

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Paedagogica V (2015)

ISSN 2299-2103

II. SAMODZIELNOŚĆ OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ W ŚRODOWISKU SZKOLNYM

Adam Mikrut

Przystosowanie społeczne do warunków szkoły a agresja uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną

Wprowadzenie

Jak słusznie zauważa Ewa Jarosz (2007: 78), rozpatrując kwestię przystosowania ucznia do warunków panujących w szkole na ogół koncentrujemy się na społecznym aspekcie tego procesu i jego rezultatach. Ujęcie takie w sposób logiczny implikuje konieczność określenia zakresu znaczeniowego pojęcia przystosowanie społeczne (adaptacji społecznej). Małgorzata Kościelska (1984: 15–19) traktuje je – obok takich określeń, jak: „proces rozwoju form kontaktowania się jednostki z innymi ludźmi i przybierania względem nich ustosunkowań” (Kościelska 1984: 19) oraz „proces stawiania się użytecznym członkiem społeczeństwa” (Kościelska 1984: 20) – jako konkretyzację terminu rozwój społeczny (Kościelska 1984: 18). Jej zdaniem pojęcie przystosowania zostało przyjęte przez psychologów z nauk biologicznych koncentrujących się na adaptacji człowieka do geograficzno-przyrodniczych warunków życia, jednak zawsze oznaczało ono dla nich i nadal oznacza przede wszystkim przystosowanie do środowiska społecznego (Kościelska 1984: 18). Stąd też – jak wyjaśnia Autorka:

Przystosowanie oznacza [...] funkcjonowanie zgodne z regułami życia społecznego, dostosowywanie się do wymagań, jakie społeczeństwo stawia swoim członkom ze względu na ich płeć, wiek, pozycję socjalną itd., a rozwój społeczny – uczenie się zachowań, które są wymagane w danym środowisku” (Kościelska 1984: 18).

Treść powyższej definicji sugeruje – jak się wydaje – że Małgorzata Kościelska pojęcie przystosowania odnosi w głównej mierze do efektów rozwoju społecznego traktowanego jako uczenie się zachowań i sposobów postępowania zgodnych z wymaganiami swojego środowiska społecznego. Z kolei Lesław Pytka traktuje przystosowanie społeczne zarówno jako proces, jak i jego wynik. Autor pisze bowiem, że jest to

proces ciągłego dostosowywania się jednostki do wymogów otoczenia [...], ale również równoległy proces dostosowywania otoczenia do jednostki, dzięki czemu przystosowanie społeczne pojawia się jako wynik nieustannego równoważenia procesów akomodacyjno-asymlacyjnych (za: Skałbiana 2011: 178).

Wspomniana konieczność ciągłego dostosowywania się do warunków życia, w tym również tych kształtowanych przez społeczne nakazy, zakazy, standardy czy normy, sprawia – jak trafnie zauważa Małgorzata Kościelska (1984: 112–113) – że przystosowanie społeczne (jako efekt – przyp. A.M.) jest nie tylko wskaźnikiem poziomu rozwoju społecznego danej jednostki, ale także czynnikiem stymulującym ów rozwój. Dzieje się tak, bowiem w przypadku rozbieżności między aktualnymi umiejętnościami przystosowawczymi jednostki i wymaganiami stawianymi jej przez otoczenie jest ona niejako zmuszona do rozwijania nowych bądź modyfikowania i reorganizowania posiadanych już sprawności po to, aby wymaganiami tym sprostać. Jeżeli nie podoła temu wyzwaniu to mamy do czynienia nie z rozwojem, ale przypadkiem „[...] zaburzenia równowagi stosunków między jednostką a środowiskiem” (Kościelska 1984: 113).

W biegu życia każdy człowiek wielokrotnie zmienia środowisko swojego funkcjonowania, a zatem permanentnie zmuszany jest do dostosowywania się do coraz to nowych warunków i wymagań. Musi zatem – jak już wspomniano - ciągle modyfikować ukształtowane wcześniej zachowania i mechanizmy adaptacyjne do oczekiwań nowego środowiska, a jednocześnie zaspokajając swoje potrzeby interpersonalne w taki sposób, aby nie stał on w opozycji do przyjętych w tym środowisku norm i standardów społecznych (Skałbani 2011: 179). Jednym z takich środowisk jest środowisko szkoły. Przystosowanie się do warunków szkoły można określić w sensie ogólnym – za Ewą Jarosz (2007: 79) – jako zachowanie się ucznia zgodne z panującymi w niej normami i zwyczajami, dokładniej zaś jako

dynamiczny i stały proces modyfikowania przez ucznia własnych zachowań, cech i potrzeb w celu adekwatnego funkcjonowania w warunkach szkolnych, z zachowaniem równowagi między wymaganiami tego otoczenia a własnymi potrzebami.

Kwestia konieczności zaspokojenia potrzeb psychicznych jako wskaźnika przystosowania do szkoły znajduje swoje odzwierciedlenie również w poglądach Zbigniewa Skornego (za: Skałbani 2011: 179). Zdaniem Autora

dziecko wówczas jest dobrze przystosowane do szkoły, gdy może w środowisku szkolnym zaspokajać swoje potrzeby, ma zapewnione kontakty uczuciowe z rówieśnikami i nauczycielami, jest samodzielne, osiąga dobre wyniki w nauce i nie wykazuje zaburzeń w zachowaniu.

