

POSTAWY NAUCZYCIELI WOBEC EDUKACJI WŁĄCZAJĄCEJ. PRZEGLĄD SYSTEMATYCZNY

A SYSTEMATIC REVIEW OF TEACHERS' ATTITUDES TOWARD INCLUSIVE EDUCATION

KHOFIDOTUR ROFIAH, JOANNA KOSSEWSKA,
VIVI KURNIA HERVIANI, KIERON SHEEHY

ABSTRAKT

Wiele krajów świata wdraża edukację włączającą, a postawy nauczycieli odgrywają w tym procesie kluczową rolę. Dokonując analizy dotychczas opublikowanych w latach 2007–2021 badań, wykorzystano protokół PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Review*), którego celem było uchwycenie:

- istotnych zasobów osobistych nauczycieli, które mogą implikować ich pozytywne postawy wobec edukacji włączającej uczniów z niepełnosprawnościami;
- zmiennych demograficznych różnicujących natężenie postaw;
- zmiennych związanych z praktyką edukacyjną.

Zastosowana procedura pozwoliła na wyodrębnienie 15 badań, które spełniały zastosowane kryteria włączenia. Kluczowymi zmiennymi modyfikującymi postawy nauczycieli wobec inkluzji edukacyjnej są: zmienne demograficzne, poczucie własnej skuteczności oraz praktyczne działania zmierzające do inkluzji uczniów z niepełnosprawnościami. Wyniki pokazały, że postawy nauczycieli wobec włączania są powiązane z ich poczuciem własnej skuteczności oraz obawami dotyczącymi stosowanych przez nich odpowiednich praktyk w klasie szkolnej. Płeć nauczycieli nie jest jednoznacznym predyktorem postaw, natomiast ich pozytywne nastawienie, długość stażu pracy oraz stan cywilny w sposób istotny wzmacniają postawy wobec inkluzji szkolnej.

Słowa kluczowe: postawy nauczycieli, edukacja włączająca, poczucie własnej skuteczności, czynniki demograficzne, praktyki szkolne

ABSTRACT

Many countries are implementing inclusive education, and teachers' attitudes play a key role in this process. When analyzing the studies published so far in the years 2007-2021, the PRISMA protocol (Preferred Reporting Items for Systematic Review) was used, the aim of which was to capture: 1) significant personal resources of teachers, which may imply their positive attitudes towards inclusive education of students with disabilities, 2) variables demographic factors that differentiate the intensity of attitudes, 3) variables related to educational practice.

The procedure used allowed for the identification of 15 studies that met the inclusion criteria. The key variables modifying teachers' attitudes towards edu-

cational inclusion are: demographic variables, self-efficacy and practical actions aimed at inclusion of disabled students. The results show that teachers' attitudes towards inclusion are related to their self-efficacy and concerns about their inclusive practices in the classroom. Teachers' gender is not an unambiguous predictor of attitudes, while a positive attitude, length of service and marital status significantly strengthen teachers' attitudes towards school inclusion.

***Key words:** teachers' attitudes, inclusive education, self-efficacy, demographics, classroom practices*

DOI: 10.5604/01.3001.0053.8783

WPROWADZENIE

Umocowania aksjologiczne i formalnoprawne edukacji włączającej można odnaleźć w personalistycznych koncepcjach filozoficznych oraz uniwersalnych dokumentach tworzonych na różnych poziomach organizacji systemowej współczesnych państw i instytucji międzynarodowych. Ważne zapisy chroniące godność osoby ludzkiej niezależnie od jej zdolności oraz powszechne prawa do życia, edukacji i rozwoju zostały w XX wieku sformułowane w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka (Powszechna Deklaracja..., 1948)), a doprecyzowane wobec osób z niepełnosprawnościami w stosownej, ratyfikowanej przez Polskę, Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych (Konwencja..., 2006), której art. 24 stanowi, iż prawo do edukacji powinno być zapewnione w ramach włączającego systemu kształcenia, który umożliwi współuczestnictwo uczniów o zróżnicowanych potrzebach w ramach „edukacji dla wszystkich”, na wszystkich poziomach systemu szkolnego.

W Polsce propagatorem idei „szkoły dla wszystkich” był już w latach 70. profesor Aleksander Hulek (1980), który prowadził badania nad edukacją dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami w szkołach ogólnodostępnych. Równy dostęp do kształcenia na wszystkich poziomach szkoły wraz z rówieśnikami, choć powszechnie postulowany (Ainscow, 2020), nie jest powszechnie gwarantowany, a wiele dzieci z niepełnosprawnościami w różnych regionach świata nie może uczęszczać do ogólnodostępnych szkół publicznych. Według UNESCO (2017) dotyczy to ponad 90% dzieci w krajach słabo rozwiniętych, a tylko 50% uczniów może osiągnąć poziom szkoły średniej.

Edukacja włączająca jest sposobem wyrównywania szans edukacyjnych wszystkich uczniów na każdym etapie kształcenia, lecz może być różnie definiowana. Göransson i Nilholm (2014), analizując literaturę przedmiotu, zidentyfikowali cztery różne definicje:

- definicje miejsca – włączenie jako miejsce uczniów z niepełnosprawnościami potrzebujących specjalnego wsparcia w klasach ogólnokształcących;
- specyficzne definicje zindywidualizowane – włączanie jako zaspokajanie potrzeb społecznych/akademickich uczniów z niepełnosprawnościami/ wymagających specjalnej pomocy;
- ogólne definicje zindywidualizowane – włączanie jako zaspokajanie społecznych/akademickich potrzeb wszystkich uczniów;
- definicje społeczności – włączenie jako tworzenie społeczności o specyficznych cechach (które mogą się różnić w zależności od konkretnych sytuacji i potrzeb).

Najszerze koncepcje edukacji włączającej ujmują ją więc jako model społeczności szkolnej i lokalnej, w którym jest miejsce dla wszystkich uczniów o zróżnicowanych cechach i kompetencjach; odchodzi się od wąskiej realizacji celów kształcenia na rzecz wspierania harmonijnego, zrównoważonego i wszechstronnego rozwoju uczniów, na który składają się nie tylko osiągnięcia akademickie, ale też rozwój społeczno-emocjonalny oraz ogólny dobrostan jednostki. Realizowanie takiego modelu wymaga jednak właściwego przygotowania kadry oraz organizacji życia szkoły, a także stosownego zarządzania przez lokalne władze (Ainscow, Farrell, Tweddle, 2000).

Efektywność edukacji włączającej podlega intensywnym analizom i badaniom ewaluacyjnym na przestrzeni ostatnich trzech dekad (Ainscow, 1999). Przeprowadzone dotychczas przeglądy systematyczne wskazują, iż dla podniesienia efektywności edukacji włączającej uczniów z niepełnosprawnościami (Miyachi, 2020) (także z różnymi uszko-

dzeniami sensorycznymi i innymi dysfunkcjami) jest niezbędne podnoszenie kwalifikacji nauczycieli w stosowaniu praktycznych technik inkluzyjnej edukacji o potwierdzonej naukowo skuteczności (Ainscow, 2005; Ainscow i in., 2006; van Miegheem, Verschuren, Petry, Struyf, 2018), ulepszanie infrastruktury i materiałów edukacyjnych oraz tworzenie przychylnie nastawionej społeczności (Mendoza, Heymann, 2022; Stavroussi, Didaskalou, Green, 2021). Wśród czynników wspierających edukację włączającą sami uczniowie najczęściej wymieniają: pomocne relacje, pozytywne przekonania nauczycieli, pozytywne przekonania lidera szkoły (parlamentu, przewodniczącego), wspomagające praktyki dydaktyczne i dostępność przestrzeni, natomiast jako bariery włączenia identyfikują: niewspierającą kulturę szkolną i nieodpowiednie wsparcie w nauce (Subban, Woodcock, Sharma, May, 2022).

