perspektywa psychologa. Studia inspirowane teorią Tadeusza Tomaszewskiego*, red. B. Bokus, E. Kosowska, 2018, s. 187 – 198.
- Kirenko J., Uberman-Kulz D., *Styl życia zdrowotnego a radzenie sobie z problemami studentów kierunków nauczycielskich z różnym poziomem samooceny*, „Edukacja-Tekhnika-Informatyka”, 2019, 1(27), s. 56 – 69.
- Kirenko J., *Poczucie samotności a preferencje wartości osób bezrobotnych z różnym poziomem samooceny*, „Roczniki Teologiczne”, 2019, Tom LXVI, zeszyt 1, s. 139-157.
- Kobus-Ostrowska D., Połatyńska J., *Status prawny osoby niepełnosprawnej w wybranych aktach normatywnych Unii Europejskiej*, „Przedsiębiorczość i zarządzanie”, 2018, Tom XIX, Zeszyt 9, Część 1, ss. 205-217, s. 206.
- Komorowska-Pudło M., *System wartości Schelerowskich a postawy dorosłych wobec wybranych aspektów relacji w heteroseksualnych związkach intymnych*, „Kwartalnik Naukowy”, 2014, 1(17), s. 57 – 90.
- Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów. Europejska strategia w sprawie niepełnosprawności 2010-2020:Odnowione zobowiązanie do budowania Europy bez barier, KOM(2010) 636.
- Komunikat Komisji EUROPA 2020 Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu, KOM(2010) 2020.

- Konkurs „Uczelnia dostępna” w ramach PO WER. Modele wsparcia uczelni w celu zwiększenia ich dostępności dla osób z niepełnosprawnościami. Opracowany na zlecenie Narodowego Centrum Badań i Rozwoju, Dział Rozwoju Kadry Naukowej, przez J. Filek, A. Rutz. I. Białek.
- Konwencja o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności sporządzona w Rzymie dnia 4 listopada 1950 r., zmieniona następnie Protokołami nr 3, 5 i 8 oraz uzupełniona Protokołem nr 2. Dz.U. 1993 nr 61 poz. 284, art. 14. Zakaz dyskryminacji.
- Konwencja Praw Osób Niepełnosprawnych, przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych w dniu 13 grudnia 2006 roku (Rezolucja 61/106).
- Kopaliński W., *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa 1989.
- Kostańczak S., *Problemy aksjologiczne w filozofii Maksa Schelera*, „Słupskie Studia Filozoficzne”, 2007, nr 6, s. 39-48.
- Kraśniewski A., Próchnicka M., *Benchmarking procesu wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji w polskich uczelniach*, Warszawa 2013.
- Krech D., Crutchfield R. S., Ballachey E. L., *Individual in society: A textbook of social psychology*. McGraw-Hill, 1962.
- Kuc B. R., Moczydłowska J. M., *Zachowania organizacyjne*. Warszawa 2009.
- Kunowski S., *Wartości w procesie wychowania*, Kraków 2003.
- Kutyła M., *Indywidualne i społeczne znaczenie wartości wykształcenia*, [w:] *Możliwości i strategie zwiększania szans edukacyjnych dzieci i młodzieży*, red. K. Barłóg, E. Kensy, M. Rorat, Rzeszów 2012.
- Kuzin M., Walat W., *Autorytet nauczyciela w kontekście wychowania uczniów do wartości*, [w:] *Blaski i cienie autorytetu pedagoga. Pamiętniki nauczycieli*, red. M. Kuzin, W. Walat, Rzeszów 2020, s. 285 -297.
- Larkowa H., *Postawy otoczenia wobec inwalidów*, Warszawa 1970.
- Łobocki M., *W trosce o wychowanie w szkole*. Kraków 2007.
- M.P. 1997 nr 50 poz. 475. Uchwała Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 1 sierpnia 1997 r. - Karta Praw Osób Niepełnosprawnych.
- Mach A., *Uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych wyzwaniem dla nauczyciela szkoły ogólnodostępnej*, [w:] *Pedagogika i jej pogranicza* (red.) I. Gembalczyk, 2007, s. 32 – 37.
- Major M., Ulman P., *Charakterystyka wybranych postaw społecznych w Polsce. Analiza statystyczna*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie”, Nr 847, 2011, s. 5-23.

- Marszałek A., *Rola uczelni w regionie*, Warszawa 2010.
- Mądrycki T., *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*, Warszawa 1970.
- Miller L. E., Grush J. E., *Individual differences in attitudinal versus normative determination of behavior*, „Journal of Experimental Social Psychology”, 1986, nr 22, s. 190-202.
- Morrison D. M., *Predicting contraceptive efficacy: A discriminant analysis of three groups of adolescent women*, „Journal of Applied Social Psychology”, 1989, nr 19, s. 1431-1452.
- Myers D. G., *Psychologia społeczna*, Poznań 2003.
- Nowak S., *Teorie postaw*, Warszawa 1973.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001.
- Oleś P., *Wartościowanie a osobowość. Psychologiczne badanie empiryczne*, Lublin 1989.
- Oleś P., *Z badań nad wartościami i wartościowaniem: niektóre kwestie metodologiczne*, „Roczniki Psychologiczne”, 2002, Tom 5, s. 53-75.
- Orlik P., *Fenomenologia świadomości aksjologicznej (Max Scheler – Dietrich von Hildebrand)*, Poznań 1995.
- Ostrowska A., Sikora J., Gąciarz B., *Osoby niepełnosprawne w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*, Warszawa 2001.
- Otrębski W., Kubik K., *Ustosunkowanie środowiska akademickiego do studentów z niepełnosprawnością – próba eksploracji zjawiska*, [w:] *Człowiek i dzieło. Księga jubileuszowa dedykowana księdzu profesorowi Kazimierzowi Popielskiemu*, red. L. Suchocka, R. Sztembis, Lublin 2010, s. 423-434.
- Paszkowicz M. A., Garbat M., *Wykształcenie szansą awansu zawodowego osób niepełnosprawnych*, [w:] *Nierówności społeczne a wzrost gospodarczy. Kapitał ludzki i intelektualny*, red. M. G. Woźniak, Rzeszów 2005, s. 483-490.
- Pater P., *Sytuacja studentów niepełnosprawnych w Polskim systemie szkolnictwa wyższego*, [w:] *Sbornik z mezinarodni konference Jihlavske zdravotnicke dny 2015. V. ročník. Propojeni teorie a bez pecne praxe*, red. W: L. Cetlova, J. Filka, i in., Jihlava 2015, s. 278 – 283.
- Pater, P., *Edukacja włączająca jako odpowiedź na potrzeby studentów z niepełnosprawnością*, „Edukacja – Technika – Informatyka”, 2019, 1/27/2019, 249-254.
- Perdeus-Białek M., *Odpowiedzialne wsparcie a zrównoważony rozwój, czyli o siedmiu zasadach wsparcia edukacyjnego będących filarami edukacji włączającej w szkolnictwie wyższym*, 2018. Dostęp na dzień 10.09.2019 <http://konferencja.odpowiedzialnewsparcie.pl/wp-content/uploads/2018/04/Odpowiedzialne-wsparcie-a-zr%C3%B3wnowa%C5%BCony-rozw%C3%B3j.pdf>

- Pielecki A., *Zmiany postaw młodzieży wobec osób niepełnosprawnych*, Lublin 2013.
- Pieszak E., *Trzy dyskursy o spotkaniu z innym. Gomborowicza, Schelera i Levinasa spotkania w pobliżu wielkich dróg*, Poznań 2003.
- Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2001.
- Powszechna Deklaracja Praw Człowieka, Paryż, 10 XII 1948, dostęp na dzień 08.08.2019, <http://libr.sejm.gov.pl/tek01/txt/onz/1948.html>.
- Prężyna W., *Koncepcja postawy w psychologii*, „Roczniki Filozoficzne” XV, z. 4, 1967.
- Projekt dobrych praktyk w zakresie wsparcia studentów z niepełnosprawnością w szkołach wyższych*. Rezultat prac Komisji ds. Wyrównywania Szans Edukacyjnych przy Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich (KRASP). Dodatek do KSSN 1(16)/2017.
- Protokół nr 1 do Konwencji o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności, sporządzony w Paryżu dnia 20 marca 1952 r. oraz Protokół nr 4 do powyższej konwencji, sporządzony w Strasburgu dnia 16 września 1963 r. Dz.U. 1995 nr 36 poz. 175, art. 2. Prawo do nauki.
- Radlińska H., *Pedagogika społeczna*, Wrocław – Warszawa – Kraków 1961.
- Reber A.S., *Słownik psychologii*, Warszawa 2000.
- Rekomendacja Nr R (98) 3 Rady Europy: Of The Committee Of Ministers To Member States On Access To Higher Education (Adopted by the Committee of Ministers on 17 March 1998 at the 623rd meeting of the Ministers' Deputies). [<https://rm.coe.int/16804f7125> dostęp na dzień 02.09.2019].
- Rezolucja 47/3 ONZ z dnia 14.10.1992. Międzynarodowy Dzień Osób Niepełnosprawnych.
- Rezolucja Parlamentu Europejskiego w sprawie sytuacji osób niepełnosprawnych w rozszerzonej Unii Europejskiej: Europejski Plan Działania na lata 2006-2007 (2006/2105 (INI)) (P6\_TA(2006)0527).
- Rezolucja Parlamentu Europejskiego z dnia 25 października 2011 r. w sprawie mobilności i integracji osób niepełnosprawnych oraz europejskiej strategii na rzecz osób niepełnosprawnych 2010-2020 (2010/2272(INI)).
- Rezolucja Rady i Ministrów Edukacji zebranych w Radzie z dnia 31 maja 1990 r. w sprawie integracji dzieci i młodzieży niepełnosprawnej w zwykłym systemie edukacji, Dz. U. C 162, 3.7.1990.

Rezolucja Rady Wspólnot Europejskich (Rady Ministrów) z dnia 27 czerwca 1974 r. ustanawiająca pierwszy wspólnoty program działania na rzecz readaptacji zawodowej osób niepełnosprawnych.

Rezolucja z dnia 21 grudnia 1981 roku w sprawie integracji społecznej osób niepełnosprawnych na szczeblu wspólnotowym, źródło: <http://www.niepelnosprawni.pl/ledge/x/8301>, dostęp na dzień 25.03.2021r.

Rokeach M., *A Theory of Organization and Change Within Value-Attitude Systems*, "Journal of Social Issues", 1968, Vol 24, Issue 1, 13 – 33.

Rozmus A., Pomianek T., *Modernizacja finansowania szkolnictwa wyższego i nauki w Polsce*, [w:] *Sporne kwestie strategii rozwoju nauki i szkolnictwa wyższego*, red. H. Samsownik, J. Sławiński, L. Szczucki, W. Tygielski, M. Ziółkowski, Warszawa 2010, s. 58-79.

Rozmus A., Pomianek T., *Polskie szkolnictwo wyższe –antidotum na problemy rynku pracy czy kuźnia bezrobotnych?* [w:] *Wiedza i kwalifikacje w okresie zmian – Rynek pracy intelektualnej w regionach preferencyjnych w dobie globalizacji*, red. R. Fedyna, „Studia o gospodarce”, 1/2002, Rzeszów 2002, s. 113-134.

Rozmus A., *Uczelnia platformą integracji społecznej*, [w:] *Między integracją a wykluczeniem. Wybrane problemy edukacji akademickiej osób niepełnosprawnych*, red. M. Struck-Peregończyk, A. Rozmus, Rzeszów 2011, s. 13-32.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach. Dz. U. nr 228, Poz. 1487.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, obowiązuje od 1 września 2017 r., Dz. U. 2017, poz. 1591 oraz Dz. U. z 2020 r., poz. 1309.

Sadowska S., *Kim powinien być pedagog specjalny: granice wzorca w kontekście potrzeb zmiany społecznej i horyzont „odpowiedzi” rozbieżnych*, „Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej”, 2016, Nr 23, s. 32 – 47.

Scheler M., *Pisma z antropologii filozoficznej i teorii wiedzy*, Warszawa 1987.

Scheler M., *Problemy socjologii wiedzy*, Warszawa 1990.

Schultz D.P., Schultz S. E., *Historia współczesnej psychologii*, Kraków 2008.

- Seccombe J., *Attitudes towards disability in an undergraduate nursing curriculum: The effects of a curriculum change*, „Nurse Education Today”, 2007, 27(5), s. 445-451.
- Sękowski A., *Osobowościowe uwarunkowania postaw wobec ludzi niepełnosprawnych*, Lublin 1991.
- Sękowski A., *Psychospołeczne determinanty postaw wobec inwalidów*, Lublin 1994.
- Sękowski A., Witkowska B., *Psychologiczna analiza postaw pracowników domów pomocy społecznej wobec mieszkańców z zaburzeniami psychicznymi*, „Roczniki Psychologiczne”, 2004, Tom VII, nr 1, s. 57-75.
- Sękowski A., Witkowska B., *W kierunku typologii uwarunkowań postaw wobec osób niepełnosprawnych*, „Roczniki Psychologiczne”, 2002, Tom 5, s. 129-144.
- Sherman S. J., Presson C. C., Chassin M., Bensenberg M., Corty E., Olshavsky R., *Smoking intentions in adolescents: Direct experience and predictability*. „Personality and Social Psychology Bulletin”, 1983, 8, s. 376-383.
- Simpson A., *The Teachability Project: Creating an Accessible Curriculum for Students with Disabilities*, „Planet”, 2002, 6:1, s. 13-15.
- Smith M. B., *The personal setting of public opinions: A study of attitudes toward Russia*. „Public Opinion Quarterly”, 1947, 11, s. 507-523.
- Stachura K., Garven F., *Comparison of Occupational Therapy and Physiotherapy Students' Attitudes towards People with Disabilities*, „Physiotherapy”, 2003, 89(11), s. 653-664.
- Standardowe Zasady Wyrównywania Szans Osób Niepełnosprawnych przyjęte podczas 48 sesji Zgromadzenia Ogólnego Narodów Zjednoczonych w dniu 20 grudnia 1993 (Rezolucja 48/96).
- Stroebe W., Hewstone M., Jonas K., *BPS textbooks. Introduction to social psychology*, Blackwell Publishing 2008.
- Struck-Peregończyk M., Cyran K., *Postawy pracowników naukowo-dydaktycznych wobec osób niepełnosprawnych*, [w:] *Między integracją a wykluczeniem. Wybrane problemy edukacji akademickiej osób niepełnosprawnych*, red. M. Struck-Peregończyk, A. Rozmus, Rzeszów 2011, s. 107 - 129.
- Struck-Peregończyk M., *Kwestia niepełnosprawności w kontekście edukacji akademickiej*, [w:] *Między integracją a wykluczeniem. Wybrane problemy edukacji akademickiej osób niepełnosprawnych*, red. M. Struck-Peregończyk, A. Rozmus, Kraków 2011, s. 57-82.
- Struck-Peregończyk M., *Między integracją a wykluczeniem. Wybrane problemy edukacji akademickiej osób niepełnosprawnych*, Rzeszów 2011.
- Sułkowski Ł., *Kultura akademicka. Koniec utopii?*, Warszawa 2016.

- Szczepański J., *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1970.
- Szczerbuk J., Bedyńska S., *Tabelaryczne, graficzne i liczbowe sposoby podsumowywania zmiennych*, [w:] *Statystyczny drogowskaz. Praktyczny poradnik analiz danych w naukach społecznych na przykład z psychologii*, red. S. Bedyńska, A. Brzezicka, Warszawa 2007, s. 62-93.
- Szmajke A., *Skromnie czy asertywnie? Poziom osiągnięć szkolnych i styl autoprezentacji jako wyznaczniki ustosunkowania nauczycielek do uczniów*, „Przegląd Psychologiczny”, 2002, Tom 45, Nr 1, s. 123-139.
- Szpringer M., Kosecka J., Kręć D., *Problemy studentów niepełnosprawnych*, „Studia Medyczne”, 2010, 19, 35-40.
- Szromek A. R., Naramski M., Herman K., *Charakterystyka zjawiska dysonansu poznawczego na przykładzie młodzieży akademickiej – wprowadzenie do badań empirycznych (część I)*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej. Seria ORGANIZACJA I ZARZĄDZANIE”, 2016, z. 97, s. 275 – 288.
- Szymczak M., *Słownik języka polskiego*, Warszawa 1992.
- Ścibor-Rylski M., *Miary związku pomiędzy zmiennymi – współczynniki korelacji*, [w:] *Statystyczny drogowskaz. Praktyczny poradnik analiz danych w naukach społecznych na przykład z psychologii*, red. S. Bedyńska, A. Brzezicka, Warszawa 2007, s. 94 – 115, s. 96.
- Światowy Program Akcji Na Rzecz Osób Niepełnosprawnych przyjęty podczas 37 sesji Zgromadzenia Ogólnego Narodów Zjednoczonych w dniu 3 grudnia 1982 roku (Rezolucja 37/52)
- Świda H., *Młodzież a wartości*, Warszawa 1979.
- Thomas L., May H., *Inclusive learning and teaching in higher education*, The Higher Education Academy, 2010.
- Tinklin T., Riddell S., Wilson A., *Disabled students in higher education*, University of Edinburgh. Centre for Educational Sociology, 2004, <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/163451.pdf> dostęp na dzień 21.09.2019.
- Tomkiewicz A., Popławska E., *Postawy wartościujące studentów polskich i amerykańskich*, „Roczniki Nauk Społecznych”, 1997, Zeszyt 2, Tom XXV, s. 45-66.
- Tychmańska A., *Znaczenie Międzynarodowego Paktu Praw Obywatelskich i Politycznych oraz Międzynarodowego Paktu Praw Gospodarczych, Społecznych i kulturalnych dla polskiego porządku prawnego na przykładzie analizy orzecznictwa polskich sądów administracyjnych*, „Studenckie Zeszyty Naukowe” 2017, Vol. XX, nr 34, s. 71-85.

- Uberman M., Mach A., *Kompetencje nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w szkole ogólnodostępnej w pracy z dzieckiem z niepełnosprawnością*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, 2016, Tom 35, z. 3., s. 165 – 185.
- UPIAS, British Council of Disabled People; za: Wiliński M., *Modele niepełnosprawności: indywidualny – funkcjonalny – społeczny*, [w:] A.I. Brzezińska, R. Kaczan, K. Smoczyńska, *Diagnoza potrzeb i modele pomocy dla osób z ograniczeniami sprawności*, Warszawa 2010.
- Urban B., *Działanie wychowawczo-profilaktyczne integrujące uczniów społecznie niedostosowanych ze społecznością szkolną*, [w:] *Uczeń niepełnosprawny w szkole masowej*, red. A. Hulek, B. Grochmal-Bach, Kraków 1992.
- Walat W., *Kompetencje społeczne nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej na przełomie XX i XXI wieku* [w:] „Problemy Profesjologii. Półrocznik poświęcony problemom rozwoju zawodowego człowieka“, 2017, Nr 2/2017, s. 69 – 78.
- Walat W., *Koncepcja architektonicznej przestrzeni edukacyjnej w wymiarze nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych*, [w:] *Edukacja i człowiek w czasach technologii. Szanse, nadzieje i zagrożenia. Nowe wymiary i przestrzenie edukacji 21. wieku*, red. W. Ratajek, Wrocław 2018 (T. 1/2018), s. 75 – 88.
- Walat W., *Powinności nauczyciela – ciągle aktualny wymiar zawodu – powołania pedagogicznego*, [w:] *Piórem i sercem. Pamiętniki nauczycieli*, red. M. Kuzin, W. Walat, Rzeszów 2017, s. 7 - 18.
- Walęcka-Matyja K., *Psychologiczne i społeczno-kulturowe determinanty postaw wobec osób niepełnosprawnych*, [w:] *Doświadczenie choroby i niepełnosprawności*, red. E. Zasepa, Warszawa 2013, s. 24-38.
- Warnock H. M., *Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*, Londyn 1978.
- Waszkielewicz A., *Dostępność polskich wyższych uczelni dla osób niepełnosprawnych*. Kraków 2007.
- Węclawik P., *Antropologia filozoficzna Schelera: jej geneza, przedmiot i metoda*, „Folia Philosophica”, 1998, nr 16, s. 103-113.
- Wędzińska M., *Człowiek na drodze do wartości. Myśl etyczna Maxa Schelera – implikacje pedagogiczne*, „Przegląd Pedagogiczny”, 2013, Nr 1, s. 31-43.
- Wędzińska M., *Preferencje wartości uczniów szkół ponadgimnazjalnych – próba charakterystyki*, „Przegląd Pedagogiczny”, 2017, Nr 2, s. 102-124.

- Wiszejko-Wierzbicka D., *Specjalne potrzeby ucznia czy szkoły? Przewodnik po edukacji włączającej pomocą w rozwijaniu kształcenia i uczestnictwa w życiu szkoły*, „Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania”, 2012, Nr III/2012 (4), s. 71 – 86.
- Witkowski T., *Rozumieć problemy osób niepełnosprawnych*, Warszawa 1993.
- Wojciszke B., *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Warszawa 2004.
- World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet, 1990. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583, dostęp na dzień 02.09.2019].
- Woźnicka-Lech, H., *Dotacja na kształcenie niepełnosprawnych żaków*, 2007, źródło: <http://niepelnosprawni.pl/ledge/x/21690> dostęp na 02.09.2019.
- Wu C., Shafrer D. R., *Susceptibility to persuasive appeals as a function of source credibility and prior experience with the attitude object*, „Journal of Personality and Social Psychology”, 1987, 52, 677-688.
- Wytyczne Działania z Tallina Dotyczące Rozwoju Zasobów Ludzkich w Zakresie Niepełnosprawności przyjęte przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych w dniu 15 marca 1990 roku (Rezolucja 44/70).
- Zarządzenie Nr 29 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 4 października 1993 r. w sprawie zasad organizowania opieki nad uczniami niepełnosprawnymi, ich kształcenia w ogólnodostępnych i integracyjnych publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach oraz organizacji kształcenia specjalnego, Dz. Urz. MEN Nr 9, poz. 36.
- Zasępa E., *Cechy osobowości dzieci pełnosprawnych i ich postawy społeczne wobec niepełnosprawnych rówieśników*, „Szkoła Specjalna”, 2000, nr 4, s. 173-179.
- Zbiegień-Maciąg L., *Kultura w organizacji. Identyfikacja kultur znanych firm*, Warszawa 2005.
- Zepke N., Leach L., *Improving student outcomes in higher education: New Zealand teachers' views on teaching students from diverse backgrounds*, “Teaching in Higher Education”, 2007, 12 (5–6), s.655–668.
- Zimbardo P. G., *Psychologia i życie*, Warszawa 1999.
- Żółkowska, *Uniwersalne projektowanie przestrzeni osób z niepełnosprawnością*, „Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej”, 2016, nr 21, s. 66 – 77.

## **Netografia**

<http://www.gov.scot/Topics/Education/UniversitiesColleges/16640/stakeholdergroups/disabledstudents> dostęp na dzień sierpień 2017.

<http://www.lead.org.uk/aboutlead/our-policy-work/> dostęp na sierpień 2017.

<http://www.lead.org.uk/wp-content/uploads/2015/12/Lead-Scotland-response-to-BIS-consultation-on-DSA-reforms-2015.pdf> dostęp na sierpień 2017.

<http://www.niepelnosprawni.gov.pl/bon/> dostęp na dzień 20.02.2015r.

<http://www.teachability.strath.ac.uk/abouttheproject.html> dostęp na sierpień 2017.

<http://www.uksw.edu.pl/Niepelnosprawni> dostęp na dzień 20.02.2015r.

<https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1484&langId=en>

<https://up-sanok.edu.pl/> dostęp na dzień 24.08.2020 r.

<https://www.funduszeuropejskie.gov.pl/strony/o-funduszach/fundusze-europejskie-bez-barier/dostepnosc-plus/o-programie/> dostęp na dzień 25.03.2021.

<https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/program-dostepnosc-plus-przyjety-przez-rzad> dostęp na dzień 25.03.2021.

<https://www.gov.pl/web/koronawirus> dostęp na dzień 01.09.2020.

<https://www.gov.pl/web/nauka/przykladowy-katalog-wydatkow-z-dotacji-na-wsparcie-procesu-ksztalcenia-i-prowadzenia-badan-osob-z-niepelnosprawnosciami> dostęp na dzień 20.09.2019.

<https://www.matemaks.pl/moda.html> dostęp na dzień 20.09.2020.

[https://www.saas.gov.uk/\\_forms/dsa\\_nmph\\_booklet.pdf](https://www.saas.gov.uk/_forms/dsa_nmph_booklet.pdf) dostęp na dzień sierpień 2017.

[https://www.statsoft.pl/textbook/stathome\\_stat.html?https%3A%2F%2Fwww.statsoft.pl%2Ftextbook%2Fadvans4.html](https://www.statsoft.pl/textbook/stathome_stat.html?https%3A%2F%2Fwww.statsoft.pl%2Ftextbook%2Fadvans4.html) dostęp na dzień 09.04.2021.

[www.cte.cornell.edu](http://www.cte.cornell.edu), dostęp na dzień 19.09.2019.