W powyższe rozumienia pojęcia przystosowania społecznego do warunków szkoły dobrze wpisują się rozważania Marzeny Sendyk (2001: 83). Autorka, co prawda nie formułuje żadnej definicji, ale podaje pytania służące nakreśleniu obrazu ucznia przystosowanego do szkoły. Dotyczą one takich zmiennych, jak: samopoczucie dziecka w szkole, jego społeczno-emocjonalne stosunki z nauczycielami i rówieśnikami z klasy szkolnej, pozycja tegoż ucznia w nieformalnej strukturze grupy społecznej, jego aktywność społeczna na rzecz klasy i szkoły, motywacja do nauki oraz osiągnięcia szkolne, a także – co wynika nie tyle ze wspomnianych pytań, co

zastosowanego przez Autorkę narzędzia diagnostycznego – wzajemne relacje między takimi cechami psychicznymi, jak ekstrawersja *versus* introwersja, pozytywne zachowanie się *versus* zachowanie wrogie, czy wreszcie - pozytywne nastawienie do pracy *versus* nastawienie negatywne. Podobne kryteria diagnostyczne przystosowania społecznego do warunków szkolnych podaje Małgorzata Kościelska (1984: 115–116), aczkolwiek zwraca uwagę na jeszcze jedną kwestię, a mianowicie na relację: uczeń – regulamin. Wśród form zachowań dotyczących tak rozumianej relacji Autorka podaje: 1) stopień przestrzegania ogólnych wymagań wynikających z regulaminu szkoły i kultury zachowania się w tym środowisku, np. przestrzegania zakazu palenia papierosów i nakazu dbałości o materialne mienie szkoły, 2) stopień, w jakim uczeń wypełnia obowiązki wynikające z roli uczącego się podmiotu, dotyczące m.in. aktywnego udziału w zajęciach szkolnych, systematycznego przygotowywania się do kolejnych lekcji czy przynoszenia przyborów szkolnych.

Rozpatrując problem przystosowania społecznego do warunków szkolnych uczniów z niepełnosprawnością intelektualną wskazać należy na relację między funkcjonowaniem poznawczym i społecznym. Obydwa wymienione obszary funkcjonowania człowieka pojawiają się w powszechnie znanych definicjach niepełnosprawności intelektualnej (upośledzenia umysłowego). Uwzględnia je również aktualna propozycja Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego zawarta w klasyfikacji diagnostycznej DSM–5 z 2013 roku. Wskazuje ona, że: „Niepełnosprawność intelektualna to zaburzenie charakteryzujące się zarówno deficytem intelektualnym, jak i deficytem w funkcjonowaniu przystosowawczym z początkiem w okresie rozwojowym” (za: Bobińska i Gałecki 2012: 32). Według tzw. diagnostycznego kryterium B:

Deficyty w ogólnych zdolnościach umysłowych upośledzają funkcjonowanie w porównaniu z adekwatną grupą wiekową i kulturową przez ograniczenia w udziale i istnieniu w jednym lub więcej aspektach codziennej aktywności, takich, jak: komunikacja, udział w życiu społecznym, funkcjonowanie w szkole i pracy, osobnicza niezależność w środowisku domowym i otoczeniu społecznym (za: Bobińska, Gałecki 2012: 33).

Widzimy, że gro wskazanych tutaj aspektów bezpośrednio odnosi się do funkcjonowania w *stricte* społecznej przestrzeni, co niejako „usprawiedliwia” dalsze rozważania nad relacjami łączącymi rozwój umysłowy i społeczny.

Warto zauważyć, iż wyjaśnienia odnoszące się do diagnostycznego kryterium B lokują źródło ograniczeń w zakresie aktywnego udziału w codziennych czynnościach życiowych osób obarczonych niepełnosprawnością intelektualną, również w tych o charakterze społecznym, w dużym natężeniu występujących u nich zaburzeń sfery poznawczej. Tymczasem przytoczona wcześniej definicja o tego rodzaju relacji nie wspomina, akcentując jedynie współistnienie obu rodzajów deficytów: intelektualnego i przystosowawczego. Dylemat wzajemnej relacji między rozwojem poznawczym i społecznym wiele lat temu próbowała rozstrzygnąć cytowana już Małgorzata Kościelska (1984: 85), według której punktem wyjścia w tym zakresie należy uczynić dwie tezy. Treścią pierwszej z nich jest założenie, że w toku rozwoju

osobniczego wszelkie procesy poznawcze są koniecznymi narzędziami zdobywania orientacji w rzeczywistości społecznej, ale nie stanowią one jedyne regulatora zachowań społecznych, drugiej zaś – że owe zachowania społeczne są bardzo istotnym, ale także nie jedynym czynnikiem stymulującym rozwój umysłowy. Takie ujęcie związku między rozpatrywanymi obszarami funkcjonowania człowieka dopuszcza – jak widzimy – „możliwość interwencji innych czynników wpływających na charakter i kierunek relacji” (Kościelska 1984: 85). Nie sposób przecenić sformułowanego przez Autorkę wniosku. Daje on bowiem podstawę do poszukiwania uwarunkowań przystosowania społecznego tej kategorii osób zarówno w grupie czynników indywidualnych, w tym związanych z funkcjami poznawczymi, jak i czynników o charakterze środowiskowym (zob. Skałbana 2011: 180, schemat 16). Konieczność takich poszukiwań sugerują m.in. rezultaty badań przeprowadzonych przez Małgorzatę Kościelską, z których wynika, że wśród uczniów szkół specjalnych wyróżnić można zarówno takich, którzy wykazują zaburzenia w zakresie przystosowania się do warunków szkoły, jak i takich, którzy do warunków tych są dobrze przystosowani. Zdaniem indagowanych w trakcie badań nauczycieli odsetki uczniów obu kategorii sięgają po około 25% składu osobowego poszczególnych klas (Kościelska 1984: 115). Szczegółowe zestawienie zachowań dotyczących relacji typu: uczeń – regulamin, uczeń – rówieśnicy i uczeń – nauczyciele, ujawniło ponadto, że w obu grupach uczniów zaobserwowano i pozytywne, i negatywne formy zachowań w ramach wyszczególnionych typów relacji, chociaż – co oczywiste – w grupie uczniów dobrze przystosowanych odnotowano więcej zachowań „dodatnich”, natomiast w grupie uczniów z zaburzeniami owego przystosowania – więcej zachowań „ujemnych” (Kościelska 1984: 119). Fakt, że badani uczniowie uczęszczali do szkoły specjalnej pozwala – formalnie rzecz biorąc – sądzić, że wykazywali określone odchylenia od normalnego rozwoju intelektualnego. Nie wyznaczyły one jednak w jednoznaczny sposób poziomu ich społecznego przystosowania do szkoły. Oznacza to, że owe przystosowanie rzeczywiście zależy od innych jeszcze, poza intelektualnymi, uwarunkowań. Małgorzata Kościelska w efekcie przeprowadzonych badań zwraca uwagę, iż do grona uczniów wykazujących problemy z przystosowaniem się do wymagań stawianych przez szkołę specjalną należą ci, którzy – obok ogólnie niższego poziomu rozwoju umysłowego w porównaniu z rówieśnikami z klasy szkolnej – charakteryzują się głębokimi zaburzeniami percepcyjno-motorycznymi, dużymi zaburzeniami neurodynamicznymi w postaci znacznego pobudzenia ruchowego i osłabionej kontroli zachowań, dużymi problemami w zakresie rozwoju osobowości wynikającymi z deprywacji potrzeb poznawczych, emocjonalnych i społecznych, a także brakiem akceptacji szkoły specjalnej jako swojego środowiska (Kościelska 1984: 199), wynikającym m.in. z małego zaangażowania rodziców w świadome działania ukierunkowane na przygotowanie swoich dzieci do roli ucznia, w tym na samodzielne zaspokajanie przez nie swoich potrzeb, jako warunku mniejszego odczuwania swojej inności (Kościelska 1984: 155–154).