Kluczowe pozostaje więc analizowanie czynników, które wpływają na realizację edukacji włączającej, wciąż bowiem trudno o jednoznaczne rozstrzygnięcia (Cytowska, 2016; Kuyini, Desai, 2018; Kefallinou, Symeonidou, Meijer, 2020), gdyż ta forma nadal jest nieco kontrowersyjną strategią edukacyjną, a wielu naukowców i praktyków wyraża zaniepokojenie co do jej efektów, które mogą być w różny sposób interpretowane (Florian, 2014; Ainscow, 2020). Wiele zmiennych może mieć istotne znaczenie dla edukacji włączającej. Wśród nich wymienić należy praktyczne umiejętności włączania i indywidualizacji procesu nauczania (Sheehy, Budiyanto, Kaye, Rofiah, 2019), osobiste zasoby nauczycieli, czyli poczucie własnej skuteczności (Kuyini i in., 2007), a także ich przekonania epistemologiczne (Sheehy, Budiyanto, Kaye, Rofiah, 2019) oraz postawy (Kossewska, 2006; Avramidis Kalyva, 2007). Te ostatnie nadal są postrzegane jako najważniejszy kluczowy czynnik pomyślnej realizacji tego procesu i stanowią istotny predyktor (Lindner, Schwab, Emara, Avramidis, 2023), ale mogą także być przeszkodą w skutecznym wdrażaniu włączających praktyk w klasie (Carrington, Tangen, Beutel, 2019). Wyniki wskazują, że nauczyciele szkół podstawowych mają raczej neutralny lub ambiwalentny stosunek do edukacji włączającej, a akceptacja tej formy kształcenia wciąż wydaje się być kwestią rodzaju niepełnosprawności uczniów (Avramidis, Norwich, 2002; de Boer, Pijl, Minnaert, 2011; Lacruz-Pérez, Sanz Cervera, Tarraga-Minguez, 2021; Lindner, Schwab, Emara, Avramidis, 2023).

Celem przeprowadzonych badań było poszukiwanie czynników regulujących postawy nauczycieli wobec edukacji włączającej, ponieważ mogą one mieć kluczowe znaczenie dla uwzględnienia i zaakceptowania różnorodności. Może to dostarczyć wartościowych danych, a konkluzje wspomogą proces przygotowania zawodowego nauczycieli oraz bardziej efektywną realizację edukacji uczniów z niepełnosprawnościami. Identyfikując czynniki, które wpływają na postawy nauczycieli wobec edukacji włączającej, decydenci i pedagodzy mogą opracować strategie promowania pozytywnych przekonań i wdrażania praktyk włączających w szkołach. Przeprowadzono systematyczny przegląd wyników badań opublikowanych w bazach czasopism naukowych Scopus, Web of Science (WoS), Ebsco i Google Scholar w latach 2007–2021 na temat postaw nauczycieli wobec edukacji włączającej oraz analizę ich istotnych statystycznie determinant. Przegląd został zrealizowany w celu uzyskania odpowiedzi na szczegółowe pytania badawcze:

1. Czy poczucie własnej skuteczności jest istotnym predyktorem postaw nauczycieli wobec edukacji włączającej?
2. Jakie czynniki demograficzne różnicują postawy nauczycieli wobec edukacji włączającej?

3. Jaki jest związek między postawami nauczycieli wobec włączania a stosowanymi przez nich praktykami edukacyjnymi w zróżnicowanej klasie?

MATERIAŁ I METODA

Do opracowania przeglądu systematycznego zastosowano wytyczne PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Review and Meta-Analyses*) (Moher, Liberati, Tetzlaff, Altman, 2010). Przeszukiwanie danych było ustrukturyzowane zgodnie z metodyką przeglądu literatury (Booth, Papaioannou, Sutton, 2012). W celu udzielenia odpowiedzi na postawione pytania badawcze sformułowano kryteria eksploracji czterech baz danych (Scopus, Web of Science (WoS), Ebsco i Google Scholar. Zgodnie z założeniami PRISMA praca badawcza realizowana była w trzech fazach: identyfikacji, screeningu i włączania.

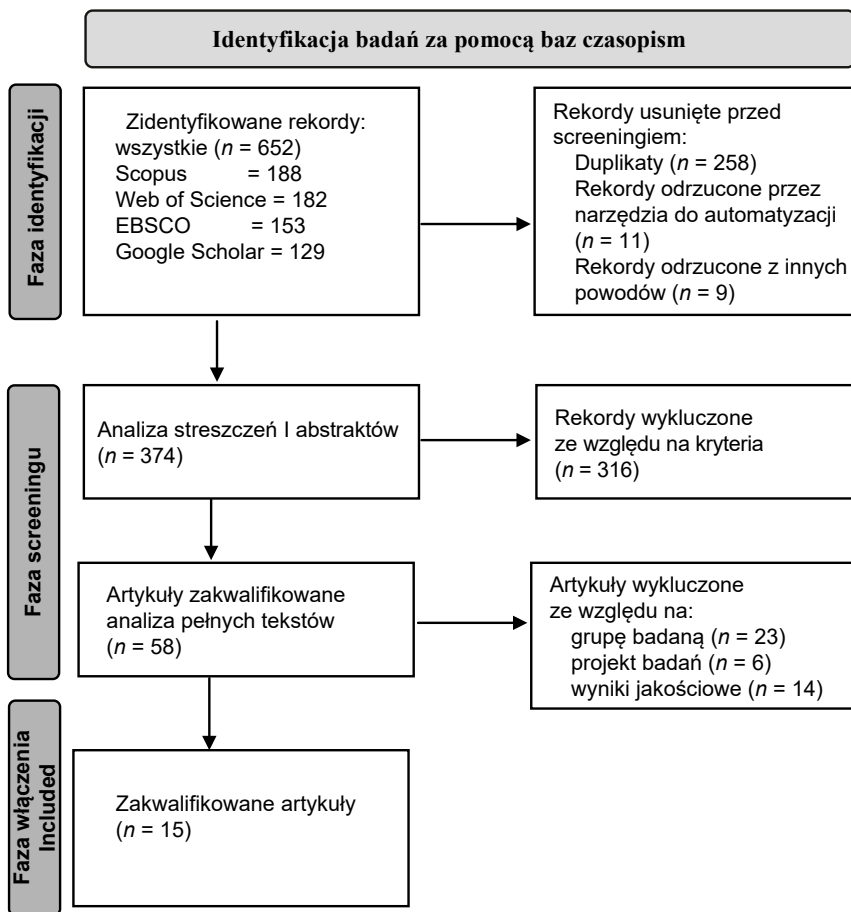
Faza 1. Identyfikacja, realizowana od stycznia do marca 2022 roku, obejmowała analizę wstępną artykułów naukowych w bazach Scopus, Web of Science (WoS), Ebsco i Google Scholar, opublikowanych od stycznia 2007 roku do grudnia 2021. Bazy zostały wybrane ze względu na ich zawartość. Scopus jest jedyną bazą danych, która gromadzi szeroką gamę literatury naukowej z kilku dziedzin. Drugą główną bazą danych bibliograficznych jest Web of Science (WoS), często znana jako Web of Knowledge. Ebsco to wszechstronna, pełnotekstowa baza danych o badaniach dotyczących edukacji, podczas gdy Google Scholar to bezpłatna i ogólnodostępna wyszukiwarka, która zawiera większość recenzowanej literatury z różnych dziedzin. Artykuły zostały wybrane na podstawie kryteriów włączenia:

- publikacje w języku angielskim, w czasopiśmie naukowym;
- dotyczące postaw aktywnych zawodowo nauczycieli wobec edukacji włączającej;
- dotyczące nauczycieli pracujących w szkołach podstawowych lub średnich;
- dotyczące badań empirycznych (metody ilościowe lub mieszane);
- dotyczące ogólnej kategorii niepełnosprawności ucznia, a nie koncentrujące się na konkretnych specjalnych potrzebach edukacyjnych;
- koncentrujące się na poczuciu własnej skuteczności, aspektach demograficznych oraz praktyce szkolnej.

W bazie danych Scopus zastosowano następujący wzorzec składni w poleceniu wyszukiwania: TITLE (teacher AND attitude AND inclusi*) OR TITLE (teacher AND belief AND inclusi*) OR TITLE (teacher AND perception AND inclusi*) AND NOT TITLE (preservice) AND NOT TITLE (pre-service) AND NOT TITLE (inservice).

Faza 2. Badanie przesiewowe – wyniki zostały pobrane na podstawie kodu RIS z czterech baz Scopus, WoS, Ebsco i Google Scholar, a następnie publikacje zostały wyeksportowane do aplikacji internetowej Rayyan, dzięki której możliwy jest sprawny przegląd tytułów i abstraktów, po wykluczeniu duplikatów (Ouzzani, Hammady, Fedorowicz, 2016). Łącznie zebrano 652 artykuły z czterech baz danych, a usunięto 258 duplikatów. Dwóch autorów niezależnie analizowało tytuły i streszczenia 394 publikacji pod kątem zgodności z kryteriami włączenia.