## Spis tabel

Tabela 1. Zestawienie zmiennych prezentowanych badań (zmiennej zależnej, zmiennych niezależnych oraz zmiennych pośredniczących) i ich wskaźników. ....	110
Tabela 2. Wykaz kategorii oraz wyznaczników dla metody służącej do badania działań podejmowanych na rzecz budowania inkluzyjnej uczelni.....	116
Tabela 3. Liczebność grupy badanej ze względu na wiek z podziałem na uczelnię oraz stanowisko pracy (PA – pracownicy administracji; PBDiD – pracownicy badawczo-dydaktyczni i dydaktyczni).....	131
Tabela 4. Liczebność grupy badanej ze względu na staż pracy z uwzględnieniem uczelni oraz stanowiska pracy (PA - pracownik administracji; PBDiD - pracownik badawczo-dydaktyczny i dydaktyczny). ....	132
Tabela 5. Interpretacja poszczególnych zakresów wartości współczynnika r-Pearsona.	137
Tabela 6. Wyniki korelacji r-Pearsona udziału badanych w realizacji inkluzyjnej polityki uczelni oraz ich systemu wartości z podziałem według uczelni biorących udział w badaniu.....	153
Tabela 7. Wyniki korelacji r-Pearsona udziału badanych w realizacji inkluzyjnej polityki uczelni oraz ich systemu wartości z podziałem według uczelni oraz stanowiska pracy (PA – pracownik administracji; PBDiD – pracownik badawczo-dydaktyczny i dydaktyczny).....	154
Tabela 8. Wyniki korelacji r-Pearsona udziału badanych w realizacji inkluzyjnej polityki uczelni oraz ich systemu wartości z podziałem według uczelni oraz płci respondentów (K - kobieta; M - mężczyzna). ....	156
Tabela 9. Wyniki korelacji r-Pearsona udziału badanych w realizacji inkluzyjnej polityki uczelni oraz ich systemu wartości z podziałem według uczelni oraz wieku badanych. ....	157
Tabela 10. Wyniki korelacji r-Pearsona udziału badanych w realizacji inkluzyjnej polityki uczelni oraz ich systemu wartości z podziałem według uczelni oraz stażu pracy w uczelni. ....	159
Tabela 11. Wyniki korelacji r-Pearsona udziału badanych w realizacji inkluzyjnej polityki uczelni oraz ich systemu wartości z podziałem według uczelni oraz kontaktu ze studentem z niepełnosprawnością.....	161
Tabela 12. Wyniki korelacji r-Pearsona dla udziału badanych w realizacji inkluzyjnej polityki uczelni oraz postaw wobec osób z niepełnosprawnością z podziałem według uczelni biorących udział w badaniu.....	163

Tabela 13. Wyniki korelacji r-Pearsona dla udziału badanych w realizacji inkluzyjnej polityki uczelni oraz wymiarów skali postaw wobec studentów z niepełnosprawnością (wymiar wolicjonalny i intelektualny) z podziałem według uczelni biorących udział w badaniu.....	164
Tabela 14. Wyniki korelacji r-Pearsona dla udziału w realizacji inkluzyjnej polityki uczelni oraz wymiarów skali postaw wobec osób z niepełnosprawnością według uczelni oraz stanowiska pracy (PA – pracownik administracji; PBDiD – pracownik badawczo-dydaktyczny i dydaktyczny).....	165
Tabela 15. Wyniki korelacji r-Pearsona dla udziału w realizacji inkluzyjnej polityki uczelni oraz wymiarów skali postaw wobec studentów z niepełnosprawnością według uczelni oraz stanowiska pracy (PA – pracownik administracji; PBDiD – pracownik badawczo-dydaktyczny i dydaktyczny).....	166
Tabela 16. Wyniki korelacji r-Pearsona dla udziału w realizacji inkluzyjnej polityki uczelni oraz wymiarów skali postaw wobec osób z niepełnosprawnością według uczelni oraz płci respondentów (K - kobieta; M - mężczyzna).....	167
Tabela 17. Wyniki korelacji r-Pearsona dla udziału w realizacji inkluzyjnej polityki uczelni oraz wymiarów skali postaw wobec studentów z niepełnosprawnością według uczelni oraz płci respondentów (K - kobieta; M - mężczyzna).....	168
Tabela 18. Wyniki korelacji r-Pearsona dla udziału w realizacji inkluzyjnej polityki uczelni oraz wymiarów skali postaw wobec osób z niepełnosprawnością według uczelni oraz wieku badanych. ....	170
Tabela 19. Wyniki korelacji r-Pearsona dla udziału w realizacji inkluzyjnej polityki uczelni oraz wymiarów skali postaw wobec studentów z niepełnosprawnością według uczelni oraz wieku badanych. ....	171
Tabela 20. Wyniki korelacji r-Pearsona dla udziału w realizacji inkluzyjnej polityki uczelni oraz wymiarów skali postaw wobec osób z niepełnosprawnością według uczelni oraz stażu pracy w uczelni.....	174
Tabela 21. Wyniki korelacji r-Pearsona dla udziału w realizacji inkluzyjnej polityki uczelni oraz wymiarów skali postaw wobec studentów z niepełnosprawnością według uczelni oraz stażu pracy w uczelni.....	175
Tabela 22. Wyniki korelacji r-Pearsona dla spostrzegania inkluzyjnej polityki uczelni oraz wymiarów skali postaw wobec osób z niepełnosprawnością według uczelni oraz kontaktu ze studentem z niepełnosprawnością. ....	177

Tabela 23. Wyniki korelacji r-Pearsona dla spostrzegania inkluzyjnej polityki uczelni oraz wymiarów skali postaw wobec studentów z niepełnosprawnością według uczelni oraz kontaktu ze studentem z niepełnosprawnością. ....	178
Tabela 24. Wyniki korelacji r-Pearsona dla podnoszenia wiedzy o osobach z niepełnosprawnością oraz ich systemu wartości z podziałem według uczelni biorących udział w badaniu. ....	190
Tabela 25. Wyniki korelacji r-Pearsona dla podnoszenia wiedzy o osobach z niepełnosprawnością oraz ich systemu wartości z podziałem według uczelni oraz stanowiska pracy (PA – pracownik administracji; PBDiD – pracownik badawczo-dydaktyczny i dydaktyczny). ....	191
Tabela 26. Wyniki korelacji r-Pearsona dla podnoszenia wiedzy o osobach z niepełnosprawnością oraz ich systemu wartości z podziałem według uczelni oraz płci respondentów (K - kobieta; M - mężczyzna).....	192
Tabela 27. Wyniki korelacji r-Pearsona dla podnoszenia wiedzy o osobach z niepełnosprawnością oraz ich systemu wartości z podziałem według uczelni oraz wieku badanych. ....	194
Tabela 28. Wyniki korelacji r-Pearsona dla podnoszenia wiedzy o osobach z niepełnosprawnością oraz ich systemu wartości z podziałem według uczelni oraz stażu pracy w uczelni. ....	196
Tabela 29. Wyniki korelacji r-Pearsona dla podnoszenia wiedzy o osobach z niepełnosprawnością oraz ich systemu wartości z podziałem według uczelni oraz kontaktu ze studentem z niepełnosprawnością. ....	197
Tabela 30. Wyniki korelacji r-Pearsona dla podnoszenia wiedzy o osobach z niepełnosprawnością oraz postaw wobec osób z niepełnosprawnością z podziałem według uczelni biorących udział w badaniu. ....	199
Tabela 31. Wyniki korelacji r-Pearsona dla podnoszenia wiedzy o osobach z niepełnosprawnością oraz wymiarów skali postaw wobec studentów z niepełnosprawnością według uczelni. ....	200
Tabela 32. Wyniki korelacji r-Pearsona dla podnoszenia wiedzy o osobach z niepełnosprawnością oraz wymiarów skali postaw wobec osób z niepełnosprawnością według uczelni oraz stanowiska pracy (PA – pracownik administracji; PBDiD – pracownik badawczo-dydaktyczny i dydaktyczny). ....	201
Tabela 33. Wyniki korelacji r-Pearsona dla podnoszenia wiedzy o osobach z niepełnosprawnością oraz wymiarów skali postaw wobec studentów	

z niepełnosprawnością według uczelni oraz stanowiska pracy (PA – pracownik administracji; PBDiD – pracownik badawczo-dydaktyczny i dydaktyczny). .....	202
Tabela 34. Wyniki korelacji r-Pearsona dla podnoszenia wiedzy o osobach z niepełnosprawnością oraz wymiarów skali postaw wobec osób z niepełnosprawnością według uczelni oraz płci respondentów (K - kobieta; M - mężczyzna). .....	204
Tabela 35. Wyniki korelacji r-Pearsona dla podnoszenia wiedzy o osobach z niepełnosprawnością oraz wymiarów skali postaw wobec studentów z niepełnosprawnością według uczelni oraz płci respondentów (K - kobieta; M - mężczyzna). .....	205
Tabela 36. Wyniki korelacji r-Pearsona dla podnoszenia wiedzy o osobach z niepełnosprawnością oraz wymiarów skali postaw wobec osób z niepełnosprawnością według uczelni oraz wieku badanych.....	206
Tabela 37. Wyniki korelacji r-Pearsona dla podnoszenia wiedzy o osobach z niepełnosprawnością oraz wymiarów skali postaw wobec studentów z niepełnosprawnością według uczelni oraz wieku badanych.....	208
Tabela 38. Wyniki korelacji r-Pearsona dla podnoszenia wiedzy o osobach z niepełnosprawnością oraz wymiarów skali postaw wobec osób z niepełnosprawnością według uczelni oraz stażu pracy w uczelni. ....	210
Tabela 39. Wyniki korelacji r-Pearsona dla podnoszenia wiedzy o osobach z niepełnosprawnością oraz wymiarów skali postaw wobec studentów z niepełnosprawnością według uczelni oraz stażu pracy w uczelni. ....	211
Tabela 40. Wyniki korelacji r-Pearsona dla podnoszenia wiedzy o osobach z niepełnosprawnością oraz wymiarów skali postaw wobec osób z niepełnosprawnością według uczelni oraz kontaktu ze studentem z niepełnosprawnością.....	214
Tabela 41. Wyniki korelacji r-Pearsona dla podnoszenia wiedzy o osobach z niepełnosprawnością oraz wymiarów skali postaw wobec studentów z niepełnosprawnością według uczelni oraz kontaktu ze studentem z niepełnosprawnością.....	215
Tabela 42. Wyniki korelacji r-Pearsona dla udziału w realizacji inkluzyjnego programu kształcenia oraz ich systemu wartości z podziałem według uczelni biorących udział w badaniu.....	224

Tabela 43. Wyniki korelacji r-Pearsona dla udziału w realizacji inkluzyjnego programu kształcenia oraz ich systemu wartości z podziałem według uczelni oraz stanowiska pracy (PA – pracownik administracji; PBDiD – pracownik badawczo-dydaktyczny i dydaktyczny).....	225
Tabela 44. Wyniki korelacji r-Pearsona dla udziału w realizacji inkluzyjnego programu kształcenia oraz ich systemu wartości z podziałem według uczelni oraz płci respondentów (K - kobieta; M - mężczyzna).....	226
Tabela 45. Wyniki korelacji r-Pearsona dla udziału w realizacji inkluzyjnego programu kształcenia oraz ich systemu wartości z podziałem według uczelni oraz wieku badanych. ....	227
Tabela 46. Wyniki korelacji r-Pearsona dla udziału w realizacji inkluzyjnego programu kształcenia oraz ich systemu wartości z podziałem według uczelni oraz stażu pracy w uczelni. ....	228
Tabela 47. Wyniki korelacji r-Pearsona dla udziału w realizacji inkluzyjnego programu kształcenia oraz ich systemu wartości z podziałem według uczelni oraz kontaktu ze studentem z niepełnosprawnością.....	229
Tabela 48. Wyniki korelacji r-Pearsona dla udziału w realizacji inkluzyjnego programu kształcenia oraz postaw wobec osób z niepełnosprawnością z podziałem według uczelni biorących udział w badaniu. ....	231
Tabela 49. Wyniki korelacji r-Pearsona dla udziału w realizacji inkluzyjnego programu kształcenia oraz wymiarów skali postaw wobec studentów z niepełnosprawnością według uczelni. ....	232
Tabela 50. Wyniki korelacji r-Pearsona dla udziału w realizacji inkluzyjnego programu kształcenia oraz wymiarów skali postaw wobec osób z niepełnosprawnością według uczelni oraz stanowiska pracy (PA – pracownik administracji; PBDiD – pracownik badawczo-dydaktyczny i dydaktyczny).....	233
Tabela 51. Wyniki korelacji r-Pearsona dla udziału w realizacji inkluzyjnego programu kształcenia oraz wymiarów skali postaw wobec studentów z niepełnosprawnością według uczelni oraz stanowiska pracy (PA – pracownik administracji; PBDiD – pracownik badawczo-dydaktyczny i dydaktyczny). ....	234
Tabela 52. Wyniki korelacji r-Pearsona dla udziału w realizacji inkluzyjnego programu kształcenia oraz wymiarów skali postaw wobec osób z niepełnosprawnością według uczelni oraz płci respondentów (K - kobieta; M - mężczyzna). ....	235

Tabela 53. Wyniki korelacji r-Pearsona dla udziału w realizacji inkluzyjnego programu kształcenia oraz wymiarów skali postaw wobec studentów z niepełnosprawnością według uczelni oraz płci respondentów (K - kobieta; M - mężczyzna). .....	236
Tabela 54. Wyniki korelacji r-Pearsona dla udziału w realizacji inkluzyjnego programu kształcenia oraz wymiarów skali postaw wobec osób z niepełnosprawnością według uczelni oraz wieku badanych. ....	237
Tabela 55. Wyniki korelacji r-Pearsona dla udziału w realizacji inkluzyjnego programu kształcenia oraz wymiarów skali postaw wobec studentów z niepełnosprawnością według uczelni oraz wieku badanych. ....	238
Tabela 56. Wyniki korelacji r-Pearsona dla udziału w realizacji inkluzyjnego programu kształcenia oraz wymiarów skali postaw wobec osób z niepełnosprawnością według uczelni oraz stażu pracy w uczelni. ....	240
Tabela 57. Wyniki korelacji r-Pearsona dla udziału w realizacji inkluzyjnego programu kształcenia oraz wymiarów skali postaw wobec studentów z niepełnosprawnością według uczelni oraz stażu pracy w uczelni. ....	241
Tabela 58. Wyniki korelacji r-Pearsona dla udziału w realizacji inkluzyjnego programu kształcenia oraz wymiarów skali postaw wobec osób z niepełnosprawnością według uczelni oraz kontaktu ze studentem z niepełnosprawnością. ....	244
Tabela 59. Wyniki korelacji r-Pearsona dla udziału w realizacji inkluzyjnego programu kształcenia oraz wymiarów skali postaw wobec studentów z niepełnosprawnością według uczelni oraz kontaktu ze studentem z niepełnosprawnością. ....	245
Tabela 60. Wyniki korelacji r-Pearsona dla udziału w realizacji inkluzyjnej metodyki szkoły wyższej oraz ich systemu wartości z podziałem według uczelni biorących udział w badaniu. ....	254
Tabela 61. Wyniki korelacji r-Pearsona dla udziału w realizacji inkluzyjnej metodyki szkoły wyższej oraz ich systemu wartości z podziałem według uczelni oraz stanowiska pracy (PA – pracownik administracji; PBDiD – pracownik badawczo-dydaktyczny i dydaktyczny). ....	255
Tabela 62. Wyniki korelacji r-Pearsona dla udziału w realizacji inkluzyjnej metodyki szkoły wyższej oraz ich systemu wartości z podziałem według uczelni oraz płci respondentów (K - kobieta; M - mężczyzna). ....	257
Tabela 63. Wyniki korelacji r-Pearsona dla udziału w realizacji inkluzyjnej metodyki szkoły wyższej oraz ich systemu wartości z podziałem według uczelni oraz wieku badanych. ....	258

Tabela 64. Wyniki korelacji r-Pearsona dla udziału w realizacji inkluzyjnej metodyki szkoły wyższej oraz ich systemu wartości z podziałem według uczelni oraz stażu pracy w uczelni. ....	259
Tabela 65. Wyniki korelacji r-Pearsona dla udziału w realizacji inkluzyjnej metodyki szkoły wyższej oraz ich systemu wartości z podziałem według uczelni oraz kontaktu ze studentem z niepełnosprawnością. ....	261
Tabela 66. Wyniki korelacji r-Pearsona dla udziału w realizacji inkluzyjnej metodyki szkoły wyższej oraz postaw wobec osób z niepełnosprawnością z podziałem według uczelni biorących udział w badaniu. ....	263
Tabela 67. Wyniki korelacji r-Pearsona dla udziału w realizacji inkluzyjnej metodyki szkoły wyższej oraz wymiarów skali postaw wobec studentów z niepełnosprawnością według uczelni. ....	263
Tabela 68. Wyniki korelacji r-Pearsona dla udziału w realizacji inkluzyjnej metodyki szkoły wyższej oraz wymiarów skali postaw wobec osób z niepełnosprawnością według uczelni oraz stanowiska pracy (PA – pracownik administracji; PBDiD – - pracownik badawczo-dydaktyczny i dydaktyczny). ....	265
Tabela 69. Wyniki korelacji r-Pearsona dla udziału w realizacji inkluzyjnej metodyki szkoły wyższej oraz wymiarów skali postaw wobec studentów z niepełnosprawnością według uczelni oraz stanowiska pracy (PA – pracownik administracji; PBDiD – - pracownik badawczo-dydaktyczny i dydaktyczny). ....	266
Tabela 70. Wyniki korelacji r-Pearsona dla udziału w realizacji inkluzyjnej metodyki szkoły wyższej oraz wymiarów skali postaw wobec osób z niepełnosprawnością według uczelni oraz płci respondentów (K - kobieta; M - mężczyzna). ....	268
Tabela 71. Wyniki korelacji r-Pearsona dla udziału w realizacji inkluzyjnej metodyki szkoły wyższej oraz wymiarów skali postaw wobec studentów z niepełnosprawnością według uczelni oraz płci respondentów (K - kobieta; M - mężczyzna). ....	269
Tabela 72. Wyniki korelacji r-Pearsona dla udziału w realizacji inkluzyjnej metodyki szkoły wyższej oraz wymiarów skali postaw wobec osób z niepełnosprawnością według uczelni oraz wieku badanych. ....	271
Tabela 73. Wyniki korelacji r-Pearsona dla udziału w realizacji inkluzyjnej metodyki szkoły wyższej oraz wymiarów skali postaw wobec studentów z niepełnosprawnością według uczelni oraz wieku badanych. ....	272

Tabela 74. Wyniki korelacji r-Pearsona dla udziału w realizacji inkluzyjnej metodyki szkoły wyższej oraz wymiarów skali postaw wobec osób z niepełnosprawnością według uczelni oraz stażu pracy w uczelni.....	275
Tabela 75. Wyniki korelacji r-Pearsona dla udziału w realizacji inkluzyjnej metodyki szkoły wyższej oraz wymiarów skali postaw wobec studentów z niepełnosprawnością według uczelni oraz stażu pracy w uczelni.....	276
Tabela 76. Wyniki korelacji r-Pearsona dla udziału w realizacji inkluzyjnej metodyki szkoły wyższej oraz wymiarów skali postaw wobec osób z niepełnosprawnością według uczelni oraz kontaktu ze studentem z niepełnosprawnością.....	278
Tabela 77. Wyniki korelacji r-Pearsona dla udziału w realizacji inkluzyjnej metodyki szkoły wyższej oraz wymiarów skali postaw wobec studentów z niepełnosprawnością według uczelni oraz kontaktu ze studentem z niepełnosprawnością.....	279

## Spis rysunków i wykresów

Rysunek 1. Uproszczony schemat kołowy wartości osobistych S. Schwartza.....	86
Wykres 1. Dane dotyczące płci osób biorących udział w badaniach.....	126
Wykres 2. Liczba uczestników badań według typu uczelni. ....	127
Wykres 3. Liczba uczestników badania w poszczególnych szkołach wyższych.....	128
Wykres 4. Liczba osób objętych badaniem z podziałem na stanowisko pracy. ....	128
Wykres 5. Liczebność badanych z podziałem na stanowisko pracy (PA - pracownik administracji, PBDiD - pracownik badawczo-dydaktyczny i dydaktyczny) z podziałem na uczelnie biorące udział w badaniach.....	129
Wykres 6. Liczebność badanych z podziałem na stanowisko pracy (PA - pracownik administracji; PBDiD - pracownik badawczo-dydaktyczny i dydaktyczny), płeć (K - kobieta, M - mężczyzna) oraz uczelnię. ....	130
Wykres 7. Wykaz pracowników poszczególnych uczelni posiadający bądź nie mający kontaktu ze studentem z niepełnosprawnością z podziałem na stanowisko pracy. ..	134
Wykres 8. Wyniki uzyskane przez respondentów w pierwszym wymiarze metody – udział w realizacji inkluzyjnej polityki uczelni z podziałem na uczelnie biorące udział w badaniu (UR – Uniwersytet Rzeszowski; UP – Uczelnia Państwowa w Sanoku; PRz – Politechnika Rzeszowska; PWSW – Państwowa Wyższa Szkoła Wschodnioeuropejska w Przemyślu) oraz stanowisko pracy (PA – pracownik administracji; PBDiD – pracownik badawczo-dydaktyczny i dydaktyczny). ....	144
Wykres 9. Wyniki uzyskane przez pracowników Politechniki Rzeszowskiej, w grupie wiekowej 31-40 lat z podziałem na płeć badanych. ....	148



## **Spis Aneksów**

**Aneks 1.** Tabele zawierające statystyki opisowe dla Kwestionariusza działań inkluzyjnych z uwzględnieniem zamiennych pośredniczących

**Aneks 2A.** Zbiór metod wersja dla pracowników administracji

**Aneks 2B.** Zbiór metod wersja dla pracowników badawczo-dydaktycznych i dydaktycznych

**Aneks 3A.** Statystyki opisowe dla poszczególnych uczelni biorących udział w badaniu dla kwestionariusza badającego nauczanie inkluzyjne w szkolnictwie wyższym w każdym z czterech wymiarów narzędzia

**Aneks 3B.** Statystyki opisowe dla poszczególnych uczelni biorących udział w badaniu, dla kwestionariusza badającego nauczanie inkluzyjne w szkolnictwie wyższym, w każdym z czterech wymiarów narzędzia z uwzględnieniem poszczególnych zmien-nych pośredniczących

**Aneks 4e.** Tabele korelacji pomiędzy metodą do badania nauczania inkluzyjnego a Skalą Postaw Wobec Osób Niepełnosprawnych A. Sękowskiego

**Aneks 5e.** Tabele korelacji pomiędzy metodą do badania nauczania inkluzyjnego a Skalą Postaw Wobec Studentów Niepełnosprawnych

**Aneks 6e.** Tabele korelacji pomiędzy metodą do badania nauczania inkluzyjnego a Skalą Wartości Schelerowskich

**Aneks 7e.** Zbiór wyników surowych oraz obliczeń dla wymiarów metod.



**Aneks 1. Tabele zawierające statystyki opisowe dla Kwestionariusza działań inkluzyjnych z uwzględnieniem zamiennych pośredniczących**

**Tabela 1a.** Statystyki opisowe (średnia, mediana, dominanta, minimum, maksimum, analiza rozkładu wyników: skośność i kurtoza) z podziałem na uczelnie biorące udział w badaniu oraz stanowisko pracy (PA – pracownik administracji; PBDiD – pracownik badawczo-dydaktyczny) dla udziału w realizacji inkluzyjnej polityki uczelni.

Uczelnia	Stanowisko pracy	Liczba ważnych odpowiedzi (braki danych)	Średnia	Mediana	Dominanta	Minimum	Maksimum	Skośność	Kurtoza
Uniwersytet szowski	PA	37 (0)	55,86	52,78	50,00	<b>0,00</b>	<b>100,00</b>	0,092	<b>-0,389</b>
	PBDiD	96 (0)	55,14	56,25	56,25	6,25	<b>100,00</b>	<b>0,053</b>	-0,707
UP w Sanoku	PA	25 (0)	<b>67,22</b>	<b>69,45</b>	<b>80,56</b>	44,44	88,89	- 0,215	-1,239
	PBDiD	35 (0)	62,05	65,63	71,88	<b>0,00</b>	<b>100,00</b>	- 1,008	0,905
Politechnika szowska	PA	9 (0)	56,79	50,00	47,22	19,44	91,67	0,192	-0,623
	PBDiD	48 (0)	<b>47,59</b>	<b>48,44</b>	37,50	9,38	96,88	0,622	1,679
PWSW w Prze-	PA	2 (0)	61,11	61,11	<b>25,00</b>	25,00	97,22	b/d	b/d

	PBDiD	11 (0)	48,01	50,00	65,63	6,25	81,25	- 0,416	-0,769
--	-------	-----------	-------	-------	-------	------	-------	------------	--------

\* W tabeli wyróżniono najwyższą i najniższą wartość: średniej, mediany, dominanty, minimalnej i maksymalnej, jak również wartości skośności i kurtozy, które w najmniejszym zakresie odbiegają od norm przewidzianych dla rozkładu normalnego.

**Tabela 2a.** Statystyki opisowe (średnia, mediana, dominanta, minimum, maksimum, analiza rozkładu wyników: skośność i kurtoza) z podziałem na uczelnie biorące udział w badaniu oraz płeć badanych, dla udziału w realizacji inkluzyjnej polityki uczelni.

Uczelnia	Płeć badanych	Liczba ważnych odpowiedzi (braki da- nych)	Średnia	Mediana	Dominanta	Minimum	Maksimum	Skośność	Kurtoza
Uniwersytet Rzeszowski	Kobieta	81 (0)	54,87	53,13	50,00	<b>0,00</b>	<b>100,00</b>	<b>0,016</b>	-0,686
	Mężczyzna	52 (0)	56,07	56,25	56,25	12,50	<b>100,00</b>	0,214	-0,527
UP w Sanoku	Kobieta	33 (0)	<b>64,70</b>	<b>69,44</b>	50,00	12,5	90,63	- 1,105	1,257
	Mężczyzna	27 (0)	<b>63,61</b>	<b>66,67</b>	53,13	<b>0,00</b>	<b>100,00</b>	- 1,078	2,163
Politechnika Rze-	Kobieta	25 (0)	54,75	53,13	<b>62,50*</b>	19,44	96,88	0,615	<b>0,033</b>
	Mężczy- zna	32 (0)	<b>44,59</b>	<b>43,75</b>	50,00	9,38	88,89	0,146	1,481

PWSW w Przemysłu	Kobieta	6 (0)	<b>42,77</b>	<b>35,94</b>	25,00	9,38	97,22	1,139	1,419
	Mężczy- zna	7 (0)	56,25	65,63	<b>65,63</b>	6,25	81,25	- 1,222	1,596

\* Istnieje wiele wartości modalnych. Podano wartość najwyższą.