Na koniec rozważań nad wynikami badań uzyskanymi przez Małgorzatę Kościelską warto zaakcentować jeszcze jeden istotny wniosek. Otóż – jak podkreśla Autorka – dokładna analiza zgromadzonych danych sugeruje,

że środowisko szkoły specjalnej jest bardziej tolerancyjne w zestawieniu ze szkolnictwem podstawowym w stosunku do zaburzeń rozwoju u dzieci, dopuszcza większy zakres odchyleń od normy (Kościelska 1984: 198).

Można zatem domniemywać, że fakt, iż nauczyciele uważali za przystosowanych do szkoły nawet tych uczniów z niepełnosprawnością intelektualną, którzy ujawniali określone trudności w tym zakresie nie był obojętny dla ogólnej – podanej już wcześniej – konkluzji, że tylko 25% z nich zostało uznanych za nieprzystosowanych do wymagań szkoły. W tym kontekście nieco mniej optymistycznie brzmią wnioski z badań przeprowadzonych przez Ryszarda Kościelaka (1996: 74–85). Autor dokonał diagnozy przystosowania społecznego do wymagań szkoły uczniów z lekką niepełnosprawnością za pomocą Kwestionariusza Zachowania się Dziecka w Przedszkolu i Szkole (CBI) Earla S. Schaefera i May Aaronson, który – ogólnie rzecz ujmując – uwzględnia sześć skal dotyczących cech pozytywnych i sześć skal dotyczących cech negatywnych przystosowania społecznego, których „kombinacja” pozwala na pomiar trzech tzw. czynników przepowiadających. Chodzi tutaj o wspomniane wcześniej cechy podane przez Marzenę Sendyk w ramach kreślenia sylwetki ucznia przystosowanego, tj. : ekstrawersja *versus* introwersja, pozytywne zachowanie się *versus* zachowanie wrogie, a także: pozytywne nastawienie do pracy *versus* nastawienie negatywne (zob. Kościelak 1984: 3)¹. Dokonując syntezy wyników Ryszard Kościelak doszedł do wniosku, że najliczniejszą grupę w badanej zbiorowości stanowili uczniowie o zaburzonym przystosowaniu (44%), w następnej kolejności zaś uczniowie o przystosowaniu przeciętnym (dostatecznym) (30,5%). Wśród pozostałych znaleźli się również tacy, których uznano za ostro zaburzonych pod względem rozpatrywanego przystosowania (10,2%). W grupach uczniów o przystosowaniu zaburzonym i ostro zaburzonym dominującym okazał się trzeci ze wskazanych czynników (określany przez Autora jako „wzajemny stosunek pozytywnej i negatywnej orientacji w zachowaniu” – zob. Kościelak 1996: 75), co oznacza, że charakterystyczna była dla nich przewaga takich cech negatywnych, jak nadwrażliwość i roztargnienie nad takimi pozytywnymi cechami przystosowania społecznego, jak wytrwałość i koncentracja (Kościelak 1996: 82 i 87).

Przytoczona wcześniej opinia Zbigniewa Skornego (zob. s. 2) wyraźnie sugeruje, że istotną cechą braku przystosowania społecznego do wymagań i oczekiwań szkoły są wszelkiego rodzaju zaburzenia w zachowaniu. Te ostatnie – naszym zdaniem – należy jednak traktować nie tylko jako jeden z symptomów braku przystosowania, ale także jako czynnik sprzyjający tego typu trudnościom. Za kategorię

¹ Z uwagi na fakt, iż w prezentowanych w niniejszym artykule badaniach własnych autora również zastosowano omawiany tutaj Kwestionariusz CBI, w tym miejscu nie podajemy jego szczegółowej charakterystyki.