Faza 3. Do analizy wybrano łącznie 58 pełnotekstowych publikacji spełniających kryteria. Spośród nich wyłączono badania realizowane w grupach nauczycieli studiujących. Ostatecznie analizie poddano łącznie 15 artykułów spełniających wszystkie kryteria (rysunek 1).



Rysunek 1. Podsumowanie procesu wyszukiwania oraz selekcji publikacji na schemacie PRISMA.

Źródło: badania własne.

WYNIKI

W analizowanym okresie (2007–2021) w czterech bazach danych: (1) Scopus ($n = 188$), (2) Web of Science ($n = 182$), (3) Google Scholar ($n = 129$) i (4) EBSCO ($n = 153$) znaleziono 652 empiryczne artykuły naukowe dotyczące postaw pracujących nauczycieli wobec inkluzji edukacyjnej oraz ich związku z założonymi na wstępie czynnikami. Ostatecznie na podstawie zastosowania kryteriów wyłączenia szczegółowej analizie poddano 15 artykułów, które zostały zaklasyfikowane do trzech kategorii ze względu na występowanie czynnika różnicującego: poczucie własnej skuteczności, czynniki demograficzne oraz praktyki pedagogiczne wobec problemów w klasie szkolnej (tabela 1).

W tabeli 2 przedstawiono zestawienia najważniejszych informacji o zebranych w raporcie badaniach: kraj, metody, uczestników i wyniki. Badania dotyczyły relacji pomiędzy postawami nauczycieli wobec edukacji włączającej a zmiennymi demograficznymi (Ghani, Ahmad, 2012; Meng, 2008; Mukhopadhyay, 2014; Palavan, Çiçek, Yıldırım, 2018), poczuciem własnej skuteczności (Alnahdi, Schwab, 2021; Opoku, Cuskelly, Pe-

dersen, Rayner, 2020; Nagase, Tsunoda, Fujita, 2020; Kuyini i in., 2018; Werner i in., 2021) oraz praktyką edukacyjną realizowaną w klasie (Biscevic, Zecic, Mujkanovic, Mujkanovic, Memisevic., 2017; Chhabra, Srivastava, Srivastava, 2010; Haider, 2008; Odongo, Davidson, 2016; Saloviita, Consegmati, 2019; Stavroussi, Didaskalou, 2021.

Tabela 1

Artykuły dotyczące postaw nauczycieli wobec edukacji włączającej z baz SCOPUS, WoS, Ebsco i Google scholar, spełniające kryteria włączenia/wyłączenia

| No | Kategoria | Liczba artykułów | Autor | Opis |
|-------------------------|-------------------------------|------------------|--|---|
| 1 | Poczucie własnej skuteczności | 5 | Alnahdi i in. (2021), Kuyini i in. (2018), Opoku i in. (2020), Nagase i in. (2020), Werner i in. (2021) | Uwzględnione zostały artykuły analizujące związek między poczuciem własnej skuteczności a nastawieniem nauczycieli do edukacji włączającej. W cytowanych badaniach stwierdzono, że poziom poczucia własnej skuteczności jest istotnym predyktorem pozytywnych postaw wobec edukacji włączającej |
| 2 | Czynniki demograficzne | 4 | Ghani i in. (2012), Meng (2008), Mukhopadhyay (2014), Palavan i in. (2018) | Uwzględnione zostały artykuły analizujące związek między postawami nauczycieli wobec włączania a czynnikami demograficznymi, czyli: wiek, płeć, doświadczenie zawodowe, stan cywilny i wykształcenie |
| 3 | Praktyka szkolna | 6 | Biscevic i in. (2017), Chhabra i in. (2010), Haider (2008), Odongo i in. (2016), Saloviita i in. (2019), Stavroussi i in. (2021) | Uwzględniono artykuły analizujące związek między postawami nauczycieli wobec włączania a praktyką pedagogiczną stosowaną w klasie i troską dotyczącą uczniów z niepełnosprawnościami, analizując, w jaki sposób postawy i przekonania nauczycieli wpływają na ich rzeczywiste praktyki nauczania i poziom troski podczas wdrażania edukacji włączającej |
| Łączna liczba artykułów | | 15 | | |

Źródło: badania własne.

Tabela 2
Charakterystyka zebranych badań

| No | Autorzy | Kraj | Metody | Narzędzia | Uczestnicy | Cel badań | Wyniki |
|----|-----------------------|----------------------|-----------|---|------------------------------------|--|---|
| 1 | Alnahdi i in. (2021) | Arabia Saudyjska | Ilościowe | The Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) scale | 185 nauczycieli szkół podstawowych | Identyfikacja predyktorów poczucia własnej skuteczności nauczycieli z Arabii Saudyjskiej oraz ich postaw wobec edukacji włączającej | Stwierdzono istotny związek między postawą wobec inkluzji a poczuciem własnej skuteczności w pracy z klasami zróżnicowanymi. Nauczyciele, którzy mieli krewnego z niepełnosprawnością, wykazywali bardziej pozytywne postawy. Poczucie własnej skuteczności nie było zróżnicowane ze względu na płeć, specjalne wykształcenie ani obecność osoby z niepełnosprawnością w rodzinie |
| 2 | Biscevic i in. (2017) | Bośnia i Hercegowina | Ilościowe | Narzędzia własnego autorstwa | 200 nauczycieli szkół podstawowych | Zbadanie postaw nauczycieli z dwóch kantonów w Bośni i Hercegowinie wobec edukacji włączającej, w szczególności w odniesieniu do barier w jej realizacji | Największą przeszkodą w integracji uczniów z niepełnosprawnościami jest brak specjalistów. Kluczowe znaczenie ma zapewnienie odpowiedniego wsparcia nauczycielom, a to wymaga kompleksowych i znaczących reform systemu edukacji |
| 3 | Chhabra i in. (2010) | Botswana | Ilościowe | Skala Attitudes Toward Inclusive Education Scale (ATIES) | 103 nauczycieli szkół podstawowych | Zbadanie postaw i obaw nauczycieli dotyczących włączenia uczniów z niepełnosprawnościami do ogólnej klasy | Nauczyciele w Botswanie prezentują raczej negatywne postawy wobec inkluzji oraz wyrażają liczne obawy dotyczące edukacji włączającej. Nauczyciele czują się nieprzygotowani |

| | | | | | | | | |
|---|---------------------|----------|-----------|---|--|---|---|--|
| 4 | Ghani i in. (2012) | Malezja | Ilościowe | Model pełnej ewaluacji CIPP (Context, Input, Process, Product) | 170 nauczycieli (133 ze szkół ogólnodostępnych oraz 37 ze szkół specjalnych) | Określenie stopnia wdrożenia edukacji włączającej w Malezji, zgodnie z podejściem Stufflebeama | Wyniki pokazały, że 32,35% respondentów postrzegło realizację edukacji włączającej pozytywnie, 50,59% – umiarkowanie, a 17,06% – negatywnie. Na spostrzeżenie realizacji wpływały kwalifikacje nauczycieli i doświadczenie wynikające z miejsca pracy | i obawiają się pracy z uczniami z niepełnosprawnościami na zwykłych zajęciach, co wiąże się z negatywnymi emocjami – frustracją, złości i lęku przed niższymi efektami nauczania |
| 5 | Haider (2008) | Pakistan | Ilościowe | 18-itemowa skala opracowana przez autora, badająca trzy aspekty: postawy nauczycieli, współpracę między nauczycielami edukacji ogólnodostępnej i specjalnej oraz strategie poprawy edukacji włączającej | 100 nauczycieli (50 szkół ogólnodostępnych oraz 50 ze szkół specjalnych) | Zbadanie postaw pakistańskich nauczycieli wobec włączania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi do klas ogólnodostępnych, a także ich współpracy z nauczycielami edukacji specjalnej | Pakistańscy nauczyciele generalnie wykazują pozytywne postawy wobec edukacji włączającej, dostrzegając jej korzyści w interakcjach społecznych i akceptacji uczniów ze specjalnymi potrzebami. W badaniu podkreślono znaczenie współpracy między nauczycielami edukacji ogólnodostępnej i specjalnej oraz wezwano do opracowania jasnych wytycznych dotyczących wdrażania edukacji włączającej w Pakistanie | |
| 6 | Kuyini i in. (2018) | Ghana | Ilościowe | Skala własnej skuteczności w edukacji włączającej | 134 nauczycieli szkół podstawowych | Zbadanie poczucia własnej skuteczności oraz postaw i obaw nauczycieli dotyczących | Nauczyciele, którzy wyrażali obawy dotyczące edukacji włączającej, przejawiali mniej pozytywne postawy | |