\*\* W tabeli wyróżniono najwyższą i najniższą wartość: średniej, mediany, dominy, minimalnej i maksymalnej, jak również wartości skośności i kurtozy, które w najmniejszym zakresie odbiegają od norm przewidzianych dla rozkładu normalnego.

**Tabela 3a.** Statystyki opisowe (średnia, mediana, dominanta, minimum, maksimum, analiza rozkładu wyników: skośność i kurtoza) z podziałem na uczelnie biorące udział w badaniu oraz ich wiek, dla udziału w realizacji inkluzyjnej polityki uczelni.

Uczelnia	Wiek badanych	Liczba ważnych odpowie- dzi (braki da- nych)	Średnia	Mediana	Dominanta	Minimum	Maksimum	Skośność	Kurtoza
Uniwersytet Rzeszowski	do 30 r.ż.	12 (0)	55,21	58,68	<b>0,00*</b>	<b>0,00</b>	86,11	-1,070	1,867
	31 – 40 r.ż.	37 (0)	46,09	46,88	50,00	6,25	87,50	0,311	-0,417
	41 – 50 r.ż.	42 (0)	58,39	57,81	56,25	12,50	<b>100,00</b>	<b>0,079</b>	-0,767
	51 – 60 r.ż.	30 (0)	58,43	55,73	31,25	18,75	<b>100,00</b>	0,135	-0,830
	powyżej 60 r.ż.	12 (0)	65,63	62,50	40,63	15,63	<b>100,00</b>	-0,262	-0,536
UP w Ceszk	do 30 r.ż.	1 (0)	/	/	47,22	/	/	/	/

	31 – 40 r.ż.	18 (0)	<b>68,71</b>	<b>72,05</b>	80,56	<b>0,00</b>	88,89	-2,315	6,908
	41 – 50 r.ż.	13 (0)	64,90	62,50	59,38*	34,38	84,38	-0,331	-0,181
	51 – 60 r.ż.	20 (0)	61,41	69,10	50,00	12,50	<b>100,00</b>	-0,607	0,165
	powyżej 60 r.ż.	8 (0)	62,07	63,19	28,13*	28,13	84,38	-0,820	1,560
Politechnika Rzeszowska	do 30 r.ż.	11 (0)	46,53	47,23	37,50*	21,88	59,38	-0,734	0,265
	31 – 40 r.ż.	21 (0)	54,43	50,00	50,00	9,38	96,88	0,334	<b>0,003</b>
	41 – 50 r.ż.	16 (0)	46,18	<b>40,63</b>	40,63	25,00	88,89	0,997	1,250
	51 – 60 r.ż.	8 (0)	<b>45,92</b>	50,00	50,00	12,50	68,75	-1,107	2,423
	powyżej 60 r.ż.	1 (0)	/	/	32,38	/	/	/	/
PWSW w Przemysłu	do 30 r.ż.	2 (0)	61,11	61,11	/	25,00	97,22	/	/
	31 – 40 r.ż.	2 (0)	/	/	/	9,38	25,00	/	/
	41 – 50 r.ż.	7 (0)	54,91	53,13	<b>81,25</b>	6,25	81,25	-1,074	1,650
	51 – 60 r.ż.	0 (0)	b/d	b/d	b/d	b/d	b/d	b/d	b/d
	powyżej 60 r.ż.	2 (0)	54,69	54,69	/	43,75	65,63	/	/

\* Istnieje wiele wartości modalnych. Podano wartość najwyższą.

\*\* W tabeli wyróżniono najwyższą i najniższą wartość: średniej, mediany, dominy, minimalnej i maksymalnej, jak również wartości skośności i kurtozy, które w najmniejszym zakresie odbiegają od norm przewidzianych dla rozkładu normalnego.

**Tabela 4a.** Statystyki opisowe (średnia, mediana, dominanta, minimum, maksimum, analiza rozkładu wyników: skośność i kurtoza) z podziałem na uczelnie biorące udział w badaniu oraz staż pracy badanych, dla udziału w realizacji inkluzyjnej polityki uczelni.

Uczelnia	Staż pracy	Liczba ważnych odpowiedzi (braki danych)	Średnia	Mediana	Dominanta	Minimum	Maksimum	Skośność	Kurtoza
Uniwersytet Rzeszowski	pierwszy rok pracy	4 (0)	48,96	48,61	12,50	12,50	86,11	0,067	1,128
	2 – 4 lata	20 (0)	51,09	50,00	50,00*	<b>0,00</b>	<b>100,00</b>	0,123	<b>-0,025</b>
	5 – 10 lat	23 (0)	49,49	50,00	34,38	15,63	86,11	<b>0,050</b>	-1,081
	10 – 15 lat	34 (0)	54,14	55,90	59,38	6,25	<b>100,00</b>	0,158	-0,735
	15 – 20 lat	0 (0)	b/d	b/d	b/d	b/d	b/d	b/d	b/d
	powyżej 20 lat	52 (0)	60,84	57,29	46,87	18,75	<b>100,00</b>	0,177	-0,791
UP w Sanoku	pierwszy rok pracy	6 (0)	60,48	67,19	71,88	28,13	81,25	-0,968	0,155
	2 – 4 lata	12 (0)	56,34	59,38	59,38	18,75	83,33	-0,673	0,375
	5 – 10 lat	13 (0)	64,42	71,88	71,88	<b>0,00</b>	<b>100,00</b>	-1,535	2,042
	10 – 15 lat	19 (0)	<b>72,19</b>	<b>80,56</b>	<b>80,56</b>	37,50	90,63	-0,908	-0,134
	15 – 20 lat	7 (0)	59,13	58,33	69,44	47,22	69,44	-0,063	-1,634

	powyżej 20 lat	3 (0)	63,54	56,25	50,00	50,00	84,38	1,508	1,225
Politechnika Rzeszowska	pierwszy rok pracy	6 (0)	52,84	51,56	21,88	21,88	88,89	0,394	0,469
	2 – 4 lata	10 (0)	50,24	50,00	37,50	37,50	62,50	-0,216	-1,205
	5 – 10 lat	12 (0)	52,03	50,00	50,00	9,38	96,88	0,263	-0,179
	10 – 15 lat	12 (0)	52,34	48,44	37,50	25,00	96,88	1,100	1,051
	15 – 20 lat	0 (0)	b/d	b/d	b/d	b/d	b/d	b/d	b/d
	powyżej 20 lat	17 (0)	42,57	43,75	53,13	12,50	68,75	-0,252	0,188
	PWSW w Przemysłu	pierwszy rok pracy	3 (0)	<b>20,83</b>	<b>9,38</b>	<b>6,25</b>	6,25	46,88	1,695
2 – 4 lata		5 (0)	52,57	50,00	25,00	25,00	97,22	0,733	-0,425
5 – 10 lat		2 (0)	62,50	62,50	43,75	43,75	81,25	b/d	b/d
10 – 15 lat		2 (0)	67,19	67,19	53,13	53,13	81,25	b/d	b/d
15 – 20 lat		0 (0)	b/d	b/d	b/d	b/d	b/d	b/d	b/d
powyżej 20 lat		1 (0)	/	/	/	65,63	/	b/d	b/d

\* Istnieje wiele wartości modalnych. Podano wartość najwyższą.

\*\* W tabeli wyróżniono najwyższą i najniższą wartość: średniej, mediany, dominy, minimalnej i maksymalnej, jak również wartości skośności i kurtozy, które w najmniejszym zakresie odbiegają od norm przewidzianych dla rozkładu normalnego.

**Tabela 5a.** Statystyki opisowe (średnia, mediana, dominanta, minimum, maksimum, analiza rozkładu wyników: skośność i kurtoza) z podziałem na uczelnie biorące udział w badaniu oraz kontakt ze studentem z niepełnosprawnością, dla udziału w realizacji inkluzyjnej polityki uczelni

Uczelnia	Kontakt ze studentem z niepełnosprawnością	Liczba ważnych odpowiedzi (braki danych)	Średnia	Mediana	Dominanta	Minimum	Maksimum	Skośność	Kurtoza
Uniwersytet Rzeszowski	Tak	115 (0)	57,22	<b>56,25</b>	<b>56,25</b>	15,63	<b>100,0</b>	0,149	-0,784
	Nie	18 (0)	43,34	42,53	12,50	<b>0,00</b>	<b>100,0</b>	0,349	-0,285
UP w Sanoku	Tak	54 (0)	<b>67,12</b>	69,10	50,00	18,75	<b>100,0</b>	-0,696	0,768
	Nie	6 (0)	38,02	40,97	<b>0,00*</b>	<b>0,00</b>	80,56	0,113	-0,388
Politechnika Rzeszowska	Tak	48 (0)	50,74	50,00	50,00	9,38	<b>100,0</b>	0,552	0,813
	Nie	9 (0)	40,01	40,63	37,50 *	19,44	62,50	<b>-0,061</b>	<b>-0,030</b>

PWSW w Przemysłu	Tak	9 (0)	56,29	53,13	25,00	25,00	97,22	0,256	-0,463
	Nie	4 (0)	<b>35,94</b>	<b>28,13</b>	6,25	6,25	81,25	-0,743	-1,818

\* Istnieje wiele wartości modalnych. Podano wartość najniższą.

\*\* W tabeli wyróżniono najwyższą i najniższą wartość: średniej, mediany, dominanty, minimalnej i maksymalnej, jak również wartości skośności i kurtozy, które w najmniejszym zakresie odbiegają od norm przewidzianych dla rozkładu normalnego.

**Tabela 6a.** Statystyki opisowe (średnia, mediana, dominanta, minimum, maksimum, analiza rozkładu wyników: skośność i kurtoza) z podziałem na uczelnie biorące udział w badaniu oraz stanowisko pracy (PA – pracownik administracji; PBDiD – pracownik badawczo-dydaktyczny i dydaktyczny) dla dokształcania się na rzecz inkluzji.

Uczelnia	Stanowisko pracy	Liczba ważnych odpowiedzi (braki danych)	Średnia	Mediana	Dominanta	Minimum	Maksimum	Skośność	Kurtoza
Uniwersytet Rzeszowski	PA	37 (0)	34,46	<b>25,00</b>	<b>25,00</b>	<b>0,00</b>	75,00	1,183	0,463
	PBDiD	96 (0)	41,54	37,50	<b>25,00</b>	12,50	<b>100,00</b>	1,133	0,678
UP w Sanoku	PA	25 (0)	34,50	<b>25,00</b>	<b>25,00</b>	12,50	75,00	1,198	1,202
	PBDiD	35 (0)	<b>47,86</b>	<b>50,00</b>	<b>50,00</b>	<b>0,00</b>	87,50	-0,249	-0,294
Politechnika Rzeszowska	PA	9 (0)	33,33	<b>25,00</b>	<b>25,00</b>	25,00	62,50	1,533	1,257
	PBDiD	48 (0)	<b>30,21</b>	<b>25,00</b>	<b>25,00</b>	<b>0,00</b>	<b>100,00</b>	2,049	6,570

PWSW w Przemysłu	PA	2 (0)	/	/	/	25,00	<b>100,00</b>	/	/
	PBDiD	11 (0)	34,09	<b>25,00</b>	<b>50,00</b>	12,50	50,00	<b>-0,091</b>	-1,923

\* Istnieje wiele wartości modalnych. Podano wartość najmniejszą.

\*\* W tabeli wyróżniono najwyższą i najniższą wartość: średniej, mediany, dominanty, minimalnej i maksymalnej, jak również wartości skośności i kurtozy, które w najmniejszym zakresie odbiegają od norm przewidzianych dla rozkładu normalnego.

**Tabela 7a.** Statystyki opisowe (średnia, mediana, dominanta, minimum, maksimum, analiza rozkładu wyników: skośność i kurtoza) z podziałem na uczelnie biorące udział w badaniu oraz płeć dla dokształcania się na rzecz inkluzji.

Uczelnia	Płeć	Liczba ważnych odpowie- dzi (braki da- nych)	Średnia	Mediana	Dominanta	Minimum	Maksimum	Skośność	Kurtoza
Uniwersytet Rzeszowski	Kobieta	81 (0)	40,28	<b>25,0</b>	<b>25,0</b>	<b>0,00</b>	<b>100,0</b>	0,900	-0,117
	Mężczyzna	52 (0)	38,46	37,50	<b>25,0</b>	12,50	<b>100,0</b>	1,514	2,196
UP w Sanoku	Kobieta	33 (0)	40,91	37,50	<b>25,0</b>	<b>0,00</b>	87,50	0,606	<b>0,034</b>
	Mężczy- zna	27 (0)	<b>43,98</b>	<b>50,0</b>	<b>50,0</b>	<b>0,00</b>	87,50	<b>0,014</b>	-0,519

Politechnika Rzeszow-	Kobieta	25 (0)	36,50	<b>25,00</b>	<b>25,00</b>	12,50	<b>100,0</b>	2,366	5,674
	Mężczyzna	32 (0)	<b>26,17</b>	<b>25,0</b>	<b>25,0</b>	<b>0,00</b>	62,50	0,629	1,691
PWSW w Przemysłu	Kobieta	6 (0)	39,58	<b>25,0</b>	<b>25,0</b>	12,50	<b>100,0</b>	1,757	3,065
	Mężczyzna	7 (0)	37,50	<b>50,0</b>	<b>50,0</b>	12,50	50,00	-0,651	-1,704

\* W tabeli wyróżniono najwyższą i najniższą wartość: średniej, mediany, dominanty, minimalnej i maksymalnej, jak również wartości skośności i kurtozy, które w najmniejszym zakresie odbiegają od norm przewidzianych dla rozkładu normalnego.

**Tabela 8a.** Statystyki opisowe (średnia, mediana, dominanta, minimum, maksimum, analiza rozkładu wyników: skośność i kurtoza) z podziałem na uczelnie biorące udział w badaniu oraz wiek badanych dla doksztalcania się na rzecz inkluzji.

Uczelnia	Wiek badanych	Liczba ważnych odpowiedzi (braki da- nych)	Średnia	Mediana	Dominanta	Minimum	Maksimum	Skośność	Kurtoza
Uniwersytet Rzeszowski	do 30 r.ż.	12 (0)	40,625	37,50	<b>25,00</b>	<b>0,00</b>	75,00	<b>0,103</b>	-0,468
	31 – 40 r.ż.	37 (0)	31,76	<b>25,00</b>	<b>25,00</b>	12,50	87,50	2,353	5,640
	41 – 50 r.ż.	42 (0)	40,77	37,50	<b>25,00</b>	25,00	75,00	0,880	-0,597
	51 – 60 r.ż.	30 (0)	38,75	37,50	<b>25,00</b>	12,50	87,50	0,899	<b>0,079</b>

	powyżej 61 r.ż.	12 (0)	<b>60,42</b>	<b>50,00</b>	<b>50,00</b>	25,00	<b>100,00</b>	0,434	-1,083
UP w Sanoku	do 30 r.ż.	1 (0)	/	/	/	25,00	/	/	/
	31 – 40 r.ż.	18 (0)	38,89	37,50	37,50	<b>0,00</b>	75,00	0,306	-0,577
	41 – 50 r.ż.	13 (0)	47,12	<b>50,00</b>	<b>50,00</b>	25,00	87,50	1,039	2,423
	51 – 60 r.ż.	20 (0)	43,13	37,50	<b>25,00</b>	<b>0,00</b>	87,50	0,274	-0,495
	powyżej 61 r.ż.	8 (0)	42,19	37,50	<b>25,00</b>	25,00	75,00	0,582	-1,269
Politechnika Rzeszowska	do 30 r.ż.	11 (0)	29,55	<b>25,00</b>	<b>25,00</b>	<b>0,00</b>	62,50	0,390	2,776
	31 – 40 r.ż.	21 (0)	33,93	<b>25,00</b>	<b>25,00</b>	<b>0,00</b>	<b>100,00</b>	1,895	3,726
	41 – 50 r.ż.	16 (0)	29,69	<b>25,00</b>	<b>25,00</b>	<b>0,00</b>	62,50	0,350	1,499
	51 – 60 r.ż.	8 (0)	<b>26,56</b>	<b>25,00</b>	<b>25,00</b>	12,50	37,50	-0,68	0,741
	powyżej 61 r.ż.	1 (0)	/	/	/	25,00	/	/	/
PWSW w Przemysłu	do 30 r.ż.	2 (0)	/	/	/	25,00	<b>100,00</b>	/	/
	31 – 40 r.ż.	2 (0)	/	/	/	25,00	25,00	/	/
	41 – 50 r.ż.	7 (0)	39,29	<b>50,00</b>	<b>50,00</b>	12,50	50,00	- 1,230	-0,840
	51 – 60 r.ż.	0 (0)	b/d	b/d	b/d	b/d	b/d	b/d	b/d
	powyżej 61 r.ż.	2 (0)	/	/	/	25,00	25,00	/	/

\* W tabeli wyróżniono najwyższą i najniższą wartość: średniej, mediany, dominanty, minimalnej i maksymalnej, jak również wartości skośności i kurtozy, które w najmniejszym zakresie odbiegają od norm przewidzianych dla rozkładu normalnego.

**Tabela 9a78.** Statystyki opisowe (średnia, mediana, dominanta, minimum, maksimum, analiza rozkładu wyników: skośność i kurtoza) z podziałem na uczelnie biorące udział w badaniu oraz staż pracy dla doksztalcenia się na rzecz inkluzji.

Uczelnia	Staż pracy	Liczba ważnych odpowiedzi (braki da- nych)	Średnia	Mediana	Dominanta	Minimum	Maksimum	Skośność	Kurtoza
Uniwersytet Rzeszowski	pierwszy rok pracy	4 (0)	31,50	31,50	25,00*	25,00	37,50	<b>0,000</b>	-6,000
	2 – 4 lata	20 (0)	38,75	<b>25,00</b>	25,00	<b>0,00</b>	<b>100,00</b>	1,077	0,391
	5 – 10 lat	23 (0)	34,24	<b>25,00</b>	25,00	25,00	75,00	1,739	3,681
	10 – 15 lat	34 (0)	40,81	31,25	25,00	12,50	87,50	0,754	-0,580
	15 – 20 lat	0 (0)	b/d	b/d	b/d	b/d	b/d	b/d	b/d
	powyżej 20 lat	52 (0)	42,07	37,50	25,00	12,50	<b>100,00</b>	1,023	0,313
UP w Sanoku	pierwszy rok pracy	6 (0)	50,00	50,00	25,00*	25,00	87,50	0,527	<b>-0,093</b>
	2 – 4 lata	12 (0)	43,75	43,75	25,00*	12,50	75,00	0,136	-1,586
	5 – 10 lat	13 (0)	<b>51,93</b>	<b>62,50</b>	<b>62,50</b>	<b>0,00</b>	87,50	-0,683	0,394

	10 – 15 lat	19 (0)	35,53	37,50	25,00*	<b>0,00</b>	50,00	-0,877	1,145
	15 – 20 lat	7 (0)	30,36	<b>25,00</b>	25,00	25,00	50,00	1,760	2,361
	powyżej 20 lat	3 (0)	50,00	50,00	25,00*	25,00	75,00	<b>0,000</b>	/
Politechnika Rzeszowska	pierwszy rok pracy	6 (0)	<b>25,00</b>	<b>25,00</b>	25,00	12,50	37,50	<b>0,000</b>	2,500
	2 – 4 lata	10 (0)	30,00	<b>25,00</b>	25,00	<b>0,00</b>	62,50	0,280	2,429
	5 – 10 lat	12 (0)	33,33	<b>25,00</b>	25,00	12,50	<b>100,00</b>	2,637	7,618
	10 – 15 lat	12 (0)	33,33	31,25	25,00*	<b>0,00</b>	<b>100,00</b>	1,248	2,836
	15 – 20 lat	0 (0)	b/d	b/d	b/d	b/d	b/d	b/d	b/d
	powyżej 20 lat	17 (0)	29,41	<b>25,00</b>	25,00	12,50	62,50	1,845	5,147
PWSW w Przemysłu	pierwszy rok pracy	3 (0)	29,17	<b>25,00</b>	/	12,50	50,00	0,935	/
	2 – 4 lata	5 (0)	50,00	50,00	25,00*	25,00	<b>100,00</b>	1,361	2,000
	5 – 10 lat	2 (0)	/	/	/	25,00	50,00	/	/
	10 – 15 lat	2 (0)	/	/	/	12,50	50,00	/	/
	15 – 20 lat	0 (0)	b/d	b/d	b/d	b/d	b/d	b/d	b/d
	powyżej 20 lat	1 (0)	/	/	/	25,00	/	b/d	b/d

\* Istnieje wiele wartości, podano najmniejszą.

\*\* W tabeli wyróżniono najwyższą i najniższą wartość: średniej, mediany, dominanty, minimalnej i maksymalnej, jak również wartości skośności i kurtozy, które w najmniejszym zakresie odbiegają od norm przewidzianych dla rozkładu normalnego.

**Tabela 10a.** Statystyki opisowe (średnia, mediana, dominanta, minimum, maksimum, analiza rozkładu wyników: skośność i kurtoza) z podziałem na uczelnie biorące udział w badaniu oraz kontakt ze studentem z niepełnosprawnością dla doksztalcania się na rzecz inkluzji.

Uczelnia	Kontakt ze studentem z niepełnosprawnością	Liczba ważnych odpowiedzi (braki danych)	Średnia	Mediana	Dominanta	Minimum	Maksimum	Skośność	Kurtoza
Uniwersytet Rzeszowski	Tak	115 (0)	40,33	37,50	<b>25,00</b>	12,50	<b>100,00</b>	1,044	<b>0,268</b>
	Nie	18 (0)	34,72	<b>25,00</b>	<b>25,00</b>	<b>0,00</b>	<b>100,00</b>	1,817	4,263
UP w Sanoku	Tak	54 (0)	<b>44,68</b>	<b>43,75</b>	<b>25,00</b>	<b>0,00</b>	87,50	<b>0,302</b>	-0,472
	Nie	6 (0)	<b>20,83</b>	<b>25,00</b>	<b>25,00</b>	<b>0,00</b>	37,50	-0,666	0,586

Politechnika Rzeszowska	Tak	48 (0)	32,03	<b>25,00</b>	<b>25,00</b>	<b>0,00</b>	<b>100,00</b>	1,984	5,706
	Nie	9 (0)	23,61	<b>25,00</b>	<b>25,00</b>	<b>0,00</b>	37,50	-0,944	1,354
PWSW w Przemyślu	Tak	9 (0)	40,28	<b>25,00</b>	<b>25,00</b>	12,50	<b>100,00</b>	1,581	2,961
	Nie	4 (0)	34,38	37,50	<b>50,00</b>	12,50	50,00	-0,370	-3,901

\* W tabeli wyróżniono najwyższą i najniższą wartość: średniej, mediany, dominanty, minimalnej i maksymalnej, jak również wartości skośności i kurtozy, które w najmniejszym zakresie odbiegają od norm przewidzianych dla rozkładu normalnego.

**Tabela 11a.** Statystyki opisowe (średnia, mediana, dominanta, minimum, maksimum, analiza rozkładu wyników: skośność i kurtoza) z podziałem na uczelnie biorące udział w badaniu oraz stanowisko pracy (PA – pracownik administracji; PBDiD – pracownik badawczo-dydaktyczny) dla realizacji inkluzyjnego programu kształcenia.

Uczelnia	Stanowisko pracy	Liczba ważnych odpowiedzi (braki da- nych)	Średnia	Mediana	Dominanta	Minimum	Maksimum	Skośność	Kurtoza
Uniwersytet Rzeszowski	PA	37 (0)	43,92	50,00	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>	<b>100,00</b>	<b>0,018</b>	-1,705
	PBDiD	96 (0)	48,57	43,75	37,50*	<b>0,00</b>	<b>100,00</b>	0,192	-0,514
UP w Sa- noku	PA	25 (0)	<b>68,00</b>	<b>75,00</b>	<b>75,00</b>	<b>0,00</b>	<b>100,00</b>	-1,138	0,252

	PBDiD	35 (0)	57,50	62,50	50,00*	<b>0,00</b>	<b>100,00</b>	-0,602	<b>-0,120</b>
Politechnika Rzeszowska	PA	9 (0)	41,67	<b>25,00</b>	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>	<b>100,00</b>	0,470	-1,525
	PBDiD	48 (0)	<b>37,50</b>	31,25	25,00*	<b>0,00</b>	<b>100,00</b>	1,148	1,705
PWSW w Przemysłu	PA	2 (0)	/	/	/	<b>0,00</b>	75,00	/	/
	PBDiD	11 (0)	45,45	43,75	62,50	<b>0,00</b>	<b>100,00</b>	0,013	-0,414

\* W tabeli wyróżniono najwyższą i najniższą wartość: średniej, mediany, dominanty, minimalnej i maksymalnej, jak również wartości skośności i kurtozy, które w najmniejszym zakresie odbiegają od norm przewidzianych dla rozkładu normalnego.

**Tabela 12a.** Statystyki opisowe (średnia, mediana, dominanta, minimum, maksimum, analiza rozkładu wyników: skośność i kurtoza) z podziałem na uczelnie biorące udział w badaniu oraz płeć badanych dla realizacji inkluzyjnego programu kształcenia.