wyjaśniającą można przyjąć m.in. odrzucenie przez grupę, bowiem często jest ono efektem zaburzeń eksternalizacyjnych (agresywnych) lub internalizacyjnych (wycofanych) (Stelter 2009: 38). Kanadyjskie badania prowadzone w grupie uczniów klas IV i V ujawniających zaburzenia eksternalizacyjne, internalizacyjne i „mieszane” (uczniowie agresywni – wycofani) wykazały, że stopień „surowości – przychylności” ocen ze strony rówieśników pozostaje w związku z rodzajem zaburzenia. Najmniej korzystnie oceniane były dzieci „agresywne - wycofane” ze względu na „nieprzewidywalność” ich zachowania (nagłe wybuchy agresji wyraźnie kontrastują z pasywnością i nieszkodliwością wynikającą z wycofania), w następnej kolejności uczniowie agresywni, zaś najkorzystniej – uczniowie wycofani (Hymel, Bowker i Woody, za: Urban, 2000: 133 i dalsze). Odrzucenie przez grupę rówieśniczą tych członków, którzy wykazują zaburzenia w zachowaniu może manifestować się m.in. stosowaniem wobec nich różnych rodzajów agresji. Odrzuceni uczniowie na ogół nie pozostają obojętni wobec agresji grupy „odpłacając” się tym samym, co w efekcie nakręca spiralę wzajemnej niechęci wyrażanej za pomocą obopólnej agresji. Stąd też – zdaniem Bronisława Urbana (2000: 41) – wzajemne relacje między odrzuceniem i zachowaniami eksternalizacyjnymi w postaci zachowań agresywnych mają charakter przyczynowy, konieczny i dwukierunkowy. Taka charakterystyka zależności między rozpatrywanymi zjawiskami odnosi się w głównej mierze do małych dzieci, u których agresja nie ma charakteru nabytego poprzez uczenie się, lecz jest spontaniczna, wynikająca z właściwości temperamentalnych. Jednak dalsze trwanie korelacji odrzucenia i agresji wpływa na utrwalanie się tej ostatniej. Staje się ona składową zespołu cech świadczących o braku przystosowania społecznego do warunków szkoły, ale jednocześnie – poprzez opisany mechanizm wzajemnych zależności – czynnikiem pogłębiającym ów brak przystosowania.

Autor niniejszego artykułu dokonał przeglądu badań dotyczących zaburzeń w zachowaniu u osób z niepełnosprawnością intelektualną. W konkluzji doszedł do wniosku, iż istnieją argumenty zarówno „przeciw”, jak i „na rzecz” stwierdzenia, iż charakteryzuje je szczególna inklinacja do zachowań typu eksternalizacyjnego (agresywnego), chociaż tych pierwszych jest znacznie więcej (Mikrut 2011: 181). Szczegółowa analiza rozmaitych uwarunkowań i źródeł agresji przejawianej przez osoby z rozpatrywanym rodzajem niepełnosprawności upoważnia do wniosku, że deficyty poznawcze charakterystyczne dla tej kategorii osób

co prawda stanowią istotne utrudnienie w ich społecznym funkcjonowaniu, ale wcale nie muszą wyzwalać zachowań sprzecznych z obowiązującymi normami obyczajowymi, moralnymi czy prawnymi. W większości przypadków źródła naruszeń owych norm tkwią w ich środowisku społecznym. Po pierwsze, dostarcza ono szeregu sytuacji awersyjnych sprzyjających negatywnym emocjom, po drugie zaś – nierzadko promuje wartości i normy podkulturowe oraz dostarcza wzorów zachowań patologicznych (Mikrut 2010: 193).

Można przypuszczać, iż różnego pochodzenia zaburzenia eksternalizacyjne (zachowania agresywne), nie tylko o etiologii poznawczej, ujawniane przez uczniów

z niepełnosprawnością intelektualną wpisują się w nakreślony wcześniej obraz relacji między przystosowaniem społecznym do szkoły i zachowaniami agresywnymi, tzn. mogą być objawem braku takiego przystosowania, ale także jego źródłem.

Podstawowe założenia metodologiczne badań własnych

Głównym celem prezentowanych badań jest próba znalezienia odpowiedzi na pytanie o poziom przystosowania społecznego do warunków szkolnych uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną oraz o to, w jakim stopniu przystosowanie to, oraz jego poszczególne symptomy, pozostają w związku z różnymi rodzajami zachowań agresywnych tychże uczniów. Odpowiedzi na tak sformułowane pytania ma dostarczyć analiza materiału empirycznego zgromadzonego dzięki zastosowaniu dwu narzędzi diagnostycznych. Jednym z nich jest Kwestionariusz Jawnych Zachowań Agresywnych (KJZA) opracowany przez Sławomira Olszewskiego (2005: s. 131–133, 137–138), drugim natomiast – Kwestionariusz Zachowania się Dziecka w Przedszkolu i Szkole (CBI) autorstwa Earla S. Schaefera i May Aaronson (za: Sendyk 2001: 92; Kościelak 1996: 75; Skałbania 2011: 183–184).