| No | Autorzy | Kraj | Metody | Narzędzia | Uczestnicy | Cel badań | Wyniki |
|----|-------------|-------|-----------|--|------------------------------------|---|--|
| 7 | Meng (2008) | Chiny | Ilościowe | Zmodyfikowane narzędzi do analizy Modelu pełnej ewaluacji CIPP (Context, Input, Process, Product), Sufflebeama | 252 nauczycieli szkół podstawowych | wdrażania edukacji włączającej w Ghanie | <p>i umiarkowany poziom poczucia własnej skuteczności we wdrażaniu edukacji włączającej</p> <p>Wyniki pokazały, że postawy nauczycieli składały się z trzech wymiarów: pozytywnych i negatywnych skutków włączenia, a także korzyści płynących z segregacyjnego kształcenia specjalnego. Większość nauczycieli wykazywała zarówno pozytywne nastawienie do segregacyjnej edukacji w szkołach specjalnych, jak i za włączeniem. Stwierdzono istotne różnice w postawach między nauczycielami wiejskimi i miejskimi, którzy byli bardziej negatywnie nastawieni do włączenia. Na postawy nauczycieli w Chinach nie miały</p> |

| | | | | | | | |
|----|---------------------|----------|-----------|--|---|---|--|
| 8 | Mukhopadhyay (2014) | Botswana | Mieszane | Narzędzia ankietowe opracowane przez autora | 2950 nauczycieli szkół podstawowych | Zbadanie postępowania edukacji włączającej przez nauczycieli szkół podstawowych w południowo-środkowych regionach Botswany. | istotnego wpływu czynniki, takie jak: zasoby, staż pracy czy przygotowanie w zakresie edukacji specjalnej |
| 9 | Nagase i in. (2020) | Japonia | Ilościowe | Skala The Opinions Relative to Integration of Students With Disabilities Scale (ORI) oraz The Teacher Efficacy for Inclusive Practice (TEIP) Scale | 158 nauczycieli szkół podstawowych | Zbadanie związku między postawami nauczycieli wobec inkluzji a ich poczuciem skuteczności w edukacji włączającej oraz stresem w Japonii | Wyniki ujawniły istotne ujemne korelacje między stresem a postawami wobec integracyjnego kształcenia oraz postrzeganą zdolnością do nauczania uczniów z niepełnosprawnościami. Analiza regresji potwierdziła, że poczucie skuteczności jest predyktorem dysresesu emocjonalnego wśród nauczycieli szkół podstawowych w Japonii |
| 10 | Odongo i in. (2016) | Kenia | Mieszane | Narzędzia kwestionariuszowe opracowane przez autora do pomiaru doświadczenia nauczycieli w zakresie włączania, kontaktu z dziećmi | 142 nauczycieli (100 nauczycieli przedmiotów oraz 42 nauczycieli specjalnych) | Zbadanie postaw, spostrzeżeń i obaw kenijskich nauczycieli wobec włączenia dzieci z niepełnosprawnościami do klas ogólnodostępnych | Nauczyciele ze szkół podstawowych aktywnie realizujących programy edukacji włączającej mają pozytywny stosunek do włączania. Postawy, spostrzeżenia i obawy nauczycieli odgrywają znaczącą rolę w ich akceptacji i zaangażowaniu we wdrażanie i powodzenie edukacji włączającej |

| No | Autorzy | Kraj | Metody | Narzędzia | Uczestnicy | Cel badań | Wyniki |
|----|---------------------------|--------|-----------|--|------------------------------------|--|--|
| 11 | Opoku i in. (2020) | Ghana | Ilościowe | niepełnosprawnymi oraz postaw wobec włączania dzieci niepełnosprawnych Skala Teachers' Efficacy for Inclusive Practices | 465 nauczycieli szkół średnich | Zbadanie predyktorów gotowości nauczycieli do realizacji edukacji włączającej w szkołach średnich w Ghanie zgodnie z teorią zaplanowanego zachowania (TPB) | Postawa nauczycieli i ich poczucie własnej skuteczności stanowiły istotne predyktory gotowości nauczycieli do prowadzenia edukacji włączającej w szkołach średnich w Ghanie |
| 12 | Palavan i in. (2018) | Turcja | Ilościowe | Skala postaw wobec inkluzji | 500 nauczycieli szkół podstawowych | Zbadanie postaw nauczycieli szkół podstawowych wobec edukacji włączającej oraz ich związku z płcią, wiekiem, stażem pracy i stanem cywilnym | Postawy nauczycieli wobec włączania różniły się znacznie w zależności od kontrolowanych zmiennych niezależnych. Doświadczenie i staż pracy oraz zaangażowanie nauczycieli w edukację włączającą były związane z ich nastawieniem |
| 13 | Saloviita Consegna (2019) | Włochy | Ilościowe | Skala postaw wobec inkluzji Teachers' Attitudes towards Inclusion Scale (TAIS) | 153 nauczycieli szkół podstawowych | Zbadanie stosunku włoskich nauczycieli do edukacji włączającej 40 lat po wdrożeniu pełnej inkluzji | Badania ujawniły wysoki poziom zaangażowania włoskich nauczycieli w edukację włączającą. Około 90% zgadza się w tym, że uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi powinni być kształceni w klasach ogólnodostępnych, podczas gdy tylko 7% jest zdania, że |

| | | | | | | | | |
|----|-------------------------|--------|-----------|---|--|--|--|---|
| | | | | | | | | powinni oni być umieszczeni w klasach specjalnych. Nauczyciele podkreślali potrzebę częstszego doskonalenia zawodowego, mniejszych klas oraz dodatkowego wsparcia ze strony specjalistów, nauczycieli i terapeutów w celu podniesienia jakości edukacji włączającej |
| 14 | Stavroussi i in. (2021) | Grecja | Ilościowe | Skala przekonań nauczycieli SACIE-R and the Democratic Teacher Belief Scale | 315 nauczycieli szkół podstawowych | Zbadanie przekonań greckich nauczycieli na temat edukacji włączającej i ich związku z przekonaniami demokratycznymi dotyczącymi życia w klasie | | Nauczyciele przejawiają umiarkowanie pozytywne opinie na temat edukacji włączającej. Postawy wobec edukacji włączającej są skorelowane z demokratycznymi przekonaniami oraz zależne od takich czynników, jak zaufanie do własnych kompetencji, doświadczenie |
| 15 | Werner i in. (2021) | Izrael | Ilościowe | Skala postaw wobec edukacji włączającej (Multidimensional Attitudes Toward Inclusive Education Scale) | 352 (252 nauczycieli przedmiotowych i 100 nauczycieli specjalnych) | Zbadanie związku między poczuciem własnej skuteczności a postawami wobec włączania oraz takimi czynnikami, jak wiedza na temat polityki włączania i postrzeganie wsparcia szkoły | | Wyższy poziom wiedzy na temat polityki włączania i większe postrzegane wsparcie ze strony szkoły wiązały się z wyższym poczuciem własnej skuteczności, co z kolei korelowało z bardziej pozytywnym nastawieniem do edukacji włączającej. Wyniki te podkreślają znaczenie jasnej komunikacji politycznej i wspierającego środowiska szkolnego w promowaniu udanej edukacji włączającej |

Źródło: opracowanie własne.

DYSKUSJA

Liczne badania ujawniły, iż postawy nauczycieli wobec edukacji włączającej są ważnym predyktorem efektywności praktycznych oddziaływań, gdyż zarówno wnoszą ładunek emocjonalny w relacje nauczyciel–uczeń, jak i implikują proinkluzywne zachowania społeczne (Ajzen, 2012; Sharma, Jacobs, 2016; Sharma i in., 2018). Postawy nauczycieli mają również istotny wpływ na doświadczenia edukacyjne uczniów w klasie szkolnej (van Steen, Wilson, 2020).