Uczelnia	Płeć	Liczba ważnych odpowiedzi (braki da- nych)	Średnia	Mediana	Dominanta	Minimum	Maksimum	Skośność	Kurtoza
Uniwersytet Rzeszowski	Kobieta	81 (0)	48,07	50,00	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>	<b>100,00</b>	<b>-0,134</b>	-1,172
	Mężczy- zna	52 (0)	46,03	43,75	37,50*	<b>0,00</b>	<b>100,00</b>	0,278	<b>-0,139</b>

UP w Sanoku	Kobieta	33 (0)	<b>63,26</b>	<b>75,00</b>	<b>100,00</b>	<b>0,00</b>	<b>100,00</b>	-0,800	-0,361
	Mężczyzna	27 (0)	60,19	68,75	75,00	<b>0,00</b>	<b>100,00</b>	-0,761	0,186
Politechnika Rzeszowska	Kobieta	25 (0)	40,25	<b>31,25</b>	25,00	<b>0,00</b>	<b>100,00</b>	0,786	-0,066
	Mężczyzna	32 (0)	<b>36,52</b>	<b>31,25</b>	43,75	<b>0,00</b>	<b>100,00</b>	1,109	1,937
PWSW w Przemyślu	Kobieta	6 (0)	39,58	50,00	<b>0,00*</b>	<b>0,00</b>	75,00	-0,464	-2,094
	Mężczyzna	7 (0)	48,21	43,75	<b>0,00*</b>	<b>0,00</b>	<b>100,00</b>	0,193	-0,449

\* Istnieje wiele wartości modalnych. Podano wartość najmniejszą.

\*\* W tabeli wyróżniono najwyższą i najniższą wartość: średniej, mediany, dominanty, minimalnej i maksymalnej, jak również wartości skośności i kurtozy, które w najmniejszym zakresie odbiegają od norm przewidzianych dla rozkładu normalnego.

**Tabela 13a.** Statystyki opisowe (średnia, mediana, dominanta, minimum, maksimum, analiza rozkładu wyników: skośność i kurtoza) z podziałem na uczelnie biorące udział w badaniu oraz wiek badanych dla realizacji inkluzyjnego programu kształcenia.

Uczelnia	Wiek badanych	Liczba ważnych odpowie- dzi (braki da- nych)	Średnia	Mediana	Dominanta	Minimum	Maksimum	Skośność	Kurtoza
----------	---------------	---	---------	---------	-----------	---------	----------	----------	---------

Uniwersytet Rzeszowski	do 30 r.ż.	12 (0)	37,5 0	28,1 3	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>	<b>100,00</b>	0,483	-1,472
	31 – 40 r.ż.	37 (0)	38,6 8	37,5 0	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>	<b>100,00</b>	0,150	-1,091
	41 – 50 r.ż.	42 (0)	51,7 9	50,0 0	37,5 0	<b>0,00</b>	<b>100,00</b>	<b>0,010</b>	-0,742
	51 – 60 r.ż.	30 (0)	50,6 3	53,1 3	<b>75,0</b> <b>0</b>	<b>0,00</b>	81,25	-0,382	-0,793
	powyżej 60 r.ż.	12 (0)	59,3 8	56,2 5	56,2 5	12,50	<b>100,00</b>	0,126	-1,345
UP w Sanoku	do 30 r.ż.	1 (0)	/	/	/	/	<b>100,00</b>	/	/
	31 – 40 r.ż.	18 (0)	<b>69,7</b> <b>9</b>	<b>75,0</b> <b>0</b>	<b>75,0</b> <b>0*</b>	<b>0,00</b>	<b>100,00</b>	-1,348	1,687
	41 – 50 r.ż.	13 (0)	64,9 0	<b>75,0</b> <b>0</b>	50,0 0*	<b>0,00</b>	<b>100,00</b>	-0,783	0,502
	51 – 60 r.ż.	20 (0)	52,5 0	56,2 5	0,00	<b>0,00</b>	<b>100,00</b>	-0,392	-0,834
	powyżej 61 r.ż.	8 (0)	57,8 1	71,8 8	<b>75,0</b> <b>0</b>	12,50	75,00	-1,209	0,126
Politechnika Rzeszowska	do 30 r.ż.	11 (0)	31,2 5	<b>25,0</b> <b>0</b>	25,0 0	<b>0,00</b>	<b>100,00</b>	1,547	3,480
	31 – 40 r.ż.	21 (0)	43,4 5	37,5 0	25,0 0	<b>0,00</b>	<b>100,00</b>	0,800	0,092
	41 – 50 r.ż.	16 (0)	40,6 3	34,3 8	31,2 5	6,25	<b>100,00</b>	0,991	1,519
	51 – 60 r.ż.	8 (0)	<b>27,3</b> <b>4</b>	<b>25,0</b> <b>0</b>	18,7 5*	<b>0,00</b>	68,75	1,031	1,926
	powyżej 60 r.ż.	1 (0)	/	/	/	25,00	/	/	/
PWS W	do 30 r.ż.	2 (0)	/	/	/	<b>0,00</b>	75,00	/	/

	31 – 40 r.ż.	2 (0)	/	/	/	25,00	25,00	/	/
	41 – 50 r.ż.	7 (0)	52,6 8	62,5 0	62,5 0	<b>0,00</b>	<b>100,00</b>	-0,272	<b>0,041</b>
	51 – 60 r.ż.	0 (0)	b/d	b/d	b/d	b/d	b/d	b/d	b/d
	powyżej 61 r.ż.	2 (0)	/	/	/	25,00	43,75	/	/

\* Istnieje wiele wartości modalnych. Podano wartość najmniejszą.

\*\* W tabeli wyróżniono najwyższą i najniższą wartość: średniej, mediany, dominanty, minimalnej i maksymalnej, jak również wartości skośności i kurtozy, które w najmniejszym zakresie odbiegają od norm przewidzianych dla rozkładu normalnego.

**Tabela 14a.** Statystyki opisowe (średnia, mediana, dominanta, minimum, maksimum, analiza rozkładu wyników: skośność i kurtoza) z podziałem na uczelnie biorące udział w badaniu oraz staż pracy dla realizacji inkluzyjnego programu kształcenia.

Uczelnia	Staż pracy	Liczba ważnych odpowie- dzi (braki da- nych)	Średnia	Mediana	Dominanta	Minimum	Maksimum	Skośność	Kurtoza
Uniwersytet Rzeszowski	pierwszy rok pracy	4 (0)	42,19	34,38	<b>0,00*</b>	<b>0,00</b>	<b>100,00</b>	0,844	-0,131
	2 – 4 lata	20 (0)	42,81	37,50	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>	<b>100,00</b>	0,313	-1,190
	5 – 10 lat	23 (0)	40,49	43,75	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>	<b>100,00</b>	0,098	-0,449
	10 – 15 lat	34 (0)	47,06	46,88	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>	<b>100,00</b>	<b>-0,076</b>	-1,193
	15 – 20 lat	0 (0)	b/d	b/d	b/d	b/d	b/d	b/d	b/d

	powyżej 20 lat	52 (0)	52,52	56,25	56,25	<b>0,00</b>	<b>100,00</b>	<b>-0,073</b>	-0,613
UP w Sanoku	pierwszy rok pracy	6 (0)	46,88	50,00	50,00	<b>0,00</b>	87,50	-0,245	-1,587
	2 – 4 lata	12 (0)	59,38	65,63	<b>75,00</b>	<b>0,00</b>	<b>100,00</b>	-1,025	2,065
	5 – 10 lat	13 (0)	58,17	68,75	<b>75,00</b>	<b>0,00</b>	<b>100,00</b>	-0,897	0,370
	10 – 15 lat	19 (0)	<b>73,68</b>	<b>75,00</b>	<b>75,00*</b>	<b>0,00</b>	<b>100,00</b>	-1,241	1,235
	15 – 20 lat	7 (0)	57,14	<b>75,00</b>	<b>0,00*</b>	<b>0,00</b>	<b>100,00</b>	-0,618	-1,396
	powyżej 20 lat	3 (0)	54,17	50,00	37,50*	37,5 0	75,00	0,935	/
Politechnika Rzeszowska	pierwszy rok pracy	6 (0)	50,00	37,50	37,50*	<b>0,00</b>	<b>100,00</b>	0,456	-1,533
	2 – 4 lata	10 (0)	25,63	25,00	<b>0,00*</b>	<b>0,00</b>	50,00	-0,208	-0,833
	5 – 10 lat	12 (0)	44,27	40,62	43,75	<b>0,00</b>	<b>100,00</b>	0,807	-0,216
	10 – 15 lat	12 (0)	46,88	43,75	25,00	25,0 0	<b>100,00</b>	1,300	2,216
	15 – 20 lat	0 (0)	b/d	b/d	b/d	b/d	b/d	b/d	b/d
	powyżej 20 lat	17 (0)	30,88	31,25	31,25	<b>0,00</b>	68,75	0,577	<b>-0,069</b>
PWSW Przemysł	pierwszy rok pracy	3 (0)	<b>12,50</b>	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>	37,50	1,732	/
	2 – 4 lata	5 (0)	48,75	62,50	<b>75,00</b>	<b>0,00</b>	75,00	-0,992	-0,551

	5 – 10 lat	2 (0)	/	/	/	25,0 0	<b>100,00</b>	/	/
	10 – 15 lat	2 (0)	/	/	/	62,5 0	62,50	/	/
	15 – 20 lat	0 (0)	b/d	b/d	b/d	b/d	b/d	b/d	b/d
	powyżej 20 lat	1 (0)	/	/	/	25,0 0	/	b/d	b/d

\* Istnieje wiele wartości modalnych. Podano wartość najmniejszą.

\*\* W tabeli wyróżniono najwyższą i najniższą wartość: średniej, mediany, dominanty, minimalnej i maksymalnej, jak również wartości skośności i kurtozy, które w najmniejszym zakresie odbiegają od norm przewidzianych dla rozkładu normalnego.

**Tabela 15a.** Statystyki opisowe (średnia, mediana, dominanta, minimum, maksimum, analiza rozkładu wyników: skośność i kurtoza) z podziałem na uczelnie biorące udział w badaniu oraz kontakt ze studentem z niepełnosprawnością dla realizacji inkluzyjnego programu kształcenia.

Uczelnia	Kontakt ze studentem z niepełnosprawnością	Liczba ważnych odpowiedzi (braki danych)	Średnia	Mediana	Dominanta	Minimum	Maksimum	Skośność	Kurtoza
Uniwersytet Rzeszowski	Tak	115 (0)	50,05	50,00	<b>75,00</b>	<b>0,00</b>	<b>100,00</b>	<b>-0,098</b>	-0,764
	Nie	18 (0)	<b>29,51</b>	18,75	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>	<b>100,00</b>	1,049	<b>0,081</b>

UP w Sanoku	Tak	54 (0)	<b>64,47</b>	<b>75,00</b>	<b>75,00</b>	<b>0,00</b>	87,50	0,302	-0,472
	Nie	6 (0)	38,54	40,63	<b>0,00*</b>	<b>0,00</b>	75,00	-0,666	0,586
Politechnika Rzeszowska	Tak	48 (0)	39,19	31,25	25,00	<b>0,00</b>	<b>100,00</b>	0,931	0,639
	Nie	9 (0)	32,64	31,25	<b>0,00*</b>	<b>0,00</b>	<b>100,00</b>	1,428	3,239
PWSW w Przemyślu	Tak	9 (0)	48,61	62,50	62,50	<b>0,00</b>	75,00	-0,855	-0,120
	Nie	4 (0)	34,38	<b>18,75</b>	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>	<b>100,00</b>	1,278	0,848

\* Istnieje wiele wartości modalnych. Podano wartość najmniejszą.

\*\* W tabeli wyróżniono najwyższą i najniższą wartość: średniej, mediany, dominanty, minimalnej i maksymalnej, jak również wartości skośności i kurtozy, które w najmniejszym zakresie odbiegają od norm przewidzianych dla rozkładu normalnego.

**Tabela 16a.** Statystyki opisowe (średnia, mediana, dominanta, minimum, maksimum, analiza rozkładu wyników: skośność i kurtoza) z podziałem na uczelnie biorące udział w badaniu oraz stanowisko pracy (PA – pracownik administracji; PBDiD – pracownik badawczo-dydaktyczny) dla realizacji inkluzyjnej metodyki szkoły wyższej.

Uczelnia	Stanowisko pracy	Liczba ważnych odpowiedzi (braki da- nych)	Średnia	Mediana	Dominanta	Minimum	Maksimum	Skośność	Kurtoza
Uniwersytet Rzeszowski	PA	37 (0)	41,83	38,64	29,55	<b>0,00</b>	<b>100,00</b>	0,733	<b>0,043</b>
	PBDiD	96 (0)	51,54	52,08	39,58	14,58	<b>100,00</b>	0,361	-0,332
UP w Sanoku	PA	25 (0)	<b>52,72</b>	56,82	43,18	22,73	81,82	-0,198	-1,067
	PBDiD	35 (0)	56,19	<b>58,33</b>	<b>58,33*</b>	<b>0,00</b>	93,75	-0,588	0,744
Politechnika Rzeszowska	PA	9 (0)	42,42	<b>34,09</b>	<b>2,27</b>	2,27	81,82	<b>0,151</b>	-0,797
	PBDiD	48 (0)	<b>40,19</b>	37,50	29,17	14,58	<b>100,00</b>	1,307	2,985
PWSW w Przemyślu	PA	2 (0)	/	/	/	27,27	75,00	/	/
	PBDiD	11 (0)	45,45	50,00	62,50	16,67	75,00	-0,292	-1,421

\* Istnieje wiele wartości modalnych. Podano wartość najmniejszą.

\*\* W tabeli wyróżniono najwyższą i najniższą wartość: średniej, mediany, dominanty, minimalnej i maksymalnej, jak również wartości skośności i kurtozy, które w najmniejszym zakresie odbiegają od norm przewidzianych dla rozkładu normalnego.

**Tabela 17a.** Statystyki opisowe (średnia, mediana, dominanta, minimum, maksimum, analiza rozkładu wyników: skośność i kurtoza) z podziałem na uczelnie biorące udział w badaniu oraz płeć badanych dla realizacji inkluzyjnej metodyki szkoły wyższej.

Uczelnia	Płeć	Liczba ważnych odpowiedzi (braki da- nych)	Średnia	Mediana	Dominanta	Minimum	Maksimum	Skośność	Kurtoza
Uniwersytet Rzeszowski	Kobieta	81 (0)	46,77	43,18	37,50	<b>0,00</b>	93,75	0,353	-0,613
	Mężczyzna	52 (0)	52,06	52,08	39,58	11,36	<b>100,00</b>	0,561	0,323
UP w Sanoku	Kobieta	33 (0)	52,36	56,82	22,73	2,08	93,75	-0,422	-0,190
	Mężczyzna	27 (0)	<b>57,67</b>	58,33	<b>62,50*</b>	<b>0,00</b>	93,75	-0,477	1,153
Politechnika Rzeszowska	Kobieta	25 (0)	42,41	<b>37,50</b>	29,17	2,27	<b>100,00</b>	0,941	1,034
	Mężczyzna	32 (0)	<b>39,09</b>	39,58	41,67	14,58	75,00	0,416	0,278

PWSW w Przemysłu	Kobieta	6 (0)	46,65	47,92	<b>18,75*</b>	18,75	81,82	0,414	<b>0,175</b>
	Mężczyzna	7 (0)	47,02	<b>60,42</b>	62,50	16,67	75,00	-0,329	-2,092

\* Istnieje wiele wartości modalnych. Podano wartość najmniejszą.

\* W tabeli wyróżniono najwyższą i najniższą wartość: średniej, mediany, dominanty, minimalnej i maksymalnej, jak również wartości skośności i kurtozy, które w najmniejszym zakresie odbiegają od norm przewidzianych dla rozkładu normalnego.

**Tabela 18a.** Statystyki opisowe (średnia, mediana, dominanta, minimum, maksimum, analiza rozkładu wyników: skośność i kurtoza) z podziałem na uczelnie biorące udział w badaniu oraz wiek badanych dla realizacji inkluzyjnej metodyki szkoły wyższej.

Uczelnia	Wiek badanych	Liczba wa- żnych odpo- wiedzi (braki danych)	Średnia	Mediana	Dominanta	Minimum	Maksimum	Skośność	Kurtoza
Uniwersytet Rzeszowski	do 30 r.ż.	12 (0)	43,78	43,66	29,55	<b>0,00</b>	88,64	-0,078	<b>0,001</b>
	31 – 40 r.ż.	37 (0)	37,78	37,50	29,17	11,36	85,42	0,670	-0,114
	41 – 50 r.ż.	42 (0)	51,21	50,00	39,58	14,58	93,18	0,579	-0,141
	51 – 60 r.ż.	30 (0)	54,20	55,21	58,33	11,36	95,83	0,031	-0,308
	powyżej 61 r.ż.	12 (0)	<b>66,32</b>	<b>62,50</b>	<b>100,00</b>	31,25	<b>100,00</b>	0,098	-1,417

UP w Sanoku	do 30 r.ż.	1 (0)	/	/	/	22,73	/	/	/
	31 – 40 r.ż.	18 (0)	57,42	62,03	56,82	<b>0,00</b>	81,82	-1,457	2,486
	41 – 50 r.ż.	13 (0)	57,62	56,25	27,27	27,27	93,75	0,391	0,356
	51 – 60 r.ż.	20 (0)	50,65	53,13	2,08*	2,08	93,75	-0,077	-0,207
	powyżej 61 r.ż.	8 (0)	58,31	57,58	35,42*	35,42	91,67	0,825	1,002
Politechnika Rzeszowska	do 30 r.ż.	11 (0)	36,64	41,67	41,67	14,58	62,50	<b>0,021</b>	-0,598
	31 – 40 r.ż.	21 (0)	43,26	37,50	29,17	2,27	<b>100,00</b>	0,803	0,682
	41 – 50 r.ż.	16 (0)	42,06	37,50	29,17*	29,17	75,00	1,332	1,313
	51 – 60 r.ż.	8 (0)	<b>35,61</b>	<b>34,38</b>	<b>18,18*</b>	18,18	64,58	0,786	1,481
	powyżej 60 r.ż.	1 (0)	/	/	/	41,67	/	/	/
PWSW w Przemysłu	do 30 r.ż.	2 (0)	/	/	/	27,27	81,82	/	/
	31 – 40 r.ż.	2 (0)	/	/	/	18,75	50,00	/	/
	41 – 50 r.ż.	7 (0)	50,00	56,25	62,50	16,67	75,00	-0,674	-0,391
	51 – 60 r.ż.	0 (0)	b/d	b/d	b/d	b/d	b/d	b/d	b/d
	powyżej 60 r.ż.	2 (0)	/	/	/	20,83	60,42	/	/

\* Istnieje wiele wartości modalnych. Podano wartość najmniejszą.

\* W tabeli wyróżniono najwyższą i najniższą wartość: średniej, mediany, dominanty, minimalnej i maksymalnej, jak również wartości skośności i kurtozy, które w najmniejszym zakresie odbiegają od norm przewidzianych dla rozkładu normalnego.

**Tabela 19a.** Statystyki opisowe (średnia, mediana, dominanta, minimum, maksimum, analiza rozkładu wyników: skośność i kurtoza) z podziałem na uczelnie biorące udział w badaniu oraz staż pracy dla realizacji inkluzyjnej metodyki szkoły wyższej.

Uczelnia	Staż pracy	Liczba ważnych odpowiedzi (braki da- nych)	Średnia	Mediana	Dominanta	Minimum	Maksimum	Skośność	Kurtoza
Uniwersytet Rzeszowski	pierwszy rok pracy	4 (0)	40,58	31,16	11,36*	11,36	88,64	0,983	-0,569
	2 – 4 lata	20 (0)	43,30	38,54	29,55	<b>0,00</b>	<b>100,00</b>	0,868	0,935
	5 – 10 lat	23 (0)	41,68	39,58	39,58	18,18	85,42	0,741	1,264
	10 – 15 lat	34 (0)	46,11	45,64	39,58*	11,36	93,18	0,224	-0,839
	15 – 20 lat	0 (0)	b/d	b/d	b/d	b/d	b/d	b/d	b/d
	powyżej 20 lat	52 (0)	56,56	57,29	58,33	11,36	<b>100,00</b>	0,249	-0,398
UP w Sanoku	pierwszy rok pracy	6 (0)	50,63	50,85	35,42*	35,42	70,83	0,350	-1,085
	2 – 4 lata	12 (0)	47,38	44,51	66,67	20,83	72,73	<b>0,054</b>	-1,392
	5 – 10 lat	13 (0)	56,82	62,50	62,50*	<b>0,00</b>	89,58	-1,463	1,681

	10 – 15 lat	19 (0)	<b>62,66</b>	<b>63,64</b>	<b>70,45</b>	27,27	93,75	-0,064	<b>-0,238</b>
	15 – 20 lat	7 (0)	42,86	43,18	22,73	22,73	61,36	-0,218	-1,824
	powyżej 20 lat	3 (0)	61,11	50,00	41,67*	41,67	91,67	/	/
Politechnika Rzeszowska	pierwszy rok pracy	6 (0)	41,32	39,58	14,58	14,58	75,00	0,288	-1,389
	2 – 4 lata	10 (0)	37,63	37,88	41,67	22,92	52,27	0,104	-1,599
	5 – 10 lat	12 (0)	45,99	41,67	<b>2,27*</b>	2,27	<b>100,00</b>	0,706	1,149
	10 – 15 lat	12 (0)	44,79	42,71	29,17	16,67	75,00	0,249	-0,938
	15 – 20 lat	0 (0)	b/d	b/d	b/d	b/d	b/d	b/d	b/d
	powyżej 20 lat	17 (0)	35,14	35,42	29,17	18,18	64,58	0,983	2,600
PWSW w Przemysłu	pierwszy rok pracy	3 (0)	<b>27,08</b>	<b>18,75</b>	16,67	16,67	45,83	/	/
	2 – 4 lata	5 (0)	50,57	50,00	27,27	27,27	81,82	0,449	-1,202
	5 – 10 lat	2 (0)	47,92	47,92	20,83*	20,83	75,00	/	/
	10 – 15 lat	2 (0)	/	/	/	56,25	62,50	/	/
	15 – 20 lat	0 (0)	b/d	b/d	b/d	b/d	b/d	b/d	b/d
	powyżej 20 lat	1 (0)	/	/	/	60,42	/	/	/

\* Istnieje wiele wartości modalnych. Podano wartość najmniejszą.

\*\* W tabeli wyróżniono najwyższą i najniższą wartość: średniej, mediany, dominanty, minimalnej i maksymalnej, jak również wartości skośności i kurtozy, które w najmniejszym zakresie odbiegają od norm przewidzianych dla rozkładu normalnego.

**Tabela 20a.** Statystyki opisowe (średnia, mediana, dominanta, minimum, maksimum, analiza rozkładu wyników: skośność i kurtoza) z podziałem na uczelnie biorące udział w badaniu oraz kontakt ze studentem z niepełnosprawnością dla realizacji inkluzyjnej metodyki szkoły wyższej.

Uczelnia	Kontakt ze studentem z niepełnosprawnością	Liczba ważnych odpowiedzi (braki danych)	Średnia	Mediana	Dominanta	Minimum	Maksimum	Skośność	Kurtoza
Uniwersytet Rzeszowski	Tak	115 (0)	51,12	50,00	39,58*	11,36	<b>100,00</b>	0,405	-0,312
	Nie	18 (0)	34,27	<b>26,14</b>	<b>14,58</b>	<b>0,00</b>	<b>100,00</b>	1,277	1,331
UP Sanok	Tak	54 (0)	<b>57,88</b>	<b>58,33</b>	56,82	20,83	93,75	<b>-0,149</b>	-0,322
	Nie	6 (0)	26,55	35,42	43,18	<b>0,00</b>	43,18	-0,789	-1,925
Politechnika Rzeszowska	Tak	48 (0)	43,32	39,58	29,17	18,18	<b>100,00</b>	1,176	1,502
	Nie	9 (0)	<b>25,72</b>	29,17	16,67*	2,27	41,67	-0,352	-1,040

PW/SW w Przemysłu	Tak	9 (0)	50,32	56,25	<b>62,50</b>	20,83	81,82	-0,175	-0,849
	Nie	4 (0)	39,07	32,29	16,67	16,67	75,00	/	/

\* Istnieje wiele wartości modalnych. Podano wartość najmniejszą.

\*\* W tabeli wyróżniono najwyższą i najniższą wartość: średniej, mediany, dominanty, minimalnej i maksymalnej, jak również wartości skośności i kurtozy, które w najmniejszym zakresie odbiegają od norm przewidzianych dla rozkładu normalnego.



## **Aneks 2A. Zbiór metod wersja dla pracowników administracji**

Autor ankiety: Pater Patrycja

Ankieta dla **pracowników administracji** składa się z czterech kwestionariuszy oraz Podstawowych informacji o uczestniku badania

### Praca ze studentem/-ką z niepełnosprawnością

#### **Podstawowe informacje o uczestniku badania**

1. Płeć             Kobieta         Mężczyzna

2. Wiek

- 1) do 30 roku życia
- 2) 31 – 40 rok życia
- 3) 41 – 50 rok życia
- 4) 51 – 60 rok życia
- 5) powyżej 61 roku życia

3. Stanowisko pracy

- 1) pracownik administracji
- 2) pracownik badawczo-dydaktyczny lub dydaktyczny

4. typ uczelni

- 1) uniwersytet
- 2) państwowa wyższa szkoła zawodowa/uczelnia państwowa
- 3) politechnika

5. Staż pracy w aktualnej uczelni

- 1) pierwszy rok
- 2) 2 - 4 lata
- 3) 5 – 10 lat
- 4) 10 – 15 lat
- 5) 15 – 20 lat
- 6) powyżej 20 lat

6. Typ uczelni

- 1) publiczna
- 2) prywatna

7. Profil uczelni/jednostki organizacyjnej

- 1) ogólnoakademicki
- 2) praktyczny

8. Czy miał Pan/i kontakt ze studentami z niepełnosprawnością?

- tak             nie

## I. Praca ze studentką/-em z niepełnosprawnością

Proszę ustosunkować się do poniższych stwierdzeń dotyczących Państwa pracy ze studentami z niepełnosprawnością.

W jakim stopniu poniższe stwierdzenia odnoszą się do Pani/Pana doświadczeń w kontakcie ze studentką/-em z niepełnosprawnością?