KJZA przeznaczony jest do pomiaru obserwowalnych zachowań agresywnych młodzieży z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Składa się z dwu wersji. Jedna przeznaczona jest do oceny owych zachowań przez samego ucznia (KJZA – U), druga zaś – do oceny dokonywanej przez nauczyciela (KJZA – N). Kwestionariusz składa się z 25 stwierdzeń. Dziewięć z nich ma charakter buforowy, a pozostałe odnoszą się do agresji fizycznej (np. „Bywa, że w złości popycha i szturcha kolegów”) lub werbalnej (np. „Zdarza się, że przezywa i wyśmiewa kolegów”). Każde z tych stwierdzeń opatrzone jest trójstopniową skalą częstości z przypisaną odpowiednią liczbą punktów: „nigdy” – 0 punktów, „czasami” – 1 punkt, oraz – „często” – 2 punkty. Wskaźnikiem poziomu ujawnianych przez diagnozowaną osobę zachowań agresywnych jest suma punktów przyznanych przez oceniającego w ramach 16 twierdzeń diagnostycznych. Potencjalnie waha się on zatem w przedziale od 0 (0 punktów x 16 stwierdzeń) do 32 punktów (2 punkty x 16 stwierdzeń). Ponadto możliwe jest określenie poziomu agresji fizycznej i agresji werbalnej. Obydwa rodzaje agresji mierzone są przez 8 stwierdzeń, zatem w ramach każdej z nich badany uczeń może uzyskać od 0 do 16 punktów. Charakteryzowane tutaj narzędzie posiada odpowiednią wartość psychometryczną. Niezbędne wskaźniki statystyczne świadczące na rzecz tejże opinii Autor KJZA przedstawił w swojej publikacji (Olszewski 2005: 132–133). Na koniec warto wskazać, iż opracował on – osobno dla chłopców i osobno dla dziewcząt – tymczasowe normy dla wyników surowych obu wersji kwestionariusza. Dotyczą one jedynie tzw. agresji ogólnej, a więc mierzonej – jak już wiemy – szesnastoma stwierdzeniami diagnostycznymi, bez uwzględnienia podziału na agresję fizycznej i agresję werbalną (Olszewski 2005: 137–138).

W niniejszym tekście wzięto pod uwagę jedną z wersji KJZA, a mianowicie wersję przeznaczoną dla nauczycieli (KJZA – N). Asumptem do takiej decyzji był fakt, iż nauczyciele wypełniali również drugie z zastosowanych narzędzi. Dzięki temu

w odniesieniu do obu diagnozowanych cech (zachowania agresywne i przystosowanie społeczne do warunków szkoły) zachowane zostało to samo źródło informacji.

Kwestionariusz Zachowania się Dziecka w Przedszkolu i Szkole (CBI) autorstwa Earla S. Schaefera i May Aaronson został przetłumaczony i przystosowany do warunków polskich przez J. Rembowskiego (za: Sendyk 2001: 92; Kościelak 1996: 75; Skałbanią 2011: 183). Tworzy go 60 stwierdzeń rozdzielonych na 12 skal (po pięć stwierdzeń każda) mierzących określone zachowania się dziecka w szkole i przedszkolu będące wyrazem jego stosunku do obowiązków związanych z rolą ucznia lub członka grupy przedszkolnej oraz stosunku do nauczycieli i rówieśników. Sześć z owych skal odnosi się do pozytywnych cech społecznego przystosowania, a kolejnych sześć – do cech negatywnych. Te pierwsze to: „ekspresja słowna”, „życzliwość”, „wytrwałość”, „towarzyskość”, „taktowne postępowanie” i „koncentracja”, natomiast drugie to: „nadruchliwość”, „odsuwanie się”, „nerwowość”, „roztargnienie”, „zażenowanie, nieśmiałość” oraz „zawziętość”. Nauczyciel wypełniający kwestionariusz orzeka o stopniu zgodności zachowania się danego ucznia z treścią każdego z 60 stwierdzeń poprzez wybór jednej z czterech ocen z przypisaną jej odpowiednią liczbą punktów, a mianowicie: „bardzo zgodne” – 4 punkty, „w niektórych przypadkach zgodne” – 3 punkty, „bardzo mało zgodne” – 2 punkty i „wcale niezgodne” – 1 punkt. Odpowiednie zestawienie skal pozytywnych ze skalami negatywnymi pozwala uzyskać informacje o trzech tzw. czynnikach przepowiadających. Czynnik I to „ekstrawersja w przeciwieństwie do introwersji” (różnica między sumą wyników w zakresie „ekspresji słownej” i „towarzyskości” i sumą wyników w zakresie „odsuwania się” i „zażenowania”), z kolei czynnik II to „pozytywne zachowanie się w przeciwieństwie do zachowania się wrogiego” (różnica między sumą wyników pomiaru „życzliwości” i „taktownego zachowania się” i sumą wyników w zakresie „nerwowości” oraz „zawziętości”), zaś czynnik III to „pozytywne nastawienie do pracy w przeciwieństwie do nastawienia negatywnego (różnica między sumą wyników pomiaru „wytrwałości oraz „koncentracji” i sumą wyników w zakresie „nadruchliwości” oraz „roztargnienia”). Potencjalny rozrzut wyników w zakresie każdego z tych czynników waha się w granicach od 30 punktów (minimalna ocena w zakresie cech pozytywnych przy maksymalnej ocenie w zakresie cech negatywnych) do + 30 punktów (maksymalna ocena w zakresie cech pozytywnych przy minimalnej ocenie w zakresie cech negatywnych). Sumując wyniki powyższych trzech czynników przepowiadających otrzymuje się liczbową informację o ogólnym poziomie przystosowania społecznego do warunków szkoły lub przedszkola charakterystycznego dla danej osoby. Wynika z tego zatem, że ów wynik ogólny mieści się w przedziale od – 90 do + 90 punktów. Ryszard Kościelak (1996: 76) kierując się tymi skrajnymi rezultatami wyodrębnił na użytek badań młodzieży z lekką niepełnosprawnością intelektualną sześć poziomów przystosowania społecznego: od „bardzo wysokiego przystosowania” do „ostrego nieprzystosowania”². Na koniec

² Szczegółowe informacje dotyczące tej kwestii Czytelnik odnajdzie w dalszej części artykułu.

warto wyraźnie podkreślić, iż w pierwotnym zamyśle charakteryzowane narzędzie badawcze przeznaczone jest dla dzieci od szóstego do dziesiątego roku życia (za: Skałbiana 2011: 183), jednak w praktyce bywa stosowane również w odniesieniu do uczniów starszych. Niech przykładem w tym względzie będą badania prowadzone przez Marzenę Sendyk (2001: 97) obejmujące uczniów klas VII i VIII ówczesnej ogólnodostępnej ośmioklasowej szkoły podstawowej. Z kolei Ryszard Kościelak (1996: 54) wykorzystał CBI do diagnozy społecznego przystosowania uczniów szkoły specjalnej (grupa podstawowa) i ogólnodostępnej (grupa kontrolna), których wiek wahał się w granicach 10–12 lat, Czaśław Kosakowski (2012: 255) zaś – do rozpoznania tej cechy u uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w wieku 8–18 lat, z których najwięcej mieściło się w przedziale 12–15 lat.