Jednym z istotnych czynników postaw nauczycieli jest poczucie własnej skuteczności, co potwierdzają badania zrealizowane w różnych grupach i różnych krajach świata (Savolainen, Engelbrecht, Mirna, Malinen., 2012; Malinen, 2013; Sharma i in., 2018; Sharma i Jacobs, 2016, Rante, Helaluddin, Wijaya, Tulak, Umrati, 2020; Yada, Leskinen, Savolainen, Schwab, 2022) oraz na różnych poziomach systemu edukacji (Munthe, Thuen, 2009; Lee, Tracey, Barker, Fana, Yeun, 2014; Malak, Tasnuba, 2018). Związek między postawami nauczycieli wobec włączania a ich poczuciem własnej skuteczności ujawnił się również w analizowanych w tym raporcie z badań. Pięć badań przeprowadzonych przez Alnahdi i Schwab (2021), Kuyini i zespół (2018), Opoku wraz z zespołem (2020), Nagase i współpracowników (2020) oraz Werner i współpracowników (2021), które nie zostały włączone do publikowanej wcześniej metaanalizy przeprowadzonej przez Yada i zespół (2022), dostarcza cennych informacji na temat tego związku.

Metaanaliza wyników 41 badań publikowanych w latach 1994–2018 wykazała, iż ważony współczynnik korelacji między poczuciem własnej skuteczności a postawami nauczycieli jest istotny [$r^- = 0,35$ (CI = 0,31-0,39)], a siła związku nie zależy od charakterystyki próbki badawczej, lecz od narzędzia pomiaru. Poczucie własnej skuteczności, definiowane jako przekonanie o własnej zdolności do skutecznego nauczania w placówkach włączających, zostało zidentyfikowane jako kluczowy czynnik wpływający na przekonania, zachowania i postawy nauczycieli wobec nauczania (Skaalvik, Skaalvik, 2007). Postawy nauczycieli z kolei znacząco wpływają na ich rozumienie edukacji włączającej oraz praktyki instruktażowe. Opoku i współpracownicy (2020) zbadali postawy nauczycieli w Ghanie w odniesieniu do teorii planowanego zachowania (TPB) i stwierdzili, że postawy nauczycieli wobec edukacji włączającej były pozytywnie związane z ich przekonaniami o własnej skuteczności. Podobnie Alnahdi i zespół (2021) badali związek między postawami nauczycieli a regulacją zachowania oraz między umiejętnością pracy zespołowej a poczuciem dyskomfortu emocjonalnego. Nauczyciele o bardziej pozytywnym nastawieniu do włączania zgłaszali wyższy poziom poczucia własnej skuteczności w zarządzaniu zachowaniami uczniów w klasie i we współpracy z kolegami. Nagase i zespół (2020) zbadali związek między nastawieniem nauczycieli do edukacji włączającej a ich stresem emocjonalnym. Odkryli istotną ujemną korelację, wskazującą, że nauczyciele o bardziej pozytywnym nastawieniu doświadczali niższego poziomu stresu emocjonalnego. Ponadto Kuyini i współpracownicy (2018) zbadali wzajemne zależności między nastawieniem nauczycieli i ich poczuciem własnej skuteczności a troską wobec uczniów. Ich wyniki wykazały, że nauczyciele o bardziej pozytywnym nastawieniu i większym poczuciu własnej skuteczności wyrażali mniej obaw związanych z edukacją włączającą. Werner i zespół (2021) skupili się na związku między postawami nauczycieli a ich wiedzą na temat polityki proinkluzyjnej. Okazało się, że nauczyciele o bardziej pozytywnym nastawieniu lepiej rozumieli zasady i praktyki edukacji włączającej. Sugeruje to, że postawy odgrywają kluczową rolę w kształtowaniu wiedzy i świadomości nauczycieli na ten temat.

Ujawnione w ramach prezentowanego raportu wyniki badań pozostają w zgodzie z innymi publikacjami, które również dotyczą związku między nastawieniem nauczycieli do włączania a ich poczuciem własnej skuteczności w edukacji włączającej. Badania te dostarczają dalszego wsparcia dla wyników omówionych w tym raporcie, gdyż realizowane były w różnych kontekstach kulturowych. Badanie przeprowadzone przez Çavuşa i Ibrahima (2019) dotyczyło postaw wobec edukacji włączającej i poczucia własnej skuteczności tureckich nauczycieli. Stwierdzono dodatnią korelację między nastawieniem nauczycieli a ich przekonaniem o własnej skuteczności, co sugeruje, że nauczyciele o bardziej pozytywnym nastawieniu mają zwykle większe poczucie własnej skuteczności we wdrażaniu praktyk włączających.

Podobnie w badaniu przeprowadzonym przez Wanga i Bakera (2005) wśród nauczycieli w Stanach Zjednoczonych wykazano, że postawy nauczycieli wobec włączania były istotnie związane z ich przekonaniem o własnej skuteczności. Z badań wynikają praktyczne implikacje dla praktyki – kształtowanie pozytywnych postaw wśród nauczycieli może zwiększyć ich pewność siebie i poczucie skuteczności w pracy w klasach o zróżnicowanych potrzebach włączających. Również w badaniu przeprowadzonym przez Ntshoe i Tlale (2016) w Afryce Południowej stwierdzono istotną dodatnią korelację między nastawieniem nauczycieli do włączania a ich przekonaniem o własnej skuteczności. Wyniki wykazały, że nauczyciele o bardziej pozytywnym nastawieniu do integracji reprezentowali wyższy poziom poczucia własnej skuteczności w zaspokajaniu różnorodnych potrzeb uczniów.

Mając na uwadze znaczenie postaw i ich związku z poczuciem własnej skuteczności, staje się oczywiste, że działania na rzecz edukacji włączającej powinny obejmować interwencje mające na celu kształtowanie pozytywnych postaw wśród nauczycieli. Programy rozwoju zawodowego i społeczności uczącej się, oparte na współpracy i wspierające środowiska szkolne, mogą odgrywać kluczową rolę we wzmacnianiu postawy nauczycieli wobec edukacji inkluzywnej, a następnie w podnoszeniu ich poczucia własnej skuteczności w zaspokajaniu różnorodnych potrzeb uczniów w środowiskach włączających. Podsumowując wyniki badań przeprowadzonych przez Çavuş i Ibrahim (2019), Wang i Baker (2005) oraz Ntshoe i Tlale (2016) oraz cytowanych w ramach metaanalizy (Yaga, 2022), można stwierdzić, że są one zgodne z wynikami uwzględnionymi w prezentowanym raporcie Alnahdi i zespołu (2021), Opopu z współpracownikami (2020), Nagase wraz z zespołem. (2020) oraz Werner i współpracowników (2021), dostarczając wszechstronnego zrozumienia związku między postawami nauczycieli a poczuciem własnej skuteczności w edukacji włączającej.

Czynniki demograficzne a postawy wobec inkluzji szkolnej uczniów z niepełnosprawnościami

Związek między postawami nauczycieli wobec edukacji włączającej a czynnikami demograficznymi był analizowany w uwzględnionych w raporcie badaniach (Ghani, Ahmad, 2012; Meng, 2008; Mukhopadhyay, 2014; Palavan i in., 2018). Palavan i zespół (2018) stwierdzili, że nauczycielki wykazywały bardziej pozytywne nastawienie wobec inkluzji niż nauczyciele, co jest zgodne z wynikami innych badań, które konsekwentnie wykazały wpływ płci na postawy (Forlin, Loreman, Sharma, Earle, 2009; Avramidis, Bayliss, Burden., 2000; Vaz i in., 2015). Choć wyniki bywają niespójne.

W badaniach Kargına i Köse (2014) oraz Leyser, Kapperman, Keller (1994, Mukhopadhyay (2014), Parasuram (2006) stwierdzono, że nie ma istotnej różnicy w nastawieniu do edukacji włączającej między nauczycielami a nauczycielkami. Natomiast niektóre doniesienia sugerują, że nauczyciele mają bardziej pozytywne nastawienie do włączania

niż ich koleżanki (Ojok, Wormnæs, 2013). Płeć może być istotnym predyktorem postaw, lecz kierunek zależności może być modyfikowany i zapośredniczony przez dodatkowe zmienne, co sugeruje konieczność prowadzenia dalszych badań, aby lepiej zrozumieć związek między płcią a postawami wobec integracji.