Klucz odpowiedzi:

**0** – całkowicie się nie zgadzam

**1** – nie zgadzam się

**2** – nie mam zdania

**3** – zgadzam się

**4** – zdecydowanie się zgadzam

Studentzi z niepełnosprawnością....		0	1	2	3	4
1.	podczas rozmowy wydają się być "spięci".	0	1	2	3	4
2.	działają wolniej niż inni studenci.	0	1	2	3	4
3.	to dojrzałe osoby.	0	1	2	3	4
4.	to wrażliwe osoby.	0	1	2	3	4
5.	utrzymują koleżeńskie kontakty z innymi studentami.	0	1	2	3	4
6.	to osoby wytrwałe w działaniu.	0	1	2	3	4
7.	wzbudzają we mnie litość.	0	1	2	3	4
8.	wykazują się inteligencją.	0	1	2	3	4
9.	mają trudności w studiowaniu, ale je pokonują.	0	1	2	3	4
10.	wzbudzają we mnie współczucie.	0	1	2	3	4
11.	budzą ciekawość wśród kolegów/koleżanek.	0	1	2	3	4
12.	w swoim działaniu są niedokładni.	0	1	2	3	4
13.	nie dbają o swój wygląd.	0	1	2	3	4
14.	są osobami gwałtownymi.	0	1	2	3	4
15.	są uciążliwi w kontakcie.	0	1	2	3	4
16.	są mi obojętni.	0	1	2	3	4
17.	w swoim działaniu wykazują się konsekwencją.	0	1	2	3	4
18.	Czasami zastanawiam się w jaki sposób funkcjonują na co dzień ze swoją niepełnosprawnością.	0	1	2	3	4

## II. Rangowanie wartości

### Instrukcja

Poniżej znajduje się lista wartości uporządkowana alfabetycznie. Proszę Panią/Pana o przeczytanie najpierw całej listy, zastanawiając się przy każdej wartości, jak ważna jest ona dla Pani/Pana. Numery w nawiasie pokazują kolejność pozycji w liście.

Po zapoznaniu się z całą listą proszę o wybranie 10 wartości, które są dla Pani/Pana najbliższe (najważniejsze), a następnie o wypisanie ich poniżej.

Bóg (1)	Prawdomówność (26)
Dobroć (2)	Proporcjonalność kształtów (27)
Dostatnie życie (3)	Przyjemność (28)
Elegancja (4)	Radość życia (29)
Gustowność (5)	Regularność rysów (30)
Harmonia (6)	Rozumienie (31)
Honor (7)	Rzetelność (32)
Inteligencja (8)	Siła fizyczna (33)
Kraj (9)	Sprawność (34)
Logiczność (10)	Sprężystość ciała (35)
Ład rzeczy (11)	Szczerość (36)
Mądrość (12)	Szerokie horyzonty umysłowe (37)
Miłość bliźniego (13)	Uczciwość (38)
Miłość erotyczna (14)	Umiejętność znoszenia chłodu (39)
Naród (15)	Umiejętność znoszenia głodu (40)
Niepodległość (16)	Uporządkowanie (41)
Obiektywność (17)	Uprzejmość (42)
Odporność na zmęczenie (18)	Wiara (43)
Ojczyzna (19)	Wiedza (44)
Otwarty umysł (20)	Wygoda (45)
Państwo (21)	Wypoczęcie (46)
Patriotyzm (22)	Zbawienie (47)
Pokój (23)	Życie pełne wrażeń (48)
Pomaganie innym (24)	Życie wieczne (49)
Posiadanie (25)	Życzliwość (50)

Miejsce na wpisanie 10 wybranych przez siebie wartości:

### III. Wizerunek osoby z niepełnosprawnością

Poniżej znajduje się szereg twierdzeń dotyczących niepełnosprawności i osób z niepełnosprawnością. Niektóre twierdzenia będą zgodne z Pani/Pana przekonaniami, a inne nie. Jakakolwiek byłaby Pani/Pana odpowiedź będzie ona dobra, jeśli będzie szczerą. Podobne do Pani/Pana przekonania ma wiele osób. Proszę o zaznaczenie liczby +1; +2; +3 lub -1; -2; -3 w zależności od Pani/Pana przekonania:

- |     |                              |     |                          |
|-----|------------------------------|-----|--------------------------|
| - 3 | zdecydowanie nie zgadzam się | + 3 | zdecydowanie się zgadzam |
| - 2 | nie zgadzam się              | + 2 | zgadzam się              |
| - 1 | raczej nie zgadzam się       | + 1 | raczej zgadzam się       |

1. Osoby z niepełnosprawnością mogą zakładać normalne rodziny.	-3	-2	-1	+1	+2
	+3				
2. Zaakceptowałbym osobę z niepełnosprawnością jako swojego przyjaciela.	-3	-2	-1	+1	+2
	+3				
3. Większość osób z niepełnosprawnością to ludzie "dziwni" i trudno z nimi nawiązać kontakt.	-3	-2	-1	+1	+2
	+3				
4. Dzieci z niepełnosprawnością powinny uczyć się tylko w szkołach specjalnych.	-3	-2	-1	+1	+2
	+3				
5. Osoby z niepełnosprawnością są bardziej nieszczęśliwe niż inni ludzie.	-3	-2	-1	+1	+2
	+3				
6. Chciałbym pracować z ludźmi z niepełnosprawnością.	-3	-2	-1	+1	+2
	+3				
7. Osoby z niepełnosprawnością są dobrymi pracownikami.	-3	-2	-1	+1	+2
	+3				
8. Większość osób z niepełnosprawnością to ludzie niesamodzielnymi i oczekujący pomocy.	-3	-2	-1	+1	+2
	+3				
9. Osoby niepełnosprawne są mało cierpliwe.	-3	-2	-1	+1	+2
	+3				
10. Ludzi z niepełnosprawnościami należy oceniać tą samą miarą co ludzi zdrowych.	-3	-2	-1	+1	+2
	+3				
11. Ludzie z niepełnosprawnością mogą mieć duże osiągnięcia sportowe.	-3	-2	-1	+1	+2
	+3				
12. Razi mnie wygląd zewnętrzny osób z niepełnosprawnością.	-3	-2	-1	+1	+2
	+3				
13. Osoby z niepełnosprawnością potrafią zarobić na swoje utrzymanie.	-3	-2	-1	+1	+2
	+3				
14. Dzieci z niepełnosprawnością są agresywne.	-3	-2	-1	+1	+2
	+3				
15. Nie czuję się swobodnie w towarzystwie osób z niepełnosprawnością.	-3	-2	-1	+1	+2
	+3				
16. Osoby z niepełnosprawnością zazdroszczą innym zdrowia.	-3	-2	-1	+1	+2
	+3				
17. Osoby z niepełnosprawnością są często zbyt naiwne i "dziecinne".	-3	-2	-1	+1	+2
	+3				

- 3 zdecydowanie nie zgadzam się - 2 nie zgadzam się - 1 raczej nie zgadzam się	+ 3 zdecydowanie się zgadzam  + 2 zgadzam się + 1 raczej zgadzam się
18. Widok osób z niepełnosprawnością wywołuje u mnie lęk i obawy.	-3 -2 -1 +1 +2 +3
19. Kontakt z osobą z niepełnosprawnością pozwala lepiej zrozumieć sens życia.	-3 -2 -1 +1 +2 +3
20. Zachowanie osób z niepełnosprawnością często jest denerwujące.	-3 -2 -1 +1 +2 +3
21. Osoba z niepełnosprawnością może pomóc osobie zdrowej.	-3 -2 -1 +1 +2 +3
22. Należy dążyć do bliskich kontaktów z osobami z niepełnosprawnościami.	-3 -2 -1 +1 +2 +3
23. Powinno być więcej audycji telewizyjnych na temat osób z niepełnosprawnościami.	-3 -2 -1 +1 +2 +3
24. Osoby z niepełnosprawnością mają często kłopoty w sytuacjach towarzyskich.	-3 -2 -1 +1 +2 +3
25. Dobre stosunki osób z niepełnosprawnością z ludźmi zdrowymi są spowodowane często litością.	-3 -2 -1 +1 +2 +3
26. Dzieci z niepełnosprawnością powinny być traktowane z dużą wyrozumiałością.	-3 -2 -1 +1 +2 +3
27. Nie ma żadnych różnic w zachowaniu osób z niepełnosprawnością i zachowaniu ludzi zdrowych.	-3 -2 -1 +1 +2 +3
28. Chętnie poszedłbym na zawody sportowe, w których udział biorą osoby z niepełnosprawnością.	-3 -2 -1 +1 +2 +3
29. Osoby z niepełnosprawnością potrafią cieszyć się życiem tak samo jak wszyscy inni ludzie.	-3 -2 -1 +1 +2 +3
30. Osobę z niepełnosprawnością jest łatwiej urazić niż osobę zdrową.	-3 -2 -1 +1 +2 +3

#### IV. Działania na rzecz studenta z niepełnosprawnością

Proszę o ustosunkowanie się do poniższych stwierdzeń dotyczących pracy ze studentami z niepełnosprawnością w Państwa Uczelni. Proszę bazować na własnym doświadczeniu.

*W jakim stopniu poniższe stwierdzenia odnoszą się do Pani/Pana opinii oraz doświadczenia?*

- 0** – w ogóle
- 1** – w niewielkim stopniu (sporadycznie)
- 2** – w średnim stopniu (często)
- 3** – w znacznym stopniu (zawsze)

*Jeżeli nie jest Pani/Pan pewna/-ien odpowiedzi proszę o zaznaczenie „-1 – nie wiem”.*

1	Uczestniczę w warsztatach/kursach/szkoleniach/ konferencjach podnoszących wiedzę i umiejętności w pracy ze studentami z niepełnosprawnością.	-1	0	1	2	3
2	Analizuję swoje działania w celu identyfikacji dobrych praktyk oraz zagrożeń odnoszących się do studiowania przez osoby z niepełnosprawnością.	-1	0	1	2	3
3	Mam świadomość istnienia na mojej Uczelni jednostek lub osób wyznaczonych przez Rektora do podejmowania działań na rzecz studentów z niepełnosprawnością (np. Rzecznik Osób Niepełnosprawnych, Biuro/ Dział ds. Osób Niepełnosprawnych).	-1	0	1	2	3
4	Staram się identyfikować studentów narażonych na ryzyko niepowodzeń w studiowaniu i informować ich o możliwościach pomocy oferowanych przez Uczelnię (np. system świadczeń socjalnych, wsparcie psychologiczne, podejmowanie współpracy z jednostką organizacyjną/osobą wyznaczoną do pracy ze studentami z niepełnosprawnością).	-1	0	1	2	3
5	Korzystam z platformy internetowej zawierającej informacje przydatne w pracy ze studentami z niepełnosprawnością.	-1	0	1	2	3
6	Prowadzę dodatkowe konsultacje dla studentów z niepełnosprawnością.	-1	0	1	2	3
7	Uczelnia prowadzi szkolenia dla kandydatów z niepełnosprawnością w celu przygotowania ich do roli studenta.	-1	0	1	2	3
8	Współpracuję z jednostkami organizacyjnymi lub osobami wyznaczonymi przez Rektora do podejmowania działań na rzecz studentów z niepełnosprawnością (np. Rzecznik Osób Niepełnosprawnych, Biuro/ Dział ds. Osób Niepełnosprawnych) w celu podniesienia poziomu ich kształcenia, rozwiązywania bieżących problemów, itp..	-1	0	1	2	3

		<b>-1</b> – nie wiem <b>0</b> – w ogóle <b>1</b> – w niewielkim stopniu (sporadycznie) <b>2</b> – w średnim stopniu (często) <b>3</b> – w znacznym stopniu (zawsze)				
9	W regulaminach obowiązujących na naszej Uczelni uwzględnia się potrzeby studentów z niepełnosprawnością.	-1	0	1	2	3
10	Obsługując studentów z niepełnosprawnością wykorzystuję adekwatne formy kontaktu, np. formę pisemną, język migowy, e-dziekanaty itp.	-1	0	1	2	3
11	Korzystam z materiałów administracyjnych (ulotki, foldery, arkusze egzaminacyjne, indeksy) dostosowanych do potrzeb osób z niepełnosprawnością (np. napisane w brajlu, materiały w formie elektronicznej lub w formie audiobooków).	-1	0	1	2	3
12	Współpracuję ze studentami z niepełnosprawnością w celu określenia barier w dostępie do administracji.	-1	0	1	2	3
13	W trakcie rekrutacji i nauki tworzony jest klimat akceptacji, student z niepełnosprawnością może bez przeszkód uzyskiwać niezbędne informacje.	-1	0	1	2	3
14	Traktuję na równi studentów pełnosprawnych oraz z niepełnosprawnością w trakcie rekrutacji oraz przez cały okres studiów.	-1	0	1	2	3
15	Dbam o realizację idei "Uczelni włączającej" (otwartej na studentów z niepełnosprawnością) zakładającej wspieranie ich możliwości, a nie wyłączenie ich w pracy.	-1	0	1	2	3
16	Zajęcia z wychowania fizycznego są dostosowane do potrzeb studenta z niepełnosprawnością; ewentualnie zapewnia się alternatywne przedmioty.	-1	0	1	2	3
17	Student z niepełnosprawnością może uzyskać pomoc asystenta osoby niepełnosprawnej.	-1	0	1	2	3
18	Uczelnia systematycznie podejmuje działania zmierzające do likwidacji barier architektonicznych (np. windy, podjazdy, oznaczenie w alfabecie Braille'a).	-1	0	1	2	3
19	W jaki sposób likwidowane są bariery architektoniczne? Proszę podać przykłady występujące w Uczelni, w której Pani/Pan pracuje:					

20	Informacje związane z procesem kształcenia przekazywane są różnymi kanałami (Internet, listy, kontakt telefoniczny itp.) aby dotrzeć do osób z różnymi niepełnosprawnościami.	-1	0	1	2	3
21	W naszej Uczelni organizowane są szkolenia dotyczące pracy ze studentami z niepełnosprawnością.	-1	0	1	2	3
22	W naszej Uczelni odbywają się konferencje naukowe poświęcone tematyce niepełnosprawności.	-1	0	1	2	3
23	W naszej Uczelni dostosowuje się harmonogram, przydział sali, czy formę zajęć do potrzeb studentów z niepełnosprawnością.	-1	0	1	2	3
24	W naszej Uczelni studenci mogą korzystać z konsultacji specjalisty (np. psychologa, logopedy, prawnika).	-1	0	1	2	3
		<b>-1</b> – nie wiem <b>0</b> – w ogóle <b>1</b> – w niewielkim stopniu (sporadycznie) <b>2</b> – w średnim stopniu (często) <b>3</b> – w znacznym stopniu (zawsze)				

**Dziękuję za udział w badaniu.**

Z poważaniem

Patrycja Pater

**Aneks 2B. Zbiór metod wersja dla pracowników badawczo-dydaktycznych i dydaktycznych**

Autor ankiety: Pater Patrycja

Ankieta dla **pracowników badawczo-dydaktycznych i dydaktycznych** składa się z czterech kwestionariuszy oraz Podstawowych informacji o uczestniku badania

## Praca ze studentem/-ką z niepełnosprawnością

### **Podstawowe informacje o uczestniku badania**

1. Płeć       Kobieta       Mężczyzna
2. Wiek
  - 1) do 30 roku życia
  - 2) 31 – 40 rok życia
  - 3) 41 – 50 rok życia
  - 4) 51 – 60 rok życia
  - 5) powyżej 61 roku życia
3. Stanowisko pracy
  - 1) pracownik administracji
  - 2) pracownik badawczo-dydaktyczny lub dydaktyczny
4. typ uczelni
  - 1) uniwersytet
  - 2) państwowa wyższa szkoła zawodowa/uczelnia państwowa
  - 3) politechnika
5. Staż pracy w aktualnej uczelni
  - 1) pierwszy rok
  - 2) 2 - 4 lata
  - 3) 5 – 10 lat
  - 4) 10 – 15 lat
  - 5) 15 – 20 lat
  - 6) powyżej 20 lat
6. Typ uczelni
  - 1) publiczna
  - 2) prywatna
7. Profil uczelni/jednostki organizacyjnej
  - 1) ogólnoakademicki
  - 2) praktyczny
8. Czy miał Pan/i kontakt ze studentami z niepełnosprawnością?  
 tak       nie

### ***I. Praca ze studentką/-em z niepełnosprawnością***

Proszę ustosunkować się do poniższych stwierdzeń dotyczących Państwa pracy ze studentami z niepełnosprawnością.

W jakim stopniu poniższe stwierdzenia odnoszą się do Pani/Pana doświadczeń w kontakcie ze studentką/-em z niepełnosprawnością?

Klucz odpowiedzi:

**0** – całkowicie się nie zgadzam

**1** – nie zgadzam się

**2** – nie mam zdania

**3** – zgadzam się

**4** – zdecydowanie się zgadzam

Studenci z niepełnosprawnością....						
19.	podczas rozmowy wydają się być "spięci".	0	1	2	3	4
20.	działają wolniej niż inni studenci.	0	1	2	3	4
21.	to dojrzałe osoby.	0	1	2	3	4
22.	to wrażliwe osoby.	0	1	2	3	4
23.	utrzymują koleżeńskie kontakty z innymi studentami.	0	1	2	3	4
24.	to osoby wytrwałe w działaniu.	0	1	2	3	4
25.	wzbudzają we mnie litość.	0	1	2	3	4
26.	wykazują się inteligencją.	0	1	2	3	4
27.	mają trudności w studiowaniu, ale je pokonują.	0	1	2	3	4
28.	wzbudzają we mnie współczucie.	0	1	2	3	4
29.	budzą ciekawość wśród kolegów/koleżanek.	0	1	2	3	4
30.	w swoim działaniu są niedokładni.	0	1	2	3	4
31.	nie dbają o swój wygląd.	0	1	2	3	4
32.	są osobami gwałtownymi.	0	1	2	3	4
33.	są uciążliwi w kontakcie.	0	1	2	3	4
34.	są mi obojętni.	0	1	2	3	4
35.	w swoim działaniu wykazują się konsekwencją.	0	1	2	3	4
36.	Czasami zastanawiam się w jaki sposób funkcjonują na co dzień ze swoją niepełnosprawnością.	0	1	2	3	4

## II. Rangowanie wartości

## Instrukcja

Poniżej znajduje się lista wartości uporządkowana alfabetycznie. Proszę Panią/Pana o przeczytanie najpierw całej listy, zastanawiając się przy każdej wartości, jak ważna jest ona dla Pani/Pana. Numery w nawiasie pokazują kolejność pozycji w liście.

Po zapoznaniu się z całą listą proszę o wybranie 10 wartości, które są dla Pani/Pana najbliższe (najważniejsze), a następnie o wypisanie ich poniżej.

Bóg (1)	Prawdomówność (26)
Dobroć (2)	Proporcjonalność kształtów (27)
Dostatnie życie (3)	Przyjemność (28)
Elegancja (4)	Radość życia (29)
Gustowność (5)	Regularność rysów (30)
Harmonia (6)	Rozumienie (31)
Honor (7)	Rzetelność (32)
Inteligencja (8)	Siła fizyczna (33)
Kraj (9)	Sprawność (34)
Logiczność (10)	Sprężystość ciała (35)
Ład rzeczy (11)	Szczerłość (36)
Mądrość (12)	Szerokie horyzonty umysłowe (37)
Miłość bliźniego (13)	Uczciwość (38)
Miłość erotyczna (14)	Umiejętność znoszenia chłodu (39)
Naród (15)	Umiejętność znoszenia głodu (40)
Niepodległość (16)	Uporządkowanie (41)
Obiektywność (17)	Uprzejmość (42)
Odporność na zmęczenie (18)	Wiara (43)
Ojczyzna (19)	Wiedza (44)
Otwarty umysł (20)	Wygoda (45)
Państwo (21)	Wypoczęcie (46)
Patriotyzm (22)	Zbawienie (47)
Pokój (23)	Życie pełne wrażeń (48)
Pomaganie innym (24)	Życie wieczne (49)
Posiadanie (25)	Życzliwość (50)

Miejsce na wpisanie 10 wybranych przez siebie wartości:

### III. Wizerunek osoby z niepełnosprawnością

Poniżej znajduje się szereg twierdzeń dotyczących niepełnosprawności i osób z niepełnosprawnością. Niektóre twierdzenia będą zgodne z Pani/Pana przekonaniami, a inne nie. Jakkolwiek byłaby Pani/Pana odpowiedź będzie ona dobra, jeśli będzie szczerą. Podobne do Pani/Pana przekonania ma wiele osób. Proszę o zaznaczenie liczby +1; +2; +3 lub -1; -2; -3 w zależności od Pani/Pana przekonania:

- |     |                              |     |                          |
|-----|------------------------------|-----|--------------------------|
| - 3 | zdecydowanie nie zgadzam się | + 3 | zdecydowanie się zgadzam |
| - 2 | nie zgadzam się              | + 2 | zgadzam się              |
| - 1 | raczej nie zgadzam się       | + 1 | raczej zgadzam się       |

1. Osoby z niepełnosprawnością mogą zakładać normalne rodziny.	-3 -2 -1 +1 +2 +3
2. Zaakceptowałbym osobę z niepełnosprawnością jako swojego przyjaciela.	-3 -2 -1 +1 +2 +3
3. Większość osób z niepełnosprawnością to ludzie "dziwni" i trudno z nimi nawiązać kontakt.	-3 -2 -1 +1 +2 +3
4. Dzieci z niepełnosprawnością powinny uczyć się tylko w szkołach specjalnych.	-3 -2 -1 +1 +2 +3
5. Osoby z niepełnosprawnością są bardziej nieszczęśliwe niż inni ludzie.	-3 -2 -1 +1 +2 +3
6. Chciałbym pracować z ludźmi z niepełnosprawnością.	-3 -2 -1 +1 +2 +3
7. Osoby z niepełnosprawnością są dobrymi pracownikami.	-3 -2 -1 +1 +2 +3
8. Większość osób z niepełnosprawnością to ludzie niesamodzielnymi i oczekujący pomocy.	-3 -2 -1 +1 +2 +3
9. Osoby niepełnosprawne są mało cierpliwe.	-3 -2 -1 +1 +2 +3
10. Ludzi z niepełnosprawnościami należy oceniać tą samą miarą co ludzi zdrowych.	-3 -2 -1 +1 +2 +3
11. Ludzie z niepełnosprawnością mogą mieć duże osiągnięcia sportowe.	-3 -2 -1 +1 +2 +3
12. Razi mnie wygląd zewnętrzny osób z niepełnosprawnością.	-3 -2 -1 +1 +2 +3
13. Osoby z niepełnosprawnością potrafią zarobić na swoje utrzymanie.	-3 -2 -1 +1 +2 +3
14. Dzieci z niepełnosprawnością są agresywne.	-3 -2 -1 +1 +2 +3
15. Nie czuję się swobodnie w towarzystwie osób z niepełnosprawnością.	-3 -2 -1 +1 +2 +3
16. Osoby z niepełnosprawnością zazdroszczą innym zdrowia.	-3 -2 -1 +1 +2 +3
17. Osoby z niepełnosprawnością są często zbyt naiwne i "dziecinne".	-3 -2 -1 +1 +2 +3
- 3 zdecydowanie nie zgadzam się	+ 3 zdecydowanie się zgadzam
- 2 nie zgadzam się	

- 1 raczej nie zgadzam się						+ 2 zgadzam się + 1 raczej zgadzam się
18. Widok osób z niepełnosprawnością wywołuje u mnie lęk i obawy.	-3	-2	-1	+1	+2	+3
19. Kontakt z osobą z niepełnosprawnością pozwala lepiej zrozumieć sens życia.	-3	-2	-1	+1	+2	+3
20. Zachowanie osób z niepełnosprawnością często jest denerwujące.	-3	-2	-1	+1	+2	+3
21. Osoba z niepełnosprawnością może pomóc osobie zdrowej.	-3	-2	-1	+1	+2	+3
22. Należy dążyć do bliskich kontaktów z osobami z niepełnosprawnościami.	-3	-2	-1	+1	+2	+3
23. Powinno być więcej audycji telewizyjnych na temat osób z niepełnosprawnościami.	-3	-2	-1	+1	+2	+3
24. Osoby z niepełnosprawnością mają często kłopoty w sytuacjach towarzyskich.	-3	-2	-1	+1	+2	+3
25. Dobre stosunki osób z niepełnosprawnością z ludźmi zdrowymi są spowodowane często litością.	-3	-2	-1	+1	+2	+3
26. Dzieci z niepełnosprawnością powinny być traktowane z dużą wyrozumiałością.	-3	-2	-1	+1	+2	+3
27. Nie ma żadnych różnic w zachowaniu osób z niepełnosprawnością i zachowaniu ludzi zdrowych.	-3	-2	-1	+1	+2	+3
28. Chętnie poszedłbym na zawody sportowe, w których udział biorą osoby z niepełnosprawnością.	-3	-2	-1	+1	+2	+3
29. Osoby z niepełnosprawnością potrafią cieszyć się życiem tak samo jak wszyscy inni ludzie.	-3	-2	-1	+1	+2	+3
30. Osobę z niepełnosprawnością jest łatwiej urazić niż osobę zdrową.	-3	-2	-1	+1	+2	+3

#### IV. Działania na rzecz studenta z niepełnosprawnością

Proszę o ustosunkowanie się do poniższych stwierdzeń dotyczących pracy ze studentami z niepełnosprawnością w Państwa Uczelni. Proszę bazować na własnym doświadczeniu.