Prezentowane badania przeprowadzone zostały wśród 30 uczniów z niepełnosprawnością intelektualną lekkiego stopnia, stanowiących grupę podstawową (w tym 17 chłopców i 13 dziewcząt), oraz ich 30 rówieśników o normalnym rozwoju umysłowym, traktowanych jako grupa porównawcza (w tym 16 chłopców i 14 dziewcząt). Zarówno jedni, jak i drudzy w chwili badania uczęszczali do szkoły gimnazjalnej, odpowiednio specjalnej (klasy I, II i III) i ogólnodostępnej (klasy I i II). Szkoły te są zlokalizowane w dużych wsiach województwa małopolskiego (na terenie Beskidu Niskiego).³

Poziom zachowań agresywnych uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną

Jak pamiętamy autor Kwestionariusza Jawnych Zachowań Agresywnych opracował dla tego narzędzia – osobno dla chłopców i osobno dla dziewcząt – tymczasowe normy wyrażone na skali staninowej. Dzięki temu zabiegowi możliwe jest wyróżnienie aż dziewięciu poziomów zachowań agresywnych ujawnianych przez badane osoby (Olszewski 2005: 137). Korzystając z tej możliwości surowe wyniki zgromadzone w trakcie prezentowanych badań przeliczono na wspomniane staniiny. Ostateczny efekt prezentuje tabela 1.

³ Autor artykułu wykorzystał surowy materiał empiryczny zgromadzony przez panią Patrycję Silniewicz (2014) w ramach pracy magisterskiej realizowanej pod jego kierunkiem w Instytucie Pedagogiki Specjalnej Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie.

Tab. 1. Poziom zachowań agresywnych uczniów z niepełnosprawnością intelektualną z uwzględnieniem płci badanych osób

Stanin	Poziom zachowań agresywnych	Badani uczniowie					
		Ogółem		Chłopcy		Dziewczęta	
		f	%	f	%	f	%
1	najniższy	–	–	–	–	–	–
2	bardzo niski	1	3,33	1	5,88	–	–
3	niski	3	10,00	–	–	3	23,08
4	niżej średni	2	6,67	2	11,76	–	–
5	średni	4	13,33	2	11,76	2	15,38
6	wyżej średni	8	26,67	5	29,41	3	23,08
7	wysoki	10	33,33	5	29,41	5	38,46
8	bardzo wysoki	2	6,67	2	11,76	–	–
9	najwyższy	–	–	–	–	–	–
Razem		30	100	17	100	13	100

Z danych zawartych w powyższej tabeli wynika, że w odniesieniu do ogółu uczniów najczęściej ujawnianymi poziomami zachowania agresywnego jest poziom „wysoki” i „wyżej średni”. Łącznie oba te poziomy charakterystyczne są aż dla ok. 2/3 badanej młodzieży. Pozostałe kategorie nasilenia diagnozowanej zmiennej pojawiają się – jak widzimy – ze znacznie mniejszą częstością, przy czym poziomy skrajnie niski i skrajnie wysoki w ogóle nie zostały odnotowane w rozpatrywanej zbiorowości osób. Poziomy „wysoki” i „wyżej średni” okazują się również charakterystyczne w grupach homogenicznych ze względu na płeć badanych uczniów, chociaż – co warto odnotować – wśród dziewcząt równie często można zauważyć agresję „wyżej średnią”, jak i „niską”.

Tab. 2. Różnice w poziomie różnych rodzajów agresji w ocenie nauczycieli między młodzieżą z niepełnosprawnością intelektualną i ich pełnosprawnymi umysłowo rówieśnikami (bez uwzględnienia płci badanych osób)

Rodzaj agresji	Uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną		Uczniowie o normalnym rozwoju umysłowym		t	Poziom α
	Średnia arytmetyczna	Odchylenie standardowe	Średnia arytmetyczna	Odchylenie standardowe		
Ogólna	9,03	6,58	1,20	2,12	6,202	0,0000*
Fizyczna	3,77	3,59	0,27	0,60	5,246	0,0000*
Werbalna	5,20	3,57	0,93	1,51	6,037	0,0000*

*test t – Studenta z oddzielną oceną wariancji.

W kontekście obserwacji wskazującej na to, iż badani uczniowie z lekką niepełnosprawnością intelektualną charakteryzują się znacznie nasilonymi zachowaniami agresywnymi warto zadać sobie pytanie o to, czy różnią się oni pod tym względem od swoich pełnosprawnych umysłowo rówieśników? Odpowiedzi udzielają dane zawarte w tabeli 2. Uwzględniają one – jak widzimy – obok agresji ogólnej wyrażonej wynikiem ogólnym KJZA – N – także agresję fizyczną i agresję werbalną.

Wyróżnione rodzaje agresji mierzone są taką samą liczbą twierdzeń kwestionariusza, co umożliwia bezpośrednie porównanie odpowiednich miar opisu statystycznego odnoszących się do każdej z nich.