Jeśli chodzi o stan cywilny, Palavan i współpracownicy (2018) stwierdzili, że żonaci nauczyciele mieli bardziej pozytywne nastawienie do inkluzji edukacyjnej niż ich samotni koledzy. To odkrycie jest zbieżne z wynikami wcześniejszych badań, które wskazywały na pozytywny związek między stanem cywilnym a postawami (Seçer, 2010). Warto jednak zauważyć, że inne badania nie potwierdziły w sposób istotny tego związku (Mukhopadhyay, 2014; Priyadarshini, Saradha, Thangarajathi, 2017). Te odmienne wyniki sugerują, że wpływ stanu cywilnego na postawy może być inny w różnych kontekstach kulturowych i dlatego warto ponownie postulować dalszą eksplorację tych związków. Jeśli chodzi o doświadczenie w nauczaniu, Ghani i Ahmad (2012) stwierdzili, że nauczyciele z mniejszym doświadczeniem (1–5 lat) mieli bardziej przychylnie nastawienie do inkluzji, natomiast Palavan i zespół (2018) wykazali pozytywny związek między doświadczeniem w nauczaniu a postawami. Meng (2008) z kolei nie odnotował znaczących różnic w postawach opartych na doświadczeniu w nauczaniu wśród chińskich nauczycieli. Podobnie Mukhopadhyay (2014) nie stwierdziła różnic w postawach opartych na latach doświadczeń w nauczaniu wśród nauczycieli szkół podstawowych w południowo-środkowej Botswanie. Te kontrastujące wyniki wskazują, że na związek między doświadczeniem w nauczaniu a postawami wobec włączania mogą wpływać wielorakie czynniki, takie jak kontekst kulturowy i różnice indywidualne.

Podsumowując, ustalenia dotyczące związku między postawami nauczycieli wobec edukacji włączającej a czynnikami demograficznymi są zróżnicowane. Niektóre badania wykazały znaczące powiązania, inne zgłosiły kontrastujące lub nieistotne wyniki. Rozbieżności te można przypisać różnicom kulturowym, różnicom kontekstowym i złożonej naturze postaw. Potrzebne są dalsze badania, aby uzyskać pełniejsze zrozumienie interakcji uwarunkowań demograficznych z postawami wobec integracji. Biorąc pod uwagę te czynniki, decydenci i pedagodzy mogą opracować ukierunkowane strategie i interwencje w celu promowania pozytywnych postaw i wspierania pomyslnego wdrażania edukacji włączającej.

Praktyki edukacyjne w klasie szkolnej i obawy nauczycieli, związane z inkluzją edukacyjną

Związek między postawami nauczycieli wobec włączania, praktykami stosowanymi w zróżnicowanej klasie i obawami nauczycieli, związanymi z edukacją włączającą, był analizowany w cytowanych w tym raporcie badaniach. Wyniki sześciu wybranych badań przeprowadzonych przez Bisevic z zespołem (2017), Chhabra ze współpracownikami. (2010), Haider (2008), Odongo i zespół (2016), Salovita i zespół (2019) oraz Stavroussi i współpracowników (2021) rzucają światło na wzajemne powiązania pomiędzy zmiennymi. Bisevic i koledzy (2017) oraz Salovita i zespół (2019) przeprowadzili analizy dotyczące wyzwań, przed którymi stoją nauczyciele w związku z wdrażaniem edukacji włączającej. Badania ujawniły, że na pomyslnie wdrożenie i skuteczność edukacji włączającej duży wpływ mają postawy nauczycieli oraz ich nikłe obawy dotyczące tego rodzaju praktyki szkolnej.

Dla minimalizacji tych obaw oraz likwidacji barier istotne znaczenie ma odpowiednie zabezpieczenie niezbędnego wsparcia i zasobów organizacyjnych. Związek między postawami i obawami nauczycieli potwierdzają też badania przeprowadzone przez

Chhabrę i zespół (2010) oraz Odongo i współpracowników (2016). Wykazały one, że stosunek nauczycieli do inkluzji był ściśle związany z ich niepewnością wobec stosowanych praktyk włączających. Nauczyciele, którzy mieli bardziej pozytywne nastawienie do włączania, mieli zwykle mniej obaw związanych z efektywnym stosowaniem właściwych strategii edukacyjnych, podczas gdy mniej przychylnie nastawieni nauczyciele ujawniali wyższy poziom lęku i niepewności co do własnych kompetencji. Sugeruje to, że jednocześnie modyfikowanie postaw i redukcja niepewności poprzez właściwe szkolenie mają kluczowe znaczenie dla promowania skutecznej edukacji włączającej. Haider (2008) oraz Stavroussi i zespół (2021) badali związek między postawami nauczycieli, ich wiedzą i umiejętnością współpracy w kontekście edukacji włączającej. Okazało się, że pozytywne nastawienie do inkluzji uczniów z niepełnosprawnościami było istotnie związane z szeroką wiedzą na temat praktyk włączających oraz gotowością do współpracy z kolegami. Badania te podkreślają znaczenie wspierającego i współpracującego środowiska szkolnego, w którym efektywność inkluzji jest wyższa. Z jednej strony pozytywne nastawienie do inkluzji wiąże się z bardziej efektywnymi praktykami dydaktycznymi realizowanymi w klasie szkolnej, niższym poziomem lęku i lepszą współpracą między nauczycielami. Z drugiej zaś negatywne nastawienie może utrudniać skuteczne wdrażanie edukacji włączającej oraz indukować obawy dotyczące zasadności i efektywności podejmowanych przez nauczycieli działań.

Biscevic i współpracownicy (2017) oraz Salovita i zespół (2019) zidentyfikowali wyzwania, przed którymi stoją nauczyciele w klasach inkluzyjnych, oraz przeszkody ograniczające skuteczność, takie jak: brak przygotowanych specjalistów, zbyt duża liczebność klas oraz brak wsparcia ze strony pedagogów specjalnych i terapeutów. Pokonywanie tych barier oraz zapewnianie odpowiednich zasobów i systemów wsparcia ma zasadnicze znaczenie dla tworzenia integracyjnych środowisk, w których możliwe będzie zaspokajanie zróżnicowanych potrzeb uczniów. Nauczyciele o wyższym przekonaniu o własnej skuteczności częściej wdrażali praktyki włączające w swoich klasach (Wang, Baker, 2015), a nauczyciele o bardziej pozytywnym nastawieniu do inkluzji częściej nawiązywali pozytywne interakcje z uczniami z niepełnosprawnościami w swoich klasach (Fidan, Kapperman, Keller, 2014); są oni również bardziej zainteresowani doskonaleniem swoich umiejętności zawodowych na temat edukacji włączającej (Kurt i Balci, 2015). Sugeruje to, że postawy nauczycieli mogą wpływać na ich wybory dotyczące rozwoju zawodowego, a ostatecznie na ich zdolność do skutecznego wdrażania edukacji włączającej. Jednak potrzebne są dalsze badania, aby lepiej zrozumieć złożone relacje między postawami nauczycieli, cechami demograficznymi, praktykami w klasie i poczuciem własnej skuteczności w edukacji włączającej. Badanie przeprowadzone przez Yeşilyurt i Güngör (2015) nie wykazało istotnego związku między postawami nauczycieli wobec edukacji włączającej a ich wieloletnim doświadczeniem w nauczaniu, choć ustalenia poczynione przez Ghani i Ahmad (2012) prowadzą do odmiennych wniosków.

WNIOSKI

Przedstawiony przegląd systematyczny opiera się na analizie wyników opublikowanych w 15 artykułach na temat postaw nauczycieli wobec edukacji włączającej, spełniających przyjęte na wstępie kryteria. Ustalono, że pozytywne nastawienie nauczycieli ma bezpośredni wpływ na pomyślną realizację edukacji włączającej. Istotnym zasobem osobistym regulującym postawy nauczycieli jest poczucie własnej skuteczności. Zmienne

demograficzne równie odgrywają pewną rolę, lecz kierunek zależności nie jest jednoznacznie ustalony i może być moderowany przez zapośredniczony wpływ innych zmiennych. Złożoność i niejednoznaczność uwarunkowań postaw wobec inkluzji edukacyjnej sugeruje konieczność prowadzenia dalszych eksploracji.

OGRANICZENIE

W przeprowadzonych badaniach analizie poddano jedynie 15 artykułów spełniających ustalone kryteria. Modyfikacja kryteriów oraz wzięcie pod uwagę inne bazy czasopism mogłoby wpłynąć na poszerzenie obszaru badawczego. Ma to na celu uzyskanie bardziej wszechstronnego i wyczerpującego podłoża do analiz postaw nauczycieli wobec inkluzji. Większy zbiór danych może ewentualnie ujawnić istnienie nieopisanych dotychczas zależności, dlatego konieczność kontynuowania tych badań w celu podkreślenia znaczenia postaw nauczycieli w edukacji włączającej wydaje się zasadna.