*W jakim stopniu poniższe stwierdzenia odnoszą się do Pani/Pana opinii oraz doświadczenia?*

- 0** – w ogóle
- 1** – w niewielkim stopniu (sporadycznie)
- 2** – w średnim stopniu (często)
- 3** – w znacznym stopniu (zawsze)

*Jeżeli nie jest Pani/Pan pewna/-ien odpowiedzi proszę o zaznaczenie „-1 – nie wiem”.*

1	Uczestniczę w warsztatach/kursach/szkoleniach/ konferencjach podnoszących wiedzę i umiejętności w pracy ze studentami z niepełnosprawnością.	-1	0	1	2	3
2	Analizuję swoje działania w celu identyfikacji dobrych praktyk oraz zagrożeń w kontekście kształcenia osób z niepełnosprawnością.	-1	0	1	2	3
3	Mam świadomość istnienia na mojej Uczelni jednostek lub osób wyznaczonych przez Rektora do podejmowania działań na rzecz studentów z niepełnosprawnością (np. Rzecznik Osób Niepełnosprawnych, Biuro/ Dział ds. Osób Niepełnosprawnych).	-1	0	1	2	3
4	Staram się identyfikować studentów narażonych na ryzyko niepowodzeń w studiowaniu i informować ich o możliwościach pomocy oferowanych przez uczelnię (np. system świadczeń socjalnych, wsparcie psychiczne, podejmowanie współpracy z jednostką organizacyjną/osobą wyznaczoną do pracy ze studentami z niepełnosprawnością).	-1	0	1	2	3
5	Korzystam z platformy internetowej zawierającej informacje przydatne w pracy ze studentami z niepełnosprawnością.	-1	0	1	2	3
6	Prowadzę dodatkowe konsultacje dla studentów z niepełnosprawnością.	-1	0	1	2	3
7	Uczelnia prowadzi szkolenia dla kandydatów z niepełnosprawnością w celu przygotowania ich do roli studenta.	-1	0	1	2	3
8	Współpracuję z jednostkami organizacyjnymi lub osobami wyznaczonymi przez Rektora do podejmowania działań na rzecz studentów z niepełnosprawnością (np. Rzecznik Osób Niepełnosprawnych, Biuro/ Dział ds. Osób Niepełnosprawnych) w celu podniesienia poziomu kształcenia osób z niepełnosprawnością, rozwiązywania bieżących problemów, itp.	-1	0	1	2	3

		-1 – nie wiem 0 – w ogóle 1 – w niewielkim stopniu (sporadycznie) 2 – w średnim stopniu (często) 3 – w znacznym stopniu (zawsze)				
9	Dostosowuję materiały dydaktyczne do potrzeb studentów z niepełnosprawnością (np. pliki w formie elektronicznej, dokumenty są napisane w brajlu).	-1	0	1	2	3
10	Dostosowuję metody przekazu do potrzeb studentów z niepełnosprawnością, w celu umożliwienia im pełniejszego odbioru treści (np. prezentacje multimedialne, stosowanie języka migowego lub tłumacza języka migowego, itp.).	-1	0	1	2	3
11	Stosuję ocenianie alternatywne w stosunku do studentów z niepełnosprawnością, które uwzględnia ich możliwości i umożliwia przekazanie zdobytej przez nich wiedzy/umiejętności.	-1	0	1	2	3
12	Współpracuję ze studentami z niepełnosprawnością w celu określenia barier w nauce.	-1	0	1	2	3
13	W trakcie zajęć tworzę klimat akceptacji, student z niepełnosprawnością może swobodnie wypowiadać się.	-1	0	1	2	3
14	W trakcie zajęć i przy ocenianiu traktuję na równi studentów pełnosprawnych oraz z niepełnosprawnością.	-1	0	1	2	3
15	Dbam o realizację idei "Uczelni włączającej" (otwartej na studentów z niepełnosprawnością) zakładającej wspieranie ich możliwości, a nie wyręczanie ich w pracy.	-1	0	1	2	3
16	Zajęcia z wychowania fizycznego są dostosowane do potrzeb studenta z niepełnosprawnością; ewentualnie zapewnia się alternatywne przedmioty.	-1	0	1	2	3
17	Student z niepełnosprawnością może uzyskać pomoc asystenta osoby niepełnosprawnej.	-1	0	1	2	3
18	Uczelnia systematycznie podejmuje działania zmierzające do likwidacji barier architektonicznych (np. windy, podjazdy, oznaczenie w alfabecie Braille'a).	-1	0	1	2	3
19	W jaki sposób likwidowane są bariery architektoniczne? Proszę podać przykłady występujące w Uczelni w której Pani/Pan pracuje:					

20	Informacje związane z procesem kształcenia przekazywane są różnymi kanałami (Internet, listy, kontakt telefoniczny itp.) aby dotrzeć do osób z różnymi niepełnosprawnościami.	-1	0	1	2	3
21	W naszej Uczelni organizowane są szkolenia dotyczące pracy ze studentami z niepełnosprawnością.	-1	0	1	2	3
22	W naszej Uczelni odbywają się konferencje naukowe poświęcone tematyce niepełnosprawności.	-1	0	1	2	3
23	W naszej Uczelni dostosowuje się harmonogram, przydział sali, czy formę zajęć do potrzeb studentów z niepełnosprawnością.	-1	0	1	2	3
24	W naszej Uczelni studenci mogą korzystać z konsultacji specjalisty (np. psychologa, logopedy, prawnika).	-1	0	1	2	3
25	W programach studiów/sylabusach uwzględniam potrzeby studentów z niepełnosprawnością.	-1	0	1	2	3
26	Opracowuję alternatywne sposoby oceniania odpowiadające na zróżnicowane potrzeby studentów z niepełnosprawnością.	-1	0	1	2	3
27	Dostosowuję tok nauczania studentom z niepełnosprawnością (np. częstość uczestnictwa w zajęciach) w zależności od ich indywidualnych możliwości; akceptuję wnioski o indywidualną organizację studiów/zajęć.	-1	0	1	2	3
		-1 – nie wiem 0 – w ogóle 1 – w niewielkim stopniu (sporadycznie) 2 – w średnim stopniu (często) 3 – w znacznym stopniu (zawsze)				

**Dziękuję za udział w badaniu.**

Z poważaniem

Patrycja Pater

**Aneks 3A. Statystyki opisowe dla poszczególnych uczelni biorących udział w badaniu dla kwestionariusza badającego nauczanie inkluzyjne w szkolnictwie wyższym w każdym z czterech wymiarów narzędzia**

## 1. Uniwersytet Rzeszowski

Tabela 21a. Statystyki opisowe dla wyników uzyskanych w Uniwersytecie Rzeszowskim dla kwestionariusza badającego nauczanie inkluzyjne w każdym z czterech wymiarów narzędzia.

		Naucz. Ink. Wymiar I %	Naucz. Ink. Wymiar II %	Naucz. Ink. Wymiar III %	Naucz. Ink. Wymiar IV %
N	Ważne	133	133	133	133
	Braki danych	0	0	0	0
Średnia		55,3415	39,5677	47,2744	48,8394
Mediana		55,5556	37,5000	50,0000	47,7273
Dominanta		56,25	25,00	0,00	39,58
Skośność		0,067	1,116	-0,007	0,369
Błąd standardowy skośności		0,210	0,210	0,210	0,210
Kurtoza		-0,621	0,602	-0,905	-0,332
Błąd standardowy kurtozy		0,417	0,417	0,417	0,417
Minimum		0,00	0,00	0,00	0,00
Maksimum		100,00	100,00	100,00	100,00

## 2. Uczelnia Państwowa w Sanoku

Tabela 22a. Statystyki opisowe dla wyników uzyskanych w Uczelni Państwowej w Sanoku dla kwestionariusza badającego nauczanie inkluzyjne w każdym z czterech wymiarów narzędzia.

		Naucz. Ink. Wymiar I %	Naucz. Ink. Wymiar II %	Naucz. Ink. Wymiar III %	Naucz. Ink. Wymiar IV %
N	Ważne	60	60	60	60
	Braki danych	0	0	0	0
Średnia		64,2072	42,2917	61,8750	54,7475
Mediana		67,7083	37,5000	71,8750	56,8182
Dominanta		50,00 <sup>b</sup>	25,00	75,00	43,18 <sup>b</sup>
Skośność		-1,074	0,310	-0,747	-0,422

	Naucz. Ink. Wymiar I %	Naucz. Ink. Wymiar II %	Naucz. Ink. Wymiar III %	Naucz. Ink. Wymiar IV %
Błąd standardowy skośności	0,309	0,309	0,309	0,309
Kurtoza	1,562	-0,394	-0,239	0,248
Błąd standardowy kurtozy	0,608	0,608	0,608	0,608
Minimum	0,00	0,00	0,00	0,00
Maksimum	100,00	87,50	100,00	93,75
b. Istnieje wiele wartości modalnych. Podano wartość najmniejszą				

### 3. Politechnika Rzeszowska

Tabela 23a. Statystyki opisowe dla wyników uzyskanych w politechnice Rzeszowskiej dla kwestionariusza badającego nauczanie inkluzyjne w każdym z czterech wymiarów narzędzia.

		Naucz. Ink. Wymiar I %	Naucz. Ink. Wymiar II %	Naucz. Ink. Wymiar III %	Naucz. Ink. Wymiar IV %
N	Ważne	57	57	57	57
	Braki danych	0	0	0	0
Średnia		49,0436	30,7018	38,1579	40,5436
Mediana		50,0000	25,0000	31,2500	37,5000
Dominanta		50,00	25,00	25,00	29,17
Skośność		0,606	1,974	0,949	0,926
Błąd standardowy skośności		0,316	0,316	0,316	0,316
Kurtoza		0,926	6,299	0,688	1,552
Błąd standardowy kurtozy		0,623	0,623	0,623	0,623
Minimum		9,38	0,00	0,00	2,27
Maksimum		96,88	100,00	100,00	100,00

#### 4. Państwowa Wyższa Szkoła Wschodnioeuropejska w Przemyślu

Tabela 34a. Statystyki opisowe dla wyników uzyskanych w Państwowej Wyższej Szkole Wschodnioeuropejskiej w Przemyślu dla kwestionariusza badającego nauczanie inkluzyjne w każdym z czterech wymiarów narzędzia.

		Naucz. Ink. Wymiar I %	Naucz. Ink. Wymiar II %	Naucz. Ink. Wymiar III %	Naucz. Ink. Wymiar IV %
N	Ważne	13	13	13	13
	Braki danych	0	0	0	0
Średnia		50,0267	38,4615	44,2308	46,8531
Mediana		50,0000	25,0000	43,7500	50,0000
Dominanta		25,00 <sup>b</sup>	25,00 <sup>b</sup>	0,00 <sup>b</sup>	62,50
Skośność		-0,040	1,443	-0,057	-0,024
Błąd standardowy skośności		0,616	0,616	0,616	0,616
Kurtoza		-0,839	2,916	-0,927	-1,322
Błąd standardowy kurtozy		1,191	1,191	1,191	1,191
Minimum		6,25	12,50	0,00	16,67
Maksimum		97,22	100,00	100,00	81,82
b. Istnieje wiele wartości modalnych. Podano wartość najmniejszą					

**Aneks 3B. Statystyki opisowe dla poszczególnych uczelni biorących udział w badaniu, dla kwestionariusza badającego nauczanie inkluzyjne w szkolnictwie wyższym, w każdym z czterech wymiarów narzędzia, z uwzględnieniem poszczególnych zmiennych pośredniczących (stanowisko pracy, płeć, staż pracy, wiek badanych, kontakt ze studentem z niepełnosprawnością)**

1. Zmienna pośrednicząca – stanowisko pracy

*Tabela 35a. Statystyki opisowe dla wyników uzyskanych w Państwowej Wyższej Szkole Wschodnioeuropejskiej w Przemyślu dla kwestionariusza badającego nauczanie inkluzyjne w każdym z czterech wymiarów narzędzia dla zmiennej pośredniczącej *stanowisko pracy*.*

Uczelnia	Stanowisko pracy		Naucz. Ink. Wymiar I %	Naucz. Ink. Wymiar II %	Naucz. Ink. Wymiar III %	Naucz. Ink. Wymiar IV %	Naucz. Ink. SUMA %
Uniwersytet Rzeszowski	pracownik administracji	N	37	37	37	37	37
		Braki danych	0	0	0	0	0
		Średnia	55,855855855855864	34,459	43,9189	41,830466830466830	46,768507638072855
		Mediana	52,777777777777780	25,0	50,0	38,636363636363630	43,478260869565220
		Dominanta	50,0	25,0	0,0	29,545454545454547	18,478260869565215 <sup>a</sup>
		Odchylenie standardowe	24,574428042677532	19,4109	39,26645	25,316292678936700	23,655683736399435
		Skośność	0,092	1,183	0,018	0,733	0,573
		Błąd standardowy skośności	0,388	0,388	0,388	0,388	0,388
		Kurtoza	-0,389	0,463	-1,705	0,043	-0,075
		Błąd standardowy kurtozy	0,759	0,759	0,759	0,759	0,759
		Minimum	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
		Maksimum	100,0	75,0	100,0	100,0	97,826086956521730
		N	Ważne	96	96	96	96

Uczelnia	Stanowisko pracy		Naucz. Ink. Wymiar I %	Naucz. Ink. Wymiar II %	Naucz. Ink. Wymiar III %	Naucz. Ink. Wymiar IV %	Naucz. Ink. SUMA %
	pracownik badawczo-dydaktyczny lub dydaktyczny		Braki danych	0	0	0	0
		Średnia	55,143229166666664	41,536	48,5677	51,540798611111114	51,422275641025660
		Mediana	56,25	37,5	43,75	52,083333333333336	50,961538461538450
		Dominanta	56,25	25,0	37,50 <sup>a</sup>	39,583333333333330	37,5
		Odchylenie standardowe	22,802152333533485	20,5592	24,82636	20,847023553769333	20,094460811752647
		Skośność	0,053	1,133	0,192	0,361	0,404
		Błąd standardowy skośności	0,246	0,246	0,246	0,246	0,246
		Kurtoza	-0,707	0,678	-0,514	-0,332	-0,265
		Błąd standardowy kurtozy	0,488	0,488	0,488	0,488	0,488
		Minimum	6,25	12,5	0,00	14,583333333333334	10,576923076923077
		Maksimum	100,0	100,0	100,00	100,0	100,0
Uczelnia Państwowa w Sanoku		pracownik administracji	N	25	25	25	25
	Braki danych		0	0	0	0	0
		Średnia	67,22222222222210	34,5	68,0	52,7272727272720	57,478260869565210
		Mediana	69,44444444444440	25,0	75,0	56,8181818181830	57,608695652173914
		Dominanta	80,5555555555560	25,0	75,0	43,181818181817 <sup>a</sup>	57,608695652173914
		Odchylenie standardowe	14,004151353939047	14,5595	34,24787	18,110656193760487	14,980427263873068
		Skośność	-0,215	1,198	-1,138	-0,198	-0,080
		Błąd standardowy skośności	0,464	0,464	0,464	0,464	0,464
		Kurtoza	-1,239	1,202	0,252	-1,067	-1,176
		Błąd standardowy kurtozy	0,902	0,902	0,902	0,902	0,902
		Minimum	44,4444444444440	12,5	0,0	22,7272727272727	32,608695652173914
		Maksimum	88,8888888888890	75,0	100,00	81,8181818181830	81,521739130434780

Uczelnia	Stanowisko pracy		Naucz. Ink. Wymiar I %	Naucz. Ink. Wymiar II %	Naucz. Ink. Wymiar III %	Naucz. Ink. Wymiar IV %	Naucz. Ink. SUMA %	
	pracownik badawczo-dydaktyczny lub dydaktyczny	N	Ważne	35	35	35	35	35
			Braki danych	0	0	0	0	0
		Średnia	62,05357142857143	47,857	57,5	56,19047619047618	57,55494505494506	
		Mediana	65,625	50,0	62,5	58,333333333333336	61,53846153846155	
		Dominanta	71,875	50,0	50,0 <sup>a</sup>	58,333333333333336 <sup>a</sup>	71,15384615384616	
		Odchylenie standardowe	22,561991515255336	22,3783	27,36095	22,269641138402740	21,65583782766897	
		Skośność	-1,008	-0,249	-0,602	-0,588	-0,852	
		Błąd standardowy skośności	0,398	0,398	0,398	0,398	0,398	
		Kurtoza	0,905	-0,294	-0,120	0,744	0,868	
		Błąd standardowy kurtozy	0,778	0,778	0,778	0,778	0,778	
		Minimum	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	
		Maksimum	100,0	87,5	100,0	93,75	93,26923076923077	
		Politechnika Rzeszowska	pracownik administracji	N	Ważne	9	9	9
Braki danych	0				0	0	0	0
Średnia	56,79012345679012			33,333	41,6667	42,42424242424242	47,22222222222223	
Mediana	50,0			25,0	25,0	34,090909090909086	41,304347826086950	
Dominanta	47,22222222222222			25,0	0,00	2,272727272727273 <sup>a</sup>	10,869565217391305 <sup>a</sup>	
Odchylenie standardowe	23,81898327667881			13,9754	41,45781	26,13636363636364	23,808511095574875	
Skośność	0,192			1,533	0,470	0,151	0,195	
Błąd standardowy skośności	0,717			0,717	0,717	0,717	0,717	
Kurtoza	-0,623			1,257	-1,525	-,797	-,712	

Uczelnia	Stanowisko pracy		Naucz. Ink. Wymiar I %	Naucz. Ink. Wymiar II %	Naucz. Ink. Wymiar III %	Naucz. Ink. Wymiar IV %	Naucz. Ink. SUMA %
			Błąd standardowy kurtozy	1,4	1,4	1,4	1,4
	Minimum		19,444444444444446	25,0	0,00	2,272727272727273	10,869565217391305
	Maksimum		91,666666666666660	62,5	100,0	81,818181818181830	83,695652173913050
pracownik badawczo-dydaktyczny lub dydaktyczny	N	Ważne	48	48	48	48	48
		Braki danych	0	0	0	0	0
	Średnia		47,591145833333336	30,208	37,5	40,190972222222222	41,2860576923077
	Mediana		48,4375	25,0	31,25	37,5	38,46153846153847
	Dominanta		37,500000000000000 <sup>a</sup>	25,0	25,00 <sup>a</sup>	29,166666666666668	33,65384615384615 <sup>a</sup>
	Odchylenie standardowe		17,384205421221193	18,9192	22,84604	16,148633269768730	15,129854449805196
	Skośność		0,622	2,049	1,148	1,307	1,587
	Błąd standardowy skośności		0,343	0,343	0,343	0,343	0,343
	Kurtoza		1,679	6,570	1,705	2,985	4,164
	Błąd standardowy kurtozy		0,674	0,674	0,674	0,674	0,674
	Minimum		9,375	0,0	0,00	14,583333333333334	16,346153846153847
	Maksimum		96,875	100,0	100,0	100,0	99,03846153846155
	Państwowa Wyższa Szkoła Wschodnio-europejska	N	Ważne	2	2	2	2
Braki danych			0	0	0	0	0
Średnia		61,111111111111111	62,5	37,5	54,54545454545455	57,065217391304344	
Mediana		61,111111111111111	62,5	37,5	54,54545454545455	57,065217391304344	
Dominanta		25,0 <sup>a</sup>	25,0 <sup>a</sup>	0,0 <sup>a</sup>	27,272727272727266 <sup>a</sup>	25,0 <sup>a</sup>	
Odchylenie standardowe		51,068823085695094	53,0330	53,03301	38,56946079199351	45,347065315224235	
Minimum		25,0	25,0	0,0	27,272727272727266	25,0	
Maksimum		97,22222222222221	100,0	75,0	81,81818181818183	89,13043478260869	

Uczelnia	Stanowisko pracy		Naucz. Ink. Wymiar I %	Naucz. Ink. Wymiar II %	Naucz. Ink. Wymiar III %	Naucz. Ink. Wymiar IV %	Naucz. Ink. SUMA %	
	pracownik badawczo-dydaktyczny lub dydaktyczny	N	Ważne	11	11	11	11	11
			Braki danych	0	0	0	0	0
		Średnia	48,01136363636363	34,091	45,4545	45,45454545454545	45,367132867132870	
		Mediana	50,0	25,0	43,75	50,0	45,19230769230769	
		Dominanta	65,625 <sup>a</sup>	50,0	62,50	62,5	10,576923076923077 <sup>a</sup>	
		Odchylenie standardowe	25,779743413279846	15,901	30,88422	20,4085481694274	21,70104409205499	
		Skośność	-0,416	-0,091	0,013	-0,292	-0,270	
		Błąd standardowy skośności	0,661	0,661	0,661	0,661	0,661	
		Kurtoza	-0,769	-1,923	-0,414	-1,421	-0,680	
		Błąd standardowy kurtozy	1,279	1,279	1,279	1,279	1,279	
		Minimum	6,25	12,5	0,0	16,666666666666664	10,576923076923077	
		Maksimum	81,25	50,0	100,0	75,0	78,84615384615384	
a. Istnieje wiele wartości modalnych. Podano wartość najmniejszą								

## 2. Zmienna pośrednicząca – płeć badanych

Tabela 36a. Statystyki opisowe dla wyników uzyskanych w Państwowej Wyższej Szkole Wschodnioeuropejskiej w Przemysłu dla kwestionariusza badającego nauczanie inkluzyjne w każdym z czterech wymiarów narzędzia dla zmiennej pośredniczącej *płeć badanych*.

Uczelnia	Płeć		Naucz. Ink. Wymiar I %	Naucz. Ink. Wymiar II %	Naucz. Ink. Wymiar III %	Naucz. Ink. Wymiar IV %	Naucz. Ink. SUMA %	
Uniwersytet Rzeszowski	kobieta	N	Ważne	81	81	81	81	81
			Braki danych	0	0	0	0	0
		Średnia	54,873971193415620	40,278	48,071	46,77095024317247	49,1902019075932	
		Mediana	53,125	25,0	50,0	43,18181818181817	44,565217391304344	
		Dominanta	50,0	25,0	0,0	37,5	20,652173913043477 <sup>a</sup>	
		Odchylenie standardowe	24,322132519457814	20,6345	31,50896	23,37939309909839	22,304760017753413	
		Skośność	0,016	0,900	-0,134	0,353	0,306	
		Błąd standardowy skośności	0,267	0,267	0,267	0,267	0,267	
		Kurtoza	-0,686	-0,117	-1,172	-0,613	-0,625	
		Błąd standardowy kurtozy	0,529	0,529	0,529	0,529	0,529	
		Minimum	0,0	0,0	0,00	0,0	0,0	
	Maksimum	100,0	100,0	100,0	93,75	94,56521739130436		
	mężczyzna	N	Ważne	52	52	52	52	52
			Braki danych	0	0	0	0	0
		Średnia	56,06971153846155	38,462	46,0337	52,06148018648019	51,58782480061744	
		Mediana	56,25	37,5	43,75	52,08333333333336	50,480769230769226	
		Dominanta	56,25	25,0	37,5 <sup>a</sup>	39,58333333333333 <sup>a</sup>	37,5	
		Odchylenie standardowe	21,592303762635044	20,2385	26,22691	20,893698460743938	19,352890384970657	
		Skośność	0,214	1,514	0,278	0,561	0,764	
		Błąd standardowy skośności	0,330	0,330	0,330	0,330	0,330	
Kurtoza		-0,527	2,196	-0,139	0,323	0,699		

Uczelnia	Płeć			Naucz. Ink. Wymiar I %	Naucz. Ink. Wymiar II %	Naucz. Ink. Wymiar III %	Naucz. Ink. Wymiar IV %	Naucz. Ink. SUMA %
		Błąd standardowy kurtozy		0,650	0,650	0,650	0,650	0,650
		Minimum		12,5	12,5	0,0	11,363636363636363	13,461538461538462
Uczelnia Państwowa w Sanoku	kobieta	N	Ważne	33	33	33	33	33
			Braki danych	0	0	0	0	0
		Średnia		64,69907407407408	40,909	63,2576	52,358815426997240	56,528073375899470
		Mediana		69,44444444444444	37,5	75,0	56,81818181818183	58,65384615384615
		Dominanta		50,0 <sup>a</sup>	25,0	100,0	22,72727272727272 <sup>a</sup>	35,869565217391305 <sup>a</sup>
		Odchylenie standardowe		18,630799296333677	19,5837	33,39357	20,488389755957687	18,359421796584556
		Skośność		-1,105	0,606	-0,800	-0,422	-0,758
		Błąd standardowy skośności		0,409	0,409	0,409	0,409	0,409
		Kurtoza		1,257	0,034	-0,361	-0,190	0,577
		Błąd standardowy kurtozy		0,798	0,798	0,798	0,798	0,798
		Minimum		12,5	0,0	0,0	2,083333333333333	6,730769230769231
		Maksimum		90,625	87,5	100,0	93,75	89,42307692307693
		mężczyzna	N	Ważne	27	27	27	27
	Braki danych			0	0	0	0	0
	Średnia		63,605967078189300	43,981	60,1852	57,66694725028059	58,73900656509351	
	Mediana		66,66666666666666	50,0	68,75	58,333333333333336	61,95652173913043	
	Dominanta		53,12 <sup>a</sup>	50,0	75,0	62,5 <sup>a</sup>	57,608695652173914	
	Odchylenie standardowe		20,827776377172096	21,7532	27,30636	20,622500841936517	20,06948050510213	
	Skośność		-1,078	0,014	-0,761	-0,477	-0,758	
	Błąd standardowy skośności		0,448	0,448	0,448	0,448	0,448	
Kurtoza			2,163	-0,519	0,186	1,153	1,519	
Błąd standardowy kurtozy			0,872	0,872	0,872	0,872	0,872	
Minimum		0,0	0,0	0,0	0,0	0,0		