Łatwo zauważyć, iż rezultaty zastosowania testu istotności różnic t-Studenta dla grup niezależnych wskazują, że porównywane zbiorowości uczniów różnią się pod względem badanej zmiennej w sposób statystycznie istotny. Wniosek taki odnosi się zarówno do agresji ogólnej wyrażonej wynikiem całkowitym KJZA-N, jak i agresji fizycznej, i werbalnej. Odnotowane różnice w każdym przypadku wskazują na uczniów z niepełnosprawnością intelektualną jako tych, którzy wykazują wyższy poziom zachowań agresywnych. Ponadto – na co warto zwrócić uwagę – z danych zawartych w analizowanej tabeli wynika, że charakterystycznym rodzajem agresji wśród uczniów tej kategorii jest agresja werbalna. Wskazuje na to wyższa, aniżeli w przypadku agresji fizycznej, wartość średniej arytmetycznej.

Analogicznej procedurze statystycznej poddano osobno wyniki dziewcząt i chłopców. W efekcie okazało się, iż sformułowany wyżej wniosek należy odnieść również do zbiorowości homogenicznych pod względem płci badanych uczniów. Oznacza to, iż w przypadku każdego rodzaju agresji chłopcy z niepełnosprawnością intelektualną dominują nad pełnosprawnymi rówieśnikami, zaś dziewczęta – nad pełnosprawnymi rówieśniczkami. Dane obrazujące tak zarysowane różnice zawarte zostały w poniższych tabelach 3 i 4.

Tab. 3. Różnice w poziomie różnych rodzajów agresji w ocenie nauczycieli między chłopcami z niepełnosprawnością intelektualną i chłopcami pełnosprawnymi umysłowo

Rodzaj agresji	Chłopcy z niepełnosprawnością intelektualną		Chłopcy o normalnym rozwoju umysłowym		t	Poziom α
	Średnia arytmetyczna	Odchylenie standardowe	Średnia arytmetyczna	Odchylenie standardowe		
Ogólna	11,71	6,89	2,06	2,59	5,380	0,0000*
Fizyczna	5,35	3,90	0,50	0,89	4,988	0,0000*
Werbalna	6,35	3,82	1,56	1,79	4,654	0,0001*

*test t z oddzielną oceną wariancji.

Tab. 4. Różnice w poziomie różnych rodzajów agresji w ocenie nauczycieli uczniów między dziewczętami z niepełnosprawnością intelektualną i dziewczętami pełnosprawnymi umysłowo

Rodzaj agresji	Dziewczęta z niepełnosprawnością intelektualną		Dziewczęta o normalnym rozwoju umysłowym		t	Poziom α
	Średnia arytmetyczna	Odchylenie standardowe	Średnia arytmetyczna	Odchylenie standardowe		
Ogólna	5,54	4,25	0,21	0,58	4,474	0,0008*
Fizyczna	1,69	1,60	0,00	0,00	3,811	0,0023*
Werbalna	3,69	2,63	0,21	0,58	4,671	0,0004*

*test t z oddzielną oceną wariancji.

Wartości liczbowe zamieszczone we wspomnianych tabelach sugerują ponadto, iż płeć nie jest czynnikiem różnicującym rodzaj przejawianych zachowań agresywnych. Zarówno dla chłopców, jak i dziewcząt z niepełnosprawnością intelektualną charakterystyczna jest przede wszystkim agresja werbalna, przy czym prawidłowość ta bardziej widoczna jest w zbiorowości dziewcząt. Przy okazji warto zaznaczyć – chociaż z uwagi na ograniczoną objętość tekstu nie podajemy stosownych danych liczbowych – iż chłopcy z niepełnosprawnością intelektualną wykazują w statystycznie istotnie wyższym stopniu aniżeli ich koleżanki zarówno agresję ogólną ($p = 0,008$), jak i fizyczną ($p = 0,004$) oraz werbalną ($p = 0,041$).

Poziom przystosowania społecznego uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną

Ryszard Kościelak (1996: 76) stosując kwestionariusz CBI Earla S. Schaefera i May Aaronson wobec młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną lekkiego stopnia wyodrębnił sześciostopniową skalę obejmującą kontinuum: „bardzo wysoki stopień przystosowania” – „ostre nieprzystosowanie”. Tabela 5 zawiera dane empiryczne zgromadzone w trakcie prezentowanych badań opracowane według powyższej propozycji.

Biorąc pod uwagę ogół badanych, bez uwzględnienia czynnika płci, stwierdzić należy, że w rozpatrywanej zbiorowości najliczniej reprezentowanym poziomem przystosowania społecznego jest poziom „przeciętny”, określany przez Ryszarda Kościelaka (1996: 76, tabela 1) również jako „dostateczny”. Kolejną pod względem liczebności grupę stanowią uczniowie o „niskim” nasileniu diagnostowanej cechy. Funkcjonowanie na tym poziomie jest już traktowane przez cytowanego Autora jako „zaburzone” (Kościelak 1996: 76, tabela 1). Wyniki pozostałych osób rozkładają się mniej więcej w tych samych proporcjach na poziomach „wysokim” i „bardzo niskim”. Widzimy ponadto, iż żadna z badanych osób nie została zakwalifikowana do skrajnych („bardzo wysokie” i „ostre nieprzystosowanie”) kategorii nasilenia rozpatrywanej zmiennej. Podsumowując wyniki ogółu badanych uczniów warto zaakcentować fakt, iż porównanie odsetka osób, które uzyskały wyniki dodatnie (przystosowanie co najmniej „przeciętne”) z odsetkiem osób z wynikami ujemnymi (przystosowanie co najwyżej „niskie”) wyraźnie świadczy na korzyść tych pierwszych. Obserwacja ta upoważnia do wniosku, że większość badanych uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną (ok. 2/3) ujawnia, co najmniej „dostateczny” („przeciętny”) poziom przystosowania społecznego. Podobnie brzmiący wniosek odnieść należy również do zbiorowości homogenicznych ze względu na płeć badanych uczniów, widzimy bowiem, iż rozkłady liczebności diagnostowanej zmiennej odnoszące się osobno do chłopców i osobno do dziewcząt charakteryzują się podobnym trendem, a mianowicie przewagą wyników z dodatnim znakiem algebraicznym (zob. tabela 5).