BIBLIOGRAFIA

- Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer Press.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change?. *Journal of Educational Change*, 6, 109–124.
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1). DOI: 10.1080/20020317.2020.1729587.
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A., Smith, R. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Ainscow, M., Farrell, P., Tweddle, D. (2000). Developing policies for inclusive education: a study of the role of local education authorities. *International Journal of Inclusive Education*, 4(3), 211–229.
- Ajzen, I. (2012). The Theory of Planned Behaviour. W: P. A. M. Lange, A. W. Kruglanski, E. T. Higgins (red.), *Handbook of Theories of Social Psychology* (438–459). Sage. DOI: 10.4135/9781446249215.n22.
- Alnahdi, G. H., Schwab, S. (2021). Special Education Major or Attitudes to Predict Teachers' Self-Efficacy for Teaching in Inclusive Education. *Frontiers in Psychology*, 12, 680909. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.680909.
- Avramidis, E., Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367–389. DOI: 10.1080/08856250701649989.
- Avramidis, E., Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17, 129–147. DOI: 10.1080/08856250210129056.
- Avramidis, E., Bayliss, P., Burden, R. (2000). A Survey into Mainstream Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School in one Local Education Authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191–211, DOI: 10.1080/713663717.
- Biscevic, I., Zecic, S., Mujkanovic, E., Mujkanovic, E., Memisevic, H. (2017). Obstacles to inclusion- perceptions of teachers from Bosnia and Herzegovina. *Specialisus ugdymas*. 1/36. DOI: 10.21277/se.v1i36.281.

- Boer, A., de Pijl, S. J., Minnaert, A. (2011). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331–353. [927392787]. DOI: 10.1080/13603110903030089.
- Booth, A., Papaioannou, D., Sutton, A. (2012). *Systematic Approaches to a Successful Literature Review*. Los Angeles | London | New Delhi | Singapore | Washington DC | Melbourne: SAGE.
- Carrington, S., Tangen, D., Beutel, D. (2019). Inclusive education in the Asia Indo-Pacific region. *International Journal of Inclusive Education*, 23, 1–6. DOI: 10.1080/13603116.2018.1514727.
- Çavuş, S., Ibrahim, A. A. (2019). Turkish teachers' attitudes and self-efficacy toward inclusive education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(3), 222–232.
- Chhabra, S., Srivastava, R., Srivastava, I. (2010). Inclusive Education in Botswana: The Perceptions of School Teachers. *Journal of Disability Policy Studies*, 20(4), 219–228. DOI: 10.1177/1044207309344690.
- Cytowska, B. (2016). Przegląd badań empirycznych nad inkluzją w edukacji. *Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych*, 22(1), 189–213.
- Fidan, N., Türkmen, L., Şen, Ş. (2014). Teachers' attitudes towards inclusive education and their interactions with students with disabilities. *Journal of Education and Training Studies*, 2(2), 183–192.
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education?, *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286–294, DOI: 10.1080/08856257.2014.933551.
- Forlin, C., Loreman, T., Sharma, U., Earle, C. (2009). Demographic differences in changing re-service teachers' attitudes, sentiments, and concerns about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 195–209. DOI: 10.1080/13603110701365356.
- Ghani, M. Z., Ahmad, A. Ch. (2012). Teachers' perception towards the implementation of inclusive education in Penang, Malaysia. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities*, 20, 961–972.
- Göransson, K., Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29. DOI: 10.1080/08856257.2014.933545.
- Haider, SI. (2008). Pakistani teachers' attitudes towards inclusion of students with special educational needs. *Pakistan Journal of Medical Sciences*, 24(4), 632–636.
- Hulek, A. (1980). *Pedagogika rewalidacyjna*. Warszawa: PWN.
- Kargın, T., Köse, B. (2014). The relationship between primary school teachers' attitudes towards inclusive education and their demographic characteristics. *Journal of Education and Practice*, 5(7), 166–174.
- Kefallinou, A., Symeonidou, S., Meijer, C. (2020). Understanding the value of inclusive education and its implementation: A review of the literature. *Prospects*, 49. 1–18. DOI: 10.1007/s11125-020-09500-2.
- Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych, sporządzona w Nowym Jorku dnia 13 grudnia 2006 r. (Dz.U. z 2012 r., poz. 1169).
- Kossewska, J. (2006). Looking for predictors of attitudes towards mainstreaming of exceptional children. *Baltic Journal of Special Education*, 1(14), 67–75.
- Kurt, G., Balci, S. (2015). The relationship between teachers' attitudes towards inclusive education and their willingness to participate in professional development. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(2), 407–416.

- Kuyini, A. B., Desai, I. (2007). Principals' and Teachers' Attitudes and Knowledge of Inclusive Education as Predictors of Effective Teaching Practices in Ghana. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7(2): 104–113. DOI: 10.1111/j.1471-3802.2007.00086.x.
- Kuyini, A. B., Desai, I. Sharma, U. (2018). Teachers' self-efficacy beliefs, attitudes, and concerns about implementing inclusive education in Ghana. *International Journal of Inclusive Education*, 24(14), 1–18. DOI: 10.1080/13603116.2018.1544298.
- Lacruz-Pérez, I, Sanz-Cervera, P, Tárraga-Mínguez, R. (2021). Teachers' Attitudes toward Educational Inclusion in Spain: A Systematic Review. *Education Sciences*, 11(2), 58. DOI: 10.3390/educsci11020058.
- Lee, F., Tracey, D., Barker, K., Fana, J., Yeun, A. (2014). What predicts teachers' acceptance of students with special educational needs in kindergarten?. *Australian Journal & Developmental Psychology*, 14, 60–70.
- Leyser, Y., Kapperman, G., Keller, R. (1994). Teacher Attitudes toward Mainstreaming: A Cross-Cultural Study in Six Nations. *European Journal of Special Needs Education*, 9, 1–15. DOI: 10.1080/0885625940090101.
- Lindner, K. T., Schwab, S., Emara, M., Avramidis, E. (2023). Do teachers favour the inclusion of all students? A systematic review of primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, DOI: 10.1080/08856257.2023.2172894.
- Malak, M. S., Tasnuba, T. (2018). Secondary School Teachers' Views on Inclusion of Students with Special Educational Needs in Regular Classrooms. W: R. Chowdhury, M. Sarkar, F. Mojumder, M. Roshid (red.), *Engaging in Educational Research. Education in the Asia-Pacific Region: Issues, Concerns and Prospects*, 44. Springer, Singapore. DOI: 10.1007/978-981-13-0708-9_7.
- Malinen, T. (2013), Inequality And Growth: Another Look With A New Measure And Method. *Journal of International Development*, 25, 122–138. DOI: 10.1002/jid.2812.
- Mendoza, M. , Heymann, J. (2022). Implementation of Inclusive Education: A Systematic Review of Studies of Inclusive Education Interventions in Low- and Lower-Middle-Income Countries. *International Journal of Disability, Development and Education*. DOI: 10.1080/1034912X.2022.2095359.
- Meng, D. (2008). The attitudes of primary school teachers toward inclusive education in rural and urban China. *Frontiers of Education in China*, 3, 473–492. DOI: 10.1007/s11516-008-0031-5.
- Mieghem, A., van, Verschuere, K., Petry, Ka., Struyf, E. (2018). An analysis of research on inclusive education: a systematic search and meta review. *International Journal of Inclusive Education*. 24, 1–15. DOI: 10.1080/13603116.2018.1482012.
- Miyauchi, H. (2020). A Systematic Review on Inclusive Education of Students with Visual Impairment. *Education Sciences*, 10(11), 346. DOI: 10.3390/educsci10110346.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G. (2010). PRISMA Group. Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *International Journal of Surgery*, 8(5), 336–341. DOI: 10.1016/j.ijssu.2010.02.007.
- Mukhopadhyay, S. (2014). Botswana primary schools teachers' perception of inclusion of learners with special educational needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14, 33–42. DOI: 10.1111/j.1471-3802.2012.01269.x.
- Munthe, E., Thuen, E. (2009). Lower secondary school teachers' judgements of pupils' problems. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15, 563–578. DOI: 10.1080/13540600903139571.