Uczelnia	Płeć		Naucz. Ink. Wymiar I %	Naucz. Ink. Wymiar II %	Naucz. Ink. Wymiar III %	Naucz. Ink. Wymiar IV %	Naucz. Ink. SUMA %		
	Maksimum								
Politechnika Rzeszowska	kobieta	N	Ważne	25	25	25	25	25	
			Braki danych	0	0	0	0	0	
		Średnia	54,75000000000001	36,5	40,25	42,4090909090910	45,837792642140464		
		Mediana	53,125	25,0	31,25	37,5	36,956521739130430		
		Dominanta	53,125 <sup>a</sup>	25,0	25,0	29,166666666666668	33,65384615384615		
		Odchylenie standardowe	20,668405815911235	21,0159	29,86951	21,68360175551543	20,384093660071542		
		Skośność	0,615	2,366	0,786	0,941	1,068		
		Błąd standardowy skośności	0,464	0,464	0,464	0,464	0,464		
		Kurtoza	0,033	5,674	-0,066	1,034	0,910		
		Błąd standardowy kurtozy	0,902	0,902	0,902	0,902	0,902		
		Minimum	19,444444444444446	12,5	0,00	2,272727272727273	10,869565217391305		
		Maksimum	96,875	100,0	100,0	100,0	99,038461538461550 0		
		mężczyzna	N	Ważne	32	32	32	32	32
				Braki danych	0	0	0	0	0
	Średnia		44,58550347222222	26,172	36,5234	39,086174242424250	39,399561036789294		
	Mediana		43,75	25,0	31,25	39,58333333333333	39,90384615384615		
	Dominanta		50,0	25,0	43,75	41,66666666666667	30,769230769230774 a		
	Odchylenie standardowe		15,741392300819106	14,3260	23,28326	14,278339596294861	12,70849304088584		
	Skośność		0,146	0,629	1,109	0,416	0,618		
	Błąd standardowy skośności		0,414	0,414	0,414	0,414	0,414		
	Kurtoza		1,481	1,691	1,937	0,278	1,617		
	Błąd standardowy kurtozy		0,809	0,809	0,809	0,809	0,809		
Minimum	9,375	0,0	0,0	14,583333333333334	16,346153846153847				
Maksimum	88,88888888888890	62,5	100,0	75,0	77,173913043478270				
k o b i e t a	N	Ważne	6	6	6	6	6		

Uczelnia	Płeć			Naucz. Ink. Wymiar I %	Naucz. Ink. Wymiar II %	Naucz. Ink. Wymiar III %	Naucz. Ink. Wymiar IV %	Naucz. Ink. SUMA %	
			Braki danych	0	0	0	0	0	
Państwowa Wyższa Szkoła Wschodnio-europejska w Przemysłu		Średnia		42,7662037037037	39,583	39,5833	46,654040404040410	44,662764771460424	
		Mediana		35,9375	25,0	50,00	47,916666666666664	43,75	
		Dominanta		25,0	25,0	0,0 <sup>a</sup>	18,75 <sup>a</sup>	13,461538461538462 <sup>a</sup>	
		Odchylenie standardowe		31,099496116390945	32,0319	32,99305	22,337139732915933	26,118729400339447	
		Skośność		1,139	1,757	-0,464	0,414	0,850	
		Błąd standardowy skośności		0,845	0,845	0,845	0,845	0,845	
		Kurtoza		1,419	3,065	-2,094	0,175	1,289	
		Błąd standardowy kurtozy		1,741	1,741	1,741	1,741	1,741	
		Minimum		9,375	12,5	0,00	18,75	13,461538461538462	
		Maksimum		97,22222222222221	100,0	75,0	81,818181818181830	89,130434782608690	
		mężczyzna	N	Ważne	7	7	7	7	7
				Braki danych	0	0	0	0	0
	Średnia		56,25	37,5	48,2143	47,02380952380952	49,31318681318682		
	Mediana		65,625	50,0	43,75	60,416666666666664	56,730769230769226		
	Dominanta		65,625 <sup>a</sup>	50,0	0,0 <sup>a</sup>	62,5	10,576923076923077 <sup>a</sup>		
	Odchylenie standardowe		26,207803386269006	16,1374	33,60197	23,442735305939426	24,209101306752096		
	Skośność		-1,222	-0,651	0,193	-0,329	-0,535		
	Błąd standardowy skośności		0,794	0,794	0,794	0,794	0,794		
	Kurtoza		1,596	-1,704	-0,449	-2,092	-0,833		
Błąd standardowy kurtozy		1,587	1,587	1,587	1,587	1,587			
Minimum		6,25	12,5	0,0	16,666666666666664	10,576923076923077			
Maksimum		81,25	50,0	100,0	75,0	78,84615384615384			

a. Istnieje wiele wartości modalnych. Podano wartość najmniejszą

### 3. Zmienna pośrednicząca – staż pracy

Tabela 37a. Statystyki opisowe dla wyników uzyskanych w Państwowej Wyższej Szkole Wschodnioeuropejskiej w Przemysłu dla kwestionariusza badającego nauczanie inkluzyjne w każdym z czterech wymiarów narzędzia dla zmiennej pośredniczącej *staż pracy*.

Uczelnia	Pani(a) staż pracy w aktualnej uczelni		Naucz. Ink. Wymiar I %	Naucz. Ink. Wymiar II %	Naucz. Ink. Wymiar III %	Naucz. Ink. Wymiar IV %	Naucz. Ink. SUMA %	
Uniwersytet Rzeszowski	10 - 15 lat	N	Ważne	34	34	34	34	34
			Braki danych	0	0	0	0	0
		Średnia	54,13602941176471	40,809	47,0588	46,111853832442070	48,74458980916781	
		Mediana	55,90277777777778	31,25	46,875	45,643939393939390	48,55769230769231	
		Dominanta	59,375	25,0	0,0	39,58333333333333 <sup>a</sup>	25,961538461538463 <sup>a</sup>	
		Odchylenie standardowe	23,838460246177263	19,7783	32,09964	22,628450368345007	21,60250627287874	
		Skośność	0,158	0,754	-0,076	0,224	0,221	
		Błąd standardowy skośności	0,403	0,403	0,403	0,403	0,403	
		Kurtoza	-0,735	-0,580	-1,193	-0,839	-0,668	
		Błąd standardowy kurtozy	0,788	0,788	0,788	0,788	0,788	
	Minimum	6,25	12,5	0,0	11,363636363636363	10,576923076923077		
	Maksimum	100,0	87,5	100,0	93,18181818181817	94,565217391304360		
	2 - 4 lata	N	Ważne	20	20	20	20	20
			Braki danych	0	0	0	0	0
		Średnia	51,09375	38,75	42,8125	43,29545454545455	45,61036789297658	
		Mediana	50,0	25,0	37,5	38,541666666666664	41,30434782608695	
		Dominanta	50,0 <sup>a</sup>	25,0	0,0	29,545454545454547	36,53846153846153 <sup>a</sup>	
		Odchylenie standardowe	26,213801224828273	25,2943	35,8333	25,513919915761367	24,906329447912377	
		Skośność	0,123	1,077	0,313	0,868	0,688	

		Błąd standardowy skośności	0,512	0,512	0,512	0,512	0,512	
		Kurtoza	-0,025	0,391	-1,190	0,935	0,755	
		Błąd standardowy kurtozy	0,992	0,992	0,992	0,992	0,992	
		Minimum	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	
		Maksimum	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	
	5 - 10 lat	N Ważne	23	23	23	23	23	
		N Braki danych	0	0	0	0	0	
		Średnia	49,486714975845410	34,239	40,4891	41,67490118577075	43,77817362221899	
		Mediana	50,0	25,0	43,75	39,58333333333333	43,269230769230774	
		Dominanta	34,375	25,0	0,0	39,58333333333333	32,69230769230769 <sup>a</sup>	
		Odchylenie standardowe	21,14608201254517	12,6229	27,3647	15,871688604891732	16,42182271864428	
		Skośność	0,050	1,739	0,098	0,741	0,720	
		Błąd standardowy skośności	0,481	0,481	0,481	0,481	0,481	
		Kurtoza	-1,081	3,681	-0,449	1,264	0,588	
		Błąd standardowy kurtozy	0,935	0,935	0,935	0,935	0,935	
		Minimum	15,625	25,0	0,0	18,181818181818183	18,478260869565215	
		Maksimum	86,11111111111111	75,0	100,0	85,41666666666666	86,53846153846155	
	pierwszy rok pracy	N Ważne	4	4	4	4	4	
		N Braki danych	0	0	0	0	0	
			Średnia	48,95833333333336	31,25	42,1875	40,57765151515151	43,24832775919732
			Mediana	48,611111111111114	31,25	34,375	31,15530303030303	36,95652173913044
			Dominanta	12,5 <sup>a</sup>	25,0 <sup>a</sup>	0,0 <sup>a</sup>	11,36363636363636 <sub>a</sub>	15,384615384615387 <sub>a</sub>
			Odchylenie standardowe	30,24622463942023	7,2169	43,71278	36,008888501021126	30,427306758828692
			Skośność	0,067	0,000	0,844	0,983	0,915
			Błąd standardowy skośności	1,014	1,014	1,014	1,014	1,014

		Kurtoza	1,128	-6,000	-0,131	-0,569	-0,312	
		Błąd standardowy kurtozy	2,619	2,619	2,619	2,619	2,619	
		Minimum	12,5	25,0	0,0	11,363636363636363	15,384615384615387	
		Maksimum	86,11111111111111	37,5	100,0	88,636363636363650	83,695652173913050	
	powyżej 20 lat	N	Ważne	52	52	52	52	52
			Braki danych	0	0	0	0	0
		Średnia	60,84401709401709	42,067	52,524	56,559586247086250	56,106894777463330	
		Mediana	57,291666666666667	37,5	56,25	57,291666666666667	51,92307692307693	
		Dominanta	46,875 <sup>a</sup>	25,0	56,25	58,333333333333336	37,500000000000000	
		Odchylenie standardowe	21,612015353333450	22,1444	24,66875	21,125071683279177	19,672877761591177	
		Skośność	0,117	1,023	-0,073	0,249	0,515	
		Błąd standardowy skośności	0,330	0,330	0,330	0,330	0,330	
		Kurtoza	-0,791	0,313	-0,613	-0,398	-0,513	
		Błąd standardowy kurtozy	0,650	0,650	0,650	0,650	0,650	
		Minimum	18,75	12,5	0,0	11,363636363636363	20,652173913043477	
		Maksimum	100,0	100,0	100,0	100,0	96,153846153846160	
		Uczelnia Państwowa w Sanoku	10 - 15 lat	N	Ważne	19	19	19
Braki danych	0				0	0	0	
Średnia	72,18567251461988		35,526	73,6842	62,659489633173840	64,830135539517680		
Mediana	80,55555555555556		37,5	75,0	63,63636363636363	65,21739130434783		
Dominanta	80,55555555555556		25,0 <sup>a</sup>	75,0 <sup>a</sup>	70,454545454545450 <sub>a</sub>	61,956521739130430		
Odchylenie standardowe	15,204780865413971		13,3484	28,22736	17,627689711281366	15,442889813869035		
Skośność	-0,908		-0,877	-1,241	-0,064	-0,366		
Błąd standardowy skośności	0,524		0,524	0,524	0,524	0,524		
Kurtoza	-0,134		1,145	1,235	-0,238	-0,507		
Błąd standardowy kurtozy	1,014		1,014	1,014	1,014	1,014		

		Minimum	37,5	0,0	0,0	27,2727272727266	35,869565217391305	
		Maksimum	90,625	50,0	100,0	93,75	89,42307692307693	
15 - 20 lat	N	Ważne	7	7	7	7	7	
		Braki danych	0	0	0	0	0	
		Średnia	59,126984126984134	30,357	57,1429	42,857142857142854	48,757763975155280	
		Mediana	58,33333333333336	25,000	75,0000	43,18181818181817	48,91304347826087	
		Dominanta	69,44444444444444	25,0	,00 <sup>a</sup>	22,7272727272727 <sub>a</sub>	57,608695652173914	
		Odchylenie standardowe	8,888062130863672	9,8349	42,60841	15,493965513569940	11,390221686100370	
		Skośność	-0,063	1,760	-0,618	-0,218	-0,257	
		Błąd standardowy skośności	0,794	0,794	0,794	0,794	0,794	
		Kurtoza	-1,634	2,361	-1,396	-1,824	-1,473	
		Błąd standardowy kurtozy	1,587	1,587	1,587	1,587	1,587	
		Minimum	47,22222222222222	25,0	0,0	22,7272727272727	32,608695652173914	
		Maksimum	69,44444444444444	50,0	100,0	61,363636363636370	63,043478260869570	
	2 - 4 lata	N	Ważne	12	12	12	12	12
			Braki danych	0	0	0	0	0
		Średnia	56,336805555555550	43,75	59,375	47,3800505050505	50,96153846153845	
		Mediana	59,375	43,75	65,625	44,507575757575750	50,292642140468230	
		Dominanta	59,375	25,0 <sup>a</sup>	75,0	66,666666666666660	39,423076923076920	
		Odchylenie standardowe	18,02160573265382	24,1327	25,35263	18,489637988023986	17,122067409525375	
		Skośność	-0,673	0,136	-1,025	0,054	-0,330	
		Błąd standardowy skośności	0,637	0,637	0,637	0,637	0,637	
		Kurtoza	0,375	-1,586	2,065	-1,392	-0,406	
		Błąd standardowy kurtozy	1,232	1,232	1,232	1,232	1,232	
		Minimum	18,75	12,5	0,0	20,833333333333336	17,307692307692307	
		Maksimum	83,33333333333334	75,0	100,00	72,727272727272730	73,913043478260860	
5 - 10 lat		N	Ważne	13	13	13	13	

		Braki danych	0	0	0	0	0
		Średnia	64,423076923076920	51,923	58,1731	56,818181818181830	58,753537432467200
		Mediana	71,875	62,5	68,75	62,500000000000000	63,46153846153845
		Dominanta	71,875	62,5	75,0	62,500000000000000 <sup>a</sup>	71,15384615384616
		Odchylenie standardowe	27,971192728687857	23,8518	30,76547	26,833296081911527	26,404859766448176
		Skośność	-1,535	-0,683	-0,897	-1,463	-1,526
		Błąd standardowy skośności	0,616	0,616	0,616	0,616	0,616
		Kurtoza	2,042	0,394	0,370	1,681	2,026
		Błąd standardowy kurtozy	1,191	1,191	1,191	1,191	1,191
		Minimum	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
		Maksimum	100,0	87,5	100,0	89,583333333333340	93,269230769230770
	pierwszy rok pracy	N	6	6	6	6	6
		Braki danych	0	0	0	0	0
		Średnia	60,474537037037040	50,0	46,8750	50,631313131313135	53,860089186176130
		Mediana	67,1875	50,0	50,0	50,852272727272730	54,326923076923080
		Dominanta	71,875	25,0 <sup>a</sup>	50,0	35,416666666666670 <sup>a</sup>	28,846153846153843 <sup>a</sup>
		Odchylenie standardowe	19,58458509921082	23,7171	35,30005	13,636188270477321	17,200089362831882
		Skośność	-0,968	0,527	-0,245	0,350	-0,103
		Błąd standardowy skośności	0,845	0,845	0,845	0,845	0,845
		Kurtoza	0,155	-0,093	-1,587	-1,085	-0,174
		Błąd standardowy kurtozy	1,741	1,741	1,741	1,741	1,741
		Minimum	28,125	25,0	0,0	35,416666666666670	28,846153846153843
		Maksimum	81,25	87,5	87,5	70,83333333333334	77,88461538461539
	powyżej 20 lat	N	3	3	3	3	3
		Braki danych	0	0	0	0	0



		Skośność	-0,216	0,280	-0,208	0,104	-0,293
		Błąd standardowy skośności	0,687	0,687	0,687	0,687	0,687
		Kurtoza	-1,205	2,429	-0,833	-1,599	-0,418
		Błąd standardowy kurtozy	1,334	1,334	1,334	1,334	1,334
		Minimum	37,5	0,0	0,0	22,916666666666664	22,115384615384613
		Maksimum	62,5	62,5	50,0	52,272727272727270	53,260869565217400
	5 - 10 lat	N	12	12	12	12	12
		Braki danych	0	0	0	0	0
		Średnia	52,025462962962960	33,333	44,2708	45,991161616161620	46,721711259754755
		Mediana	50,0	25,0	40,625	41,666666666666664	41,074414715719060
		Dominanta	50,0	25,0	43,75	2,272727272727273 <sup>a</sup>	35,576923076923080
		Odchylenie standardowe	26,038439755177826	22,8218	31,9199	25,565928547448696	24,544490479352305
		Skośność	0,263	2,637	0,807	0,706	0,987
		Błąd standardowy skośności	0,637	0,637	0,637	0,637	0,637
		Kurtoza	-0,179	7,618	-0,216	1,149	0,892
		Błąd standardowy kurtozy	1,232	1,232	1,232	1,232	1,232
		Minimum	9,375	12,5	0,00	2,272727272727273	10,869565217391305
		Maksimum	96,875	100,0	100,0	100,0	99,038461538461550
	pierwszy rok pracy	N	6	6	6	6	6
		Braki danych	0	0	0	0	0
		Średnia	52,83564814814815	25,0	50,0	41,319444444444450	44,593088071348944
		Mediana	51,5625	25,0	37,50	39,583333333333336	46,153846153846150
		Dominanta	21,875 <sup>a</sup>	25,0	37,50 <sup>a</sup>	14,583333333333334 <sup>a</sup>	16,346153846153847 <sup>a</sup>
		Odchylenie standardowe	22,91815721864116	7,9057	41,07919	24,167265318255662	21,693105812085783
		Skośność	0,394	0,000	0,456	0,288	0,207

		Błąd standardowy skośności	0,845	0,845	0,845	0,845	0,845	
		Kurtoza	0,469	2,500	-1,533	-1,389	-0,245	
		Błąd standardowy kurtozy	1,741	1,741	1,741	1,741	1,741	
		Minimum	21,875	12,5	0,0	14,583333333333334	16,346153846153847	
		Maksimum	88,88888888888889	37,5	100,0	75,0	77,173913043478270	
	powyżej 20 lat	N	Ważne	17	17	17	17	
			Braki danych	0	0	0	0	0
			Średnia	42,56535947712418	29,412	30,8824	35,138146167557935	36,538461538461530
			Mediana	43,75	25,000	31,2500	35,41666666666667	36,538461538461530
			Dominanta	53,125	25,0	31,25	29,166666666666668 <sub>a</sub>	33,653846153846150
			Odchylenie standardowe	13,833471702706534	10,7721	19,69873	10,826998548315432	9,882117688026188
			Skośność	-0,252	1,845	0,577	0,983	0,901
			Błąd standardowy skośności	0,550	0,550	0,550	0,550	0,550
			Kurtoza	0,188	5,147	-0,069	2,600	3,973
			Błąd standardowy kurtozy	1,063	1,063	1,063	1,063	1,063
			Minimum	12,5	12,5	0,0	18,181818181818183	16,346153846153847
			Maksimum	68,75	62,5	68,75	64,583333333333340	64,423076923076930
Państwowa Wyższa Szkoła Wschodnio- europejska w Przemysłu		10 - 15 lat	N	Ważne	2	2	2	2
				Braki danych	0	0	0	0
			Średnia	67,1875	31,25	62,5	59,375	60,096153846153850
			Mediana	67,1875	31,25	62,5	59,375	60,096153846153850
			Dominanta	53,125 <sup>a</sup>	12,5 <sup>a</sup>	62,50	56,25 <sup>a</sup>	52,88461538461539 <sup>a</sup>
			Odchylenie standardowe	19,887378220871646	26,5165	0,0	4,419417382415922	10,198655497882894
			Minimum	53,125	12,5	62,50	56,25	52,884615384615390
		Maksimum	81,25	50,0	62,50	62,5	67,307692307692300	
	2 - 4 lata	N	Ważne	5	5	5	5	

		Braki da- nych	0	0	0	0	0	
		Średnia	52,56944444444444	50,0	48,75	50,56818181818181	51,864548494983275	
		Mediana	50,0	50,0	62,5	50,0	42,307692307692310	
		Dominanta	25,0	25,0 <sup>a</sup>	75,0	27,2727272727266 <sub>a</sub>	25,000000000000000 <sub>a</sub>	
		Odchylenie standardowe	30,377082944382210	30,6186	32,59601	22,556174137817287	25,194945232436787	
		Skośność	0,733	1,361	-0,992	0,449	0,809	
		Błąd standar- dowy skośno- ści	0,913	0,913	0,913	0,913	0,913	
		Kurtoza	-0,425	2,000	-0,551	-01,202	-0,198	
		Błąd standar- dowy kurtozy	2,000	2,000	2,000	2,000	2,000	
		Minimum	25,0	25,0	0,0	27,2727272727266	25,0	
		Maksimum	97,22222222222221	100,0	75,0	81,818181818181830	89,130434782608690	
	5 - 10 lat	N						
		Ważne	2	2	2	2	2	
		Braki da- nych	0	0	0	0	0	
		Średnia	62,5	37,5	62,5	47,91666666666667	53,846153846153840	
		Mediana	62,5	37,5	62,5	47,916666666666670	53,846153846153840	
		Dominanta	43,75 <sup>a</sup>	25,0 <sup>a</sup>	25,0 <sup>a</sup>	20,833333333333336 <sub>a</sub>	28,846153846153843 <sub>a</sub>	
		Odchylenie standardowe	26,516504294495533	17,6777	53,03301	38,301617314271320	35,355339059327370	
		Minimum	43,75	25,0	25,0	20,833333333333336	28,846153846153843	
		Maksimum	81,25	50,0	100,0	75,0	78,846153846153840	
	pierwszy rok pracy	N						
		Ważne	3	3	3	3	3	
		Braki da- nych	0	0	0	0	0	
			Średnia	20,833333333333332	29,167	12,5	27,083333333333332	23,076923076923077
			Mediana	9,375	25,000	0,0	18,750000000000000	13,461538461538462
			Dominanta	6,25 <sup>a</sup>	12,5 <sup>a</sup>	0,0	16,666666666666664 <sub>a</sub>	10,576923076923077 <sub>a</sub>
			Odchylenie standardowe	22,606806681469482	19,0941	21,65064	16,271353491472194	19,206715726382864
		Skośność	1,695	0,935	1,732	1,700	1,688	

		Błąd standardowy skośności	1,225	1,225	1,225	1,225	1,225
		Minimum	6,25	12,5	0,0	16,666666666666664	10,576923076923077
		Maksimum	46,875	50,0	37,5	45,833333333333330	45,192307692307690
	powyżej 20 lat	N	Ważne	1	1	1	1
			Braki danych	0	0	0	0
		Średnia	65,625	25,0	43,75	60,416666666666664	56,730769230769226
		Mediana	65,625	25,0	43,75	60,416666666666664	56,730769230769226
		Dominanta	65,625	25,0	43,75	60,416666666666664	56,730769230769226
		Minimum	65,625	25,0	43,75	60,416666666666664	56,730769230769226
		Maksimum	65,625	25,0	43,75	60,416666666666664	56,730769230769226

a. Istnieje wiele wartości modalnych. Podano wartość najmniejszą

#### 4. Zmienna pośrednicząca – wiek badanych

Tabela 38a. Statystyki opisowe dla wyników uzyskanych w Państwowej Wyższej Szkole Wschodnioeuropejskiej w Przemyślu dla kwestionariusza badającego nauczanie inkluzyjne w każdym z czterech wymiarów narzędzia dla zmiennej pośredniczącej *wiek badanych*.

Uczelnia	Wiek		Naucz. Ink. Wymiar I %	Naucz. Ink. Wymiar II %	Naucz. Ink. Wymiar III %	Naucz. Ink. Wymiar IV %	Naucz. Ink. SUMA %	
Uniwersytet Rzeszowski	31 - 40 rok życia	N	Ważne	37	37	37	37	37
			Braki danych	0	0	0	0	0
			Średnia	46,08671171171171	31,757	38,6824	37,781531531531535	40,245638615203830
			Błąd standardowy średniej	3,502579606346756	2,4979	4,87285	3,220672242776409	3,042415185657375
			Mediana	46,875	25,0	37,50	37,5	40,21739130434782
			Dominanta	50,0	25,0	0,0	29,166666666666668	18,478260869565215 <sup>a</sup>
			Odchylenie standardowe	21,305359988872738	15,1939	29,64042	19,590584440731870	18,50628909292698
			Skośność	0,311	2,353	0,150	0,670	0,689
			Błąd standardowy skośności	0,388	0,388	0,388	0,388	0,388
			Kurtoza	-0,417	5,640	-1,091	-0,114	0,279

		Błąd standardowy kurtozy	0,759	0,759	0,759	0,759	0,759
		Minimum	6,25	12,5	0,0	11,363636363636363	10,576923076923077
		Maksimum	87,5	87,5	100,0	85,41666666666666	86,53846153846155
41 - 50 rok życia	N	Ważne	42	42	42	42	42
		Braki danych	0	0	0	0	0
		Średnia	58,391203703703710	40,774	51,7857	51,204004329004320	53,013019589106534
		Błąd standardowy średniej	3,542110969270081	2,7954	4,34062	2,998868691138315	2,941494830571461
		Mediana	57,8125	37,5	50,0	50,0	50,961538461538450
		Dominanta	56,25 <sup>a</sup>	25,0	37,5	39,58333333333333	37,50
		Odchylenie standardowe	22,955502716825524	18,1162	28,13044	19,434890375841190	19,063065262640794
		Skośność	0,079	0,880	0,010	0,579	0,547
		Błąd standardowy skośności	0,365	0,365	0,365	0,365	0,365
		Kurtoza	-0,767	-0,597	-0,742	-0,141	-0,209
		Błąd standardowy kurtozy	0,717	0,717	0,717	0,717	0,717
		Minimum	12,5	25,0	0,0	14,583333333333334	15,384615384615387
		Maksimum	100,0	75,0	100,0	93,181818181818170	94,565217391304360
	51 - 60 rok życia	N	Ważne	30	30	30	30
Braki danych			0	0	0	0	0
		Średnia	58,42592592592594	38,750	50,6250	54,198232323232325	53,603678929765900
		Błąd standardowy średniej	4,080803430256564	3,6628	4,14524	3,939694129630495	3,651649465150604
		Mediana	55,729166666666660	37,5	53,125	55,208333333333330	51,442307692307690
		Dominanta	31,25 <sup>a</sup>	25,0	75,0	58,333333333333336	50,961538461538450 <sup>a</sup>
		Odchylenie standardowe	22,3514809149598	20,0619	22,70441	21,578593444693040	20,000907841646608
		Skośność	0,135	0,899	-0,382	0,031	0,293
		Błąd standardowy skośności	0,427	0,427	0,427	0,427	0,427
		Kurtoza	-0,830	0,079	-0,793	-0,308	-0,527
		Błąd standardowy kurtozy	0,833	0,833	0,833	0,833	0,833

		Minimum	18,75	12,5	0,0	11,363636363636363	20,652173913043477
		Maksimum	100,0	87,5	81,25	95,833333333333340	93,269230769230770
do 30 roku życia	N	Ważne	12	12	12	12	12
		Braki danych	0	0	0	0	0
		Średnia	55,20833333333320	40,625	37,5000	43,781565656565654	47,373188405797094
		Błąd standardowy średniej	6,721076239032454	6,5505	11,69268	7,101979383800231	6,574753314296355
		Mediana	58,68055555555560	37,5	28,125	43,655303030303030	49,28929765886287
		Dominanta	0,0 <sup>a</sup>	25,0	0,0	29,545454545454547	0,0 <sup>a</sup>
		Odchylenie standardowe	23,282491055096312	22,6917	40,50463	24,601978254097418	22,775613575186310
		Skośność	-1,070	0,103	0,483	-0,078	-0,459
		Błąd standardowy skośności	0,637	0,637	0,637	0,637	0,637
		Kurtoza	1,867	-0,468	-1,472	0,001	0,468
		Błąd standardowy kurtozy	1,232	1,232	1,232	1,232	1,232
		Minimum	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
		Maksimum	86,111111111111110	75,0	100,0	88,636363636363650	83,695652173913050
	powyżej 61 roku życia	N	Ważne	12	12	12	12
Braki danych			0	0	0	0	0
		Średnia	65,625	60,417	59,3750	66,319444444444440	64,562430323299890
		Błąd standardowy średniej	7,606177089986955	7,9703	9,0211	7,696779037214152	7,603266682310860
		Mediana	62,5	50,0	56,25	62,5	59,134615384615390
		Dominanta	40,625 <sup>a</sup>	50,0	56,25	100,0	28,846153846153843 <sup>a</sup>
		Odchylenie standardowe	26,348570342447594	27,61	31,25	26,662424694171957	26,338488394516126
		Skośność	-0,262	0,434	0,126	0,098	0,165
		Błąd standardowy skośności	0,637	0,637	0,637	0,637	0,637
		Kurtoza	-0,536	-1,083	-1,345	-1,417	-1,395
		Błąd standardowy kurtozy	1,232	1,232	1,232	1,232	1,232
		Minimum	15,625	25,0	12,5	31,25	28,846153846153843

Uczelnia Państwowa w Sanoku	31 - 40 rok życia	Maksimum		100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
		N	Ważne	18	18	18	18	18
			Braki danych	0	0	0	0	0
		Średnia		68,711419753086430	38,889	69,7917	57,417929292929294	60,723244147157190
		Błąd standardowy średniej		4,879869729311106	5,2402	7,09648	4,794833194753382	4,553571399581563
		Mediana		72,048611111111110	37,5	75,0	62,026515151515150	65,301003344481610
		Dominanta		80,555555555555560	37,5	75,0 <sup>a</sup>	56,818181818181830 <sup>a</sup>	0,0 <sup>a</sup>
		Odchylenie standardowe		20,703533861417070	22,2324	30,10780	20,342754400010847	19,319167291567450
		Skośność		-2,315	0,306	-1,348	-1,457	-1,981
		Błąd standardowy skośności		0,536	0,536	0,536	0,536	0,536
		Kurtoza		6,908	-0,577	1,687	2,486	5,062
		Błąd standardowy kurtozy		1,038	1,038	1,038	1,038	1,038
		Minimum		0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	Maksimum		88,88888888888889	75,0	100,0	81,818181818181830	81,521739130434780	
	41 - 50 rok życia	N	Ważne	13	13	13	13	13
			Braki danych	0	0	0	0	0
		Średnia		64,903846153846160	47,115	64,9038	57,619463869463870	60,210316439413420
		Błąd standardowy średniej		4,129490030184354	4,51	8,08541	4,830385887068052	4,342324108715965
		Mediana		62,5	50,0	75,0	56,25	56,730769230769226
		Dominanta		59,375 <sup>a</sup>	50,0	50,0 <sup>a</sup>	27,272727272727266 <sup>a</sup>	35,869565217391305 <sup>a</sup>
		Odchylenie standardowe		14,889088045347023	16,2611	29,15235	17,416203996101470	15,656472228658878
		Skośność		-0,331	1,039	-0,783	0,391	0,219
		Błąd standardowy skośności		0,616	0,616	0,616	0,616	0,616
Kurtoza		-0,181	2,423	0,502	0,356	-0,771		

		Błąd standardowy kurtozy	1,191	1,191	1,191	1,191	1,191
		Minimum	34,375	25,0	0,0	27,2727272727266	35,869565217391305
		Maksimum	84,375	87,5	100,0	93,75	87,5
51 - 60 rok życia	N	Ważne	20	20	20	20	20
		Braki danych	0	0	0	0	0
		Średnia	61,40625	43,125	52,5	50,6534090909086	53,789715719063544
		Błąd standardowy średniej	5,000436229650519	5,0062	7,41453	5,234275954855593	4,855541900418570
		Mediana	69,0972222222223	37,5	56,2500	53,125	55,727424749163880
		Dominanta	50,0 <sup>a</sup>	25,0	0,0	2,08333333333333 <sup>a</sup>	69,230769230769230 <sup>a</sup>
		Odchylenie standardowe	22,362630653302617	22,3882	33,15881	23,408393696099456	21,714643513868870
		Skośność	-0,607	0,274	-0,392	-0,077	-0,272
		Błąd standardowy skośności	0,512	0,512	0,512	0,512	0,512
		Kurtoza	0,165	-0,495	-0,834	-0,207	0,168
		Błąd standardowy kurtozy	0,992	0,992	0,992	0,992	0,992
		Minimum	12,5	0,0	0,0	2,08333333333333	6,730769230769231
		Maksimum	100,0	87,5	100,0	93,75	93,269230769230770
	do 30 roku życia	N	Ważne	1	1	1	1
Braki danych			0	0	0	0	0
		Średnia	47,2222222222220	25,0	100,0	22,7272727272727	35,869565217391305
		Mediana	47,2222222222220	25,0	100,0	22,7272727272727	35,869565217391305
		Dominanta	47,2222222222220	25,0	100,0	22,7272727272727	35,869565217391305
		Minimum	47,2222222222220	25,0	100,0	22,7272727272727	35,869565217391305
		Maksimum	47,2222222222220	25,0	100,0	22,7272727272727	35,869565217391305
powyżej 61 roku życia	N	Ważne	8	8	8	8	8
		Braki danych	0	0	0	0	0
		Średnia	62,0659722222220	42,188	57,8125	58,3096590909090	57,995401337792640
		Błąd standardowy średniej	6,126054820223501	7,0622	8,57852	6,160029560172866	6,062360712781595
	Mediana	63,19444444444440	37,500	71,8750	57,5757575757580	60,054347826086950	

		Dominanta	28,12500000000000 <sup>a</sup>	25,0	75,00	35,41666666666670 <sup>a</sup>	28,846153846153843 <sup>a</sup>	
		Odchylenie standardowe	17,327099621202297	19,9749	24,26371	17,423194697231278	17,146945480027114	
		Skośność	-0,820	0,582	-1,209	0,825	-0,168	
		Błąd standardowy skośności	0,752	0,752	0,752	0,752	0,752	
		Kurtoza	1,560	-1,269	0,126	1,002	0,517	
		Błąd standardowy kurtozy	1,481	1,481	1,481	1,481	1,481	
		Minimum	28,125	25,0	12,50	35,41666666666670	28,846153846153843	
		Maksimum	84,375	75,0	75,0	91,66666666666660	85,576923076923070	
Politechnika Rzeszowska	31 - 40 rok życia	N	Ważne	21	21	21	21	21
			Braki danych	0	0	0	0	0
		Średnia	54,431216931216940	33,929	43,4524	43,262987012987010	46,309125656951736	
		Błąd standardowy średniej	5,058521380275240	5,3967	6,41851	5,036606701325371	4,802774462914789	
		Mediana	50,0	25,0	37,5	37,5	36,956521739130430	
		Dominanta	50,0	25,0	25,0	29,166666666666668	35,576923076923080	
		Odchylenie standardowe	23,18105712966378	24,7307	29,41329	23,080631454545355	22,009077522107900	
		Skośność	0,334	1,895	0,800	0,803	0,951	
	Błąd standardowy skośności	0,501	0,501	0,501	0,501	0,501		
	Kurtoza	0,003	3,726	0,092	0,682	0,421		
	Błąd standardowy kurtozy	0,972	0,972	0,972	0,972	0,972		
	Minimum	9,375	0,0	0,0	2,272727272727273	10,869565217391305		
	Maksimum	96,875	100,0	100,0	100,0	99,038461538461550		
	41 - 50 rok życia	N	Ważne	16	16	16	16	16
			Braki danych	0	0	0	0	0
		Średnia	46,180555555555560	29,688	40,6250	42,057291666666664	42,022888795986620	
Błąd standardowy średniej		4,216641848667998	3,5858	5,84634	3,322566976984953	2,936530007788028		
Mediana		40,625	25,000	34,3750	37,5	38,461538461538470		

		Dominanta	40,625	25,0	31,25	29,166666666666668 <sup>a</sup>	33,653846153846150
		Odchylenie standardowe	16,866567394671993	14,3433	23,38536	13,290267907939810	11,746120031152110
		Skośność	0,997	0,350	0,991	1,332	1,887
		Błąd standardowy skośności	0,564	0,564	0,564	0,564	0,564
		Kurtoza	1,250	1,499	1,519	1,313	4,687
		Błąd standardowy kurtozy	1,091	1,091	1,091	1,091	1,091
		Minimum	25,0	0,0	6,25	29,166666666666668	29,807692307692307
		Maksimum	88,88888888888889	62,5	100,0	75,0	77,173913043478270
51 - 60 rok życia	N	Ważne	8	8	8	8	8
		Braki danych	0	0	0	0	0
		Średnia	45,920138888888886	26,563	27,3438	35,606060606060610	37,259615384615390
		Błąd standardowy średniej	5,788142668853664	2,8323	7,27504	5,493473739109692	5,025131000088192
		Mediana	50,0	25,0	25,0	34,375	36,538461538461550
		Dominanta	50,0 <sup>a</sup>	25,0	18,75 <sup>a</sup>	18,181818181818183 <sup>a</sup>	16,346153846153847 <sup>a</sup>
		Odchylenie standardowe	16,371339726486507	8,0109	20,57692	15,537890132778728	14,213216826052390
		Skośność	-1,107	-0,068	1,031	0,786	0,632
		Błąd standardowy skośności	0,752	0,752	0,752	0,752	0,752
		Kurtoza	2,423	0,741	1,926	0,434	1,506
		Błąd standardowy kurtozy	1,481	1,481	1,481	1,481	1,481
		Minimum	12,5	12,5	0,0	18,181818181818183	16,346153846153847
		Maksimum	68,75	37,5	68,75	64,583333333333340	64,423076923076930
	do 30 roku życia	N	Ważne	11	11	11	11
Braki danych			0	0	0	0	0
		Średnia	46,527777777777780	29,545	31,25	36,639118457300270	38,579355427181510
		Błąd standardowy średniej	3,554578858908258	4,5455	8,3428	4,481832322922154	3,915961901271613
		Mediana	47,222222222222220	25,0	25,0	41,666666666666670	41,346153846153850

		Dominanta	37,500000000000000 <sup>a</sup>	25,0	25,0	41,666666666666670	16,346153846153847 <sup>a</sup>	
		Odchylenie standardowe	11,789204362728338	15,0756	27,66993	14,864556188419744	12,987776319844697	
		Skośność	-0,734	0,390	1,547	0,021	-0,453	
		Błąd standardowy skośności	0,661	0,661	0,661	0,661	0,661	
		Kurtoza	0,265	2,776	3,480	-0,598	-0,976	
		Błąd standardowy kurtozy	1,279	1,279	1,279	1,279	1,279	
		Minimum	21,875	0,0	0,0	14,583333333333334	16,346153846153847	
		Maksimum	59,375	62,5	100,0	62,5	55,769230769230774	
	powyżej 61 roku życia	N	Ważne	1	1	1	1	
			Braki danych	0	0	0	0	0
		Średnia	34,375	25,0	50,0	41,666666666666670	39,423076923076920	
		Mediana	34,375	25,0	50,0	41,666666666666670	39,423076923076920	
		Dominanta	34,375	25,0	50,0	41,666666666666670	39,423076923076920	
		Minimum	34,375	25,0	50,0	41,666666666666670	39,423076923076920	
		Maksimum	34,375	25,0	50,0	41,666666666666670	39,423076923076920	
Państwowa Wyższa Szkoła Wschodnio-europejska w Przemyślu	31 - 40 rok życia	N	Ważne	2	2	2	2	
			Braki danych	0	0	0	0	0
			Średnia	17,1875	25,0	31,25	34,375	27,884615384615383
			Błąd standardowy średniej	7,8125	0,0	31,25	15,625	14,423076923076923
			Mediana	17,18750	25,0	31,25	34,375	27,884615384615387
			Dominanta	9,375 <sup>a</sup>	25,0	,00 <sup>a</sup>	18,75 <sup>a</sup>	13,461538461538462 <sup>a</sup>
			Odchylenie standardowe	11,048543456039805	0,0	44,19417	22,097086912079610	20,397310995765793
			Minimum	9,375	25,0	0,0	18,75	13,461538461538462
			Maksimum	25,0	25,0	62,50	50,0	42,307692307692310
		41 - 50 rok życia	N	Ważne	7	7	7	7
				Braki danych	0	0	0	0
			Średnia	54,910714285714285	39,286	52,6786	50,0	51,098901098901100
			Błąd standardowy średniej	9,712600519095668	6,916	12,33953	7,647902330241284	8,521651510077364

		Mediana	53,125	50,0	62,5	56,25	52,884615384615390
		Dominanta	81,25	50,0	62,5	62,5	10,576923076923077 <sup>a</sup>
		Odchylenie standardowe	25,697125557243982	18,2981	32,64733	20,234447617129813	22,546170655222730
		Skośność	-1,074	-1,230	-0,272	-0,674	-0,830
		Błąd standardowy skośności	0,794	0,794	0,794	0,794	0,794
		Kurtoza	1,650	-0,840	0,041	-0,391	0,770
		Błąd standardowy kurtozy	1,587	1,587	1,587	1,587	1,587
		Minimum	6,25	12,5	0,00	16,666666666666664	10,576923076923077
		Maksimum	81,25	50,0	100,0	75,0	78,846153846153840
do 30 roku życia	N	Ważne	2	2	2	2	2
		Braki danych	0	0	0	0	0
		Średnia	61,111111111111110	62,5	37,5	54,545454545454550	57,065217391304344
		Błąd standardowy średniej	36,111111111111110	37,5	37,5	27,272727272727277	32,065217391304344
		Mediana	61,111111111111110	62,5	37,5	54,545454545454550	57,065217391304344
		Dominanta	25,0 <sup>a</sup>	25,0 <sup>a</sup>	0,0 <sup>a</sup>	27,272727272727266 <sub>a</sub>	25,000000000000000 <sup>a</sup>
		Odchylenie standardowe	51,068823085695094	53,033	53,03301	38,569460791993510	45,347065315224235
		Minimum	25,0	25,0	0,00	27,272727272727266	25,000000000000000
		Maksimum	97,222222222222210	100,0	75,0	81,818181818181830	89,130434782608690
powyżej 61 roku życia	N	Ważne	2	2	2	2	2
		Braki danych	0	0	0	0	0
		Średnia	54,6875	25,0	34,375	40,625	42,788461538461530
		Błąd standardowy średniej	10,9375	0,0	9,375	19,791666666666664	13,942307692307692
		Mediana	54,6875	25,0	34,3750	40,625000000000000	42,788461538461530
		Dominanta	43,75 <sup>a</sup>	25,0	25,0 <sup>a</sup>	20,833333333333336 <sub>a</sub>	28,846153846153843 <sup>a</sup>
		Odchylenie standardowe	15,467960838455728	0,0	13,25825	27,989643421967504	19,717400629240267
		Minimum	43,75	25,0	25,0	20,833333333333336	28,846153846153843
		Maksimum	65,625	25,0	43,75	60,416666666666664	56,730769230769226

a. Istnieje wiele wartości modalnych. Podano wartość najmniejszą

## 5. Zmienna pośrednicząca – kontakt ze studentem z niepełnosprawnością

Tabela 39a. Statystyki opisowe dla wyników uzyskanych w Państwowej Wyższej Szkole Wschodnioeuropejskiej w Przemyślu dla kwestionariusza badającego nauczanie inkluzyjne w każdym z czterech wymiarów narzędzia dla zmiennej pośredniczącej *kontakt ze studentem z niepełnosprawnością*.

Uczelnia	Czy miał(a) Pan(i) kontakt ze studentami z niepełnosprawnością w trakcie swojej pracy zawodowej?		Naucz. Ink. Wymiar I %	Naucz. Ink. Wymiar II %	Naucz. Ink. Wymiar III %	Naucz. Ink. Wymiar IV %	Naucz. Ink. SUMA %	
Uniwersytet Rzeszowski	nie	N	Ważne	18	18	18	18	18
			Braki danych	0	0	0	0	0
		Średnia	43,344907407407405	34,722	29,5139	34,269781144781150	36,996005202526940	
		Błąd standardowy średniej	6,456830578674166	5,2077	8,03392	6,299794145379120	6,008518429227110	
		Mediana	42,534722222222220	25,0	18,75	26,136363636363637	29,933110367892976	
		Dominanta	12,5	25,0	0,0	14,583333333333334 <sup>a</sup>	0,0 <sup>a</sup>	
		Odchylenie standardowe	27,394012122918976	22,0942	34,08504	26,727762961661320	25,491984757144994	
		Skośność	0,349	1,817	1,049	1,277	1,071	
		Błąd standardowy skośności	0,536	0,536	0,536	,536	,536	
		Kurtoza	-0,285	4,263	0,081	1,331	1,135	
		Błąd standardowy kurtozy	1,038	1,038	1,038	1,038	1,038	
		Minimum	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	
		Maksimum	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	
		tak	N	Ważne	115	115	115	115
	Braki danych	0		0	0	0	0	
		Średnia	57,219202898550740	40,326	50,0543	51,119894598155470	52,183001308710200	

		Błąd standardowy średniej	2,055574988387818	1,8786	2,59554	1,959051067250633	1,841268880167576		
		Mediana	56,25	37,5	50,0	50,0	50,961538461538450		
		Dominanta	56,25	25,0	75,0	39,583333333333330 <sup>a</sup>	37,5		
		Odchylenie standardowe	22,043585944256920	20,1462	27,83409	21,008482207694630	19,745408966224510		
		Skośność	0,149	1,044	-0,098	0,405	0,511		
		Błąd standardowy skośności	0,226	0,226	0,226	0,226	0,226		
		Kurtoza	-0,784	0,268	-0,764	-0,312	-0,347		
		Błąd standardowy kurtozy	0,447	0,447	0,447	0,447	0,447		
		Minimum	15,625	12,5	0,0	11,363636363636363	18,478260869565215		
		Maksimum	100,0	100,0	100,00	100,0	97,826086956521730		
Uczelnia Państwowa w Sanoku	nie	N	Ważne	6	6	6	6		
			Braki danych	0	0	0	0	0	
			Średnia	38,020833333333336	20,833	38,5417	26,546717171717162	30,790133779264213	
			Błąd standardowy średniej	11,797978914024272	5,2705	13,92097	8,263802076848771	9,177253043326843	
			Mediana	40,972222222222220	25,000	40,6250	35,416666666666664	38,46153846153845	
			Dominanta	0,0 <sup>a</sup>	25,0	0,0 <sup>a</sup>	43,181818181818170	0,0 <sup>a</sup>	
			Odchylenie standardowe	28,899028335474670	12,9099	34,09927	20,242098423631386	22,479587196554807	
			Skośność	0,113	-0,666	-0,125	-0,789	-0,550	
			Błąd standardowy skośności	0,845	0,845	0,845	0,845	0,845	
			Kurtoza	-0,388	0,586	-2,125	-1,925	-1,358	
			Błąd standardowy kurtozy	1,741	1,741	1,741	1,741	1,741	
			Minimum	0,0	0,0	0,00	0,0	0,0	
			Maksimum	80,555555555555560	37,5	75,00	43,181818181818170	57,608695652173914	
		tak	N	Ważne	54	54	54	54	54
				Braki danych	0	0	0	0	0
	Średnia		67,116769547325090	44,676	64,4676	57,880892255892270	60,493311036789300		
	Błąd standardowy średniej	2,184421266358796	2,6967	3,99893	2,476871889923439	2,214888222379730			

		Mediana	69,0972222222223	43,75	75,0	58,33333333333336	62,228260869565220	
		Dominanta	50,0 <sup>a</sup>	25,0	75,0	56,818181818181830 <sup>a</sup>	71,153846153846160	
		Odchylenie standardowe	16,052152457589933	19,8166	29,38601	18,201216865666350	16,276037946391245	
		Skośność	-0,696	0,302	-0,831	-0,149	-0,322	
		Błąd standardowy skośności	0,325	0,325	0,325	0,325	0,325	
		Kurtoza	0,768	-0,472	0,090	-0,322	-0,083	
		Błąd standardowy kurtozy	0,639	0,639	0,639	0,639	0,639	
		Minimum	18,75	0,0	0,0	20,83333333333336	17,307692307692307	
		Maksimum	100,0	87,5	100,0	93,75	93,269230769230770	
Politechnika Rzeszowska	nie	N	Ważne	9	9	9	9	
			Braki danych	0	0	0	0	0
			Średnia	40,007716049382715	23,611	32,6389	25,715488215488220	31,229096989966560
			Błąd standardowy średniej	4,519367586290218	3,8665	9,92473	4,606074815968148	4,293034758544637
			Mediana	40,625	25,0	31,25	29,166666666666668	30,769230769230774
			Dominanta	37,5 <sup>a</sup>	25,0	0,0 <sup>a</sup>	16,666666666666664 <sup>a</sup>	10,869565217391305 <sup>a</sup>
			Odchylenie standardowe	13,558102758870653	11,5995	29,77418	13,818224447904443	12,879104275633908
			Skośność	-0,061	-0,944	1,428	-0,352	-0,235
			Błąd standardowy skośności	0,717	0,717	0,717	0,717	0,717
			Kurtoza	-0,030	1,354	3,239	-1,040	-1,053
			Błąd standardowy kurtozy	1,400	1,400	1,4	1,400	1,4
			Minimum	19,444444444444446	0,0	0,0	2,272727272727273	10,869565217391305
			Maksimum	62,5	37,5	100,0	41,666666666666670	49,038461538461530
			N	Ważne	48	48	48	48
				Braki danych	0	0	0	0
			tak	Średnia	50,737847222222220	32,031	39,1927	43,323863636363626
	Błąd standardowy średniej	2,748371910005425		2,7326	3,70662	2,480582614859397	2,395133008370422	
	Mediana	50,0		25,0	31,25	39,583333333333330	39,903846153846150	
	Dominanta	50,0		25,0	25,0	29,166666666666668	33,653846153846150 <sup>a</sup>	

		Odchylenie standardowe	19,041279144898056	18,9320	25,68023	17,185980485234147	16,593968245531453	
		Skośność	0,552	1,984	0,931	1,176	1,367	
		Błąd standardowy skośności	0,343	0,343	0,343	0,343	0,343	
		Kurtoza	0,813	5,706	0,639	1,502	2,057	
		Błąd standardowy kurtozy	0,674	0,674	0,674	0,674	0,674	
		Minimum	9,375	0,0	0,0	18,181818181818183	16,346153846153847	
		Maksimum	96,875	100,0	100,0	100,0	99,038461538461550	
Państwowa Wyższa Szkoła Wschodnio-europejska w Przemysłu	nie	N	Ważne	4	4	4	4	
			Braki danych	0	0	0	0	0
		Średnia		35,9375	34,375	34,3750	39,062500000000000	37,019230769230770
		Błąd standardowy średniej		17,700672362465028	9,375	23,59323	13,697685623315538	15,995966115013582
		Mediana		28,125	37,5	18,75	32,291666666666664	29,326923076923080
		Dominanta		6,25 <sup>a</sup>	50,0	0,0	16,666666666666664 <sup>a</sup>	10,576923076923077 <sup>a</sup>
		Odchylenie standardowe		35,401344724930055	18,7500	47,18647	27,395371246631075	31,991932230027164
		Skośność		0,743	-0,370	1,278	0,879	0,858
		Błąd standardowy skośności		1,014	1,014	1,014	1,014	1,014
		Kurtoza		-1,818	-3,901	0,848	-1,120	-1,211
		Błąd standardowy kurtozy		2,619	2,619	2,619	2,619	2,619
		Minimum		6,25	12,5	0,0	16,666666666666664	10,576923076923077
		Maksimum		81,25	50,0	100,0	75,0	78,846153846153840
		tak	N	Ważne	9	9	9	9
	Braki danych			0	0	0	0	0
	Średnia		56,288580246913580	40,278	48,6111	50,315656565656560	51,676885916016350	
Błąd standardowy średniej			8,025734626212742	8,7841	8,51226	6,656612477993240	6,802656680387660	
Mediana			53,125	25,0	62,5	56,25	52,88461538461539	
Dominanta			25,0 <sup>a</sup>	25,0	62,5	62,5	25,0 <sup>a</sup>	
Odchylenie standardowe			24,07720387863823	26,3523	25,53677	19,969837433979716	20,407970041162980	

	Skośność	0,256	1,581	-0,855	-0,175	0,464
	Błąd standardowy skośności	0,717	0,717	0,717	0,717	0,717
	Kurtoza	-0,463	2,961	-0,120	-0,849	-0,138
	Błąd standardowy kurtozy	1,400	1,400	1,400	1,400	1,4
	Minimum	25,0	12,5	0,0	20,833333333333336	25,0
	Maksimum	97,22222222222210	100,0	75,0	81,8181818181830	89,13043478260869

a. Istnieje wiele wartości modalnych. Podano wartość najmniejszą