- Nagase, K., Tsunoda, K. Fujita, K. (2020). The Effect of Teachers' Attitudes and Teacher Efficacy for Inclusive Education on Emotional Distress in Primary School Teachers in Japan. *Frontiers of Education*, 5, 570988. DOI: 10.3389/educ.2020.570988.
- Ntshoe, I., Tlale, D. (2016). An exploration of teachers' attitudes and self-efficacy beliefs towards inclusive education in South Africa. *International Journal of Educational Sciences*, 14(3), 193–202.
- Odongo, G., Davidson, R. (2016). Examining the Attitudes and Concerns of the Kenyan Teachers toward the Inclusion of Children with Disabilities in the General Education Classroom: A Mixed Methods Study. *International Journal of Special Education*, 31(2).
- Ojok, P., Wormnäs, S. (2013). Inclusion of pupils with intellectual disabilities: primary school teachers' attitudes and willingness in a rural area in Uganda. *International Journal of Inclusive Education*, 17(9), 1003–1021. DOI: 10.1080/13603116.2012.728251.
- Opoku, M., Cuskelly, M., Pedersen, S., Rayner, Ch. (2020). Attitudes and self-efficacy as significant predictors of intention of secondary school teachers towards the implementation of inclusive education in Ghana. *European Journal of Psychology of Education*, 36. DOI: 10.1007/s10212-020-00490-5.
- Ouzzani, M., Hammady, H., Fedorowicz, Z. i in. (2016). Rayyan—a web and mobile app for systematic reviews. *Systematic Reviews*, 5, 210. DOI: 10.1186/s13643-016-0384-4.
- Özokçu, Ö., Şahin-Kılıç, Ş. (2019). The relationship between teachers' attitudes towards inclusive education and their classroom practices. *Journal of Education and Practice*, 10(8), 53–62.
- Palavan, Ö., Çiçek, V., Yıldırım, B. A. (2018), Attitudes of Primary School Teachers towards Inclusive. *Education Journal of Education and Future; Ankara Issues*, 13, 49–63.
- Parasuram, K. (2006). Variables that affect teachers' attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai, India. *Disability & Society*, 21(3), 231–242. DOI: 10.1080/09687590600617352
- Powszechna Deklaracja Praw Człowieka (1948). Pobrane z: <http://libr.sejm.gov.pl/tek01/txt/onz/1948.html>.
- Priyadarshini, S., Saradha, Thangarajathi, S. (2017). Effect of Selected Variables on Regular School Teachers Attitude towards Inclusive Education. *Journal on Educational Psychology*, 10(3), 28–38.
- Rante, S., Helaluddin, Wijaya, H., Tulak, H., Umrati, (2020). Far from Expectation: A Systematic Literature Review of Inclusive Education in Indonesia. *Universal Journal of Educational Research*, 8(11B), 6340–6350. DOI: 10.13189/ujer.2020.082273.
- Saloviita, T., Consegna, S. (2019). Teacher attitudes in Italy after 40 years of inclusion. *British Journal of Special Education*, 46, 465–479. DOI: 10.1111/1467-8578.12286.
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Mirna, N., Malinen, O. -P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27, 51–68. DOI: 10.1080/08856257.2011.613603.
- Seçer, Z. (2010). An analysis of the effects of in-service teacher training on Turkish preschool teachers' attitudes towards inclusion. *International Journal of Early Years Education*, 18(1), 43–53, DOI: 10.1080/09669761003693959.
- Sharma, U., Jacobs, K. (2016). Predicting in-service educators' intentions to teach in inclusive classrooms in India and Australia. *Teaching and Teacher Education*, 55, 13–23.

- Sharma, U., Aiello, P., Pace, E. M., Round, P., Subban, P. (2018). In-service teachers' attitudes, concerns, efficacy and intentions to teach in inclusive classrooms: an international comparison of Australian and Italian teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), 437–446. DOI: 10.1080/08856257.2017.1361139.
- Sheehy, K., Budiayanto, Kaye, H., Rofiah, K. (2019). Indonesian teachers' epistemological beliefs and inclusive education. *Journal of Intellectual Disabilities*, 23(1), 39–56. DOI: 10.1177/1744629517717613.
- Skaalvik, E. M., Skaalvik, S. (2007). Dimensions of Teacher Self-Efficacy and Relations with Strain Factors, Perceived Collective Teacher Efficacy, and Teacher Burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3): 611–625. DOI: 1037/0022-0663.99.3.611.
- Stavroussi, P., Didaskalou, E., Green, J. G. (2021). Are Teachers' Democratic Beliefs about Classroom Life Associated with Their Perceptions of Inclusive Education?. *International Journal of Disability, Development and Education*, 68(5), 627–642. DOI: 10.1080/1034912X.2020.1716961.
- Steen, T., van, Wilson, C. (2020). Individual and cultural factors in teachers' attitudes towards inclusion: A meta-analysis. *Teaching and Teacher Education*, 95, 103127. DOI: 10.1016/j.tate.2020.103127.
- Subban, P., Woodcock, S., Sharma, U., May, F. (2022). Student experiences of inclusive education in secondary schools: A systematic review of the literature. *Teaching and Teacher Education*, 119, 103853. DOI: 10.1016/j.tate.2022.103853.
- UNESCO (2017). *A Guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris. Pobrane z: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254?locale=en>.
- Vaz, S., Wilson, N., Falkmer, M., Sim, A., Scott, M., Cordier, R., Falkmer, T. (2015). Factors Associated with Primary School Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Students with Disabilities. *PLoS One*, 2810(8), e0137002. DOI: 10.1371/journal.pone.0137002.
- Wang, C., Baker, J. A. (2015). Teachers' self-efficacy beliefs and their implementation of inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(1), 38–46.
- Werner, S., Gumpel, T. P., Koller, J., Wiesenthal, V., Weintraub, N. (2021). Can self-efficacy mediate between knowledge of policy, school support and teacher attitudes towards inclusive education?. *PLoS One*, 16(9), e0257657. DOI: 10.1371/journal.pone.0257657.
- Yada, A., Leskinen, M., Savolainen, H., Schwab, S. (2022). Meta-analysis of the relationship between teachers' self-efficacy and attitudes toward inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 109, 103521. DOI: 10.1016/j.tate.2021.103521.
- Yeşilyurt, M., Güngör, A. (2015). Inclusive education: Primary school teachers' attitudes and the relationship between attitudes and years of teaching experience. *International Journal of Environmental and Science Education*, 10(2), 221–234.

Khofidotur Rofiah (ORCID: 0000-0002-8554-0043) – doktorantka w Uniwersytecie Pedagogicznym im. KEN w Krakowie oraz wykładowczyni na Wydziale Pedagogiki Specjalnej Uniwersytetu Negeri Surabaya w Indonezji. Realizuje badania na temat postaw nauczycieli wobec inkluzji edukacyjnej, praktyk integracyjnych w edukacji indonezyjskiej, roli zabawy w nauczaniu i uczeniu się oraz wykorzystania języka migowego w Indonezji.

Joanna Kossewska (ORCID: 0000-0002-8156-6764) – psycholog i pedagog specjalny, profesor Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie. Realizuje badania dotyczące funkcjonowania osób z uszkodzeniem słuchu oraz osób z ASD w kontekście zasobów osobistych oraz współczesnych wyzwań.

Vivi Kurnia Herviani (ORCID: 0000-0003-4973-8308) – wykładowca na Wydziale Edukacji Elementarnej Uniwersytetu Muhammadiyah Malang w Indonezji. Realizuje prace badawcze dotyczące nauczania dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz kompetencji nauczycieli i efektywności edukacji inkluzyjnej w Indonezji.

Kieron Sheehy (ORCID: 0000-0001-7623-8400) – profesor edukacji na Open University w Wielkiej Brytanii. Realizuje prace badawcze w obszarze szeroko pojętej edukacji inkluzyjnej, także na poziomie uniwersyteckim, szczególnie w kontekście zdalnych form realizacji. Analizuje efektywność metod nauczania oraz usług dla różnych grup uczniów. Testuje wykorzystanie nowych technologii do diagnozy i terapii uczniów z trudnościami w uczeniu się. Rozwija narzędzia pedagogiczne dla klas integracyjnych oraz eksploruje wpływ przekonań epistemicznych na praktykę edukacyjną nauczycieli.