Tab. 5. Poziom przystosowania społecznego uczniów z niepełnosprawnością intelektualną

Punkty surowe	Poziom przystosowania społecznego	Badani uczniowie					
		Ogółem		Chłopcy		Dziewczęta	
		f	%	f	%	f	%
60 i więcej	Bardzo wysoki	–	–	–	–	–	–
30–59	Wysoki	4	13,33	2	11,76	2	15,38
0–29	Przeciętny	14	46,67	8	47,06	6	46,15
-1–30	Niski	9	30,00	5	29,41	4	30,77
-31–60	Bardzo niski	3	10,00	2	11,76	1	7,69
-61 i mniej	Ostre nieprzystosowanie	–	–	–	–	–	–
Razem		30	100	17	100	13	100

Kwestionariusz CBI Earla S. Schaefera i May Aaronson pozwala – jak już wiemy – dokładnie scharakteryzować przystosowanie społeczne badanej jednostki dzięki wskazaniu nasilenia rozmaitych zachowań i cech społecznych o charakterze zarówno pozytywnym, jak i negatywnym. Każde z tych zachowań i właściwości mierzone jest za pomocą takiej samej liczby (pięciu) itemów, zatem możliwe jest bezpośrednie porównywanie uzyskanych wyników i nakreślenie charakterystycznego dla danej osoby profilu przystosowania społecznego. Zgromadzone za pomocą kwestionariusza CBI dane dotyczące pozytywnych i negatywnych cech przystosowania badanych uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną przedstawiają tabele 6 i 7.

Analiza danych liczbowych zawartych w pierwszej z tabel sugeruje, iż w odniesieniu do ogólnej liczby badanych uczniów dominującymi pozytywnymi cechami przystosowania społecznego okazują się „taktowne postępowanie” oraz „ekspresja słowna”. Podobną sytuację odnotowano osobno w zbiorowościach chłopców i dziewcząt, co oznacza, że pozycja tych właściwości w ramach wszystkich pozytywnych cech uwzględnionych w profilach przystosowania społecznego jest niezależna od płci badanych uczniów. O podobnej niezależności „mówić” należy również odnośnie „koncentracji”, która w każdym przypadku zajmuje ostatnią pozycję na kontinuum od najwyższego do najniższego nasilenia.

Tab. 6. Profil pozytywnych cech przystosowania społecznego młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną z uwzględnieniem płci badanych osób

Pozytywne cechy przystosowania społecznego	Uczniowie ogółem		Chłopcy		Dziewczęta	
	Średnia arytmetyczna	Odchylenie standardowe	Średnia arytmetyczna	Odchylenie standardowe	Średnia arytmetyczna	Odchylenie standardowe
Ekspresja słowna	14,20	4,00	13,59	3,57	15,00	4,53
Życzliwość	13,37	2,72	13,18	2,48	13,62	3,10
Wytrwałość	12,40	2,77	12,12	2,50	12,77	3,17
Towarzystwość	12,33	3,44	11,76	3,05	13,08	3,88
Taktowne postępowanie	14,33	3,31	13,88	3,57	15,15	2,91
Koncentracja	12,07	2,69	11,65	2,78	12,62	2,57

Wśród zachowań i cech o negatywnym charakterze dominującą pozycję zarówno w odniesieniu do ogólnej liczby badanych, jak i osobno w zbiorowościach chłopców i dziewcząt zajmuje „roztargnienie”. W całej badanej zbiorowości nasilenie tej cechy jest wyraźnie wyższe od pozostałych, można ją zatem traktować jako charakterystyczną właściwość uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Do pierwszoplanowych negatywnych cech chłopców zaliczyć należy ponadto „nad-ruchliwość”, dziewcząt zaś – „zawziętość” (zob. tabela 7).

Tab. 7. Profil negatywnych cech przystosowania społecznego młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną z uwzględnieniem płci badanych osób

Negatywne cechy przystosowania społecznego	Uczniowie Ogółem		Chłopcy		Dziewczęta	
	Średnia arytmetyczna	Odchylenie standardowe	Średnia arytmetyczna	Odchylenie standardowe	Średnia arytmetyczna	Odchylenie standardowe
Nadruchliwość	12,43	4,78	13,82	4,85	10,62	4,17
Odsuwanie się	11,37	3,50	12,29	3,33	10,15	3,46
Nerwowość	12,37	2,70	12,82	2,60	11,77	2,80
Roztargnienie	14,10	2,93	14,29	2,85	13,85	3,13
Zaężowanie	12,60	3,16	13,06	2,87	12,00	3,54
Zawziętość	12,90	3,28	12,41	3,41	13,54	3,13

Najmniej reprezentatywną negatywną cechą przystosowania okazało się – jak wynika z danych zawartych w analizowanej tabeli 7 – „odsuwanie się”. Widzimy ponadto, że płeć uczniów nie odgrywa w tym względzie większej roli, o czym świadczą najniższe w każdym przypadku wartości średniej arytmetycznej.

Jak pamiętamy, kwestionariusz CBI został skonstruowany w taki sposób, że różnice między wynikami odpowiednio zestawionych skal mierzących cechy pozytywne i negatywne stanowią informację o trzech czynnikach przepowiadających. Wykorzystajmy zatem tę możliwość w dalszej prezentacji i analizie zgromadzonych danych empirycznych! Tak opracowane dane liczbowe stanowić będą ponadto podstawę porównania poziomów przystosowania społecznego między uczniami z niepełnosprawnością intelektualną i ich pełnosprawnymi umysłowo rówieśnikami. Stosowne dane liczbowe dotyczące wspomnianych kwestii zawierają kolejne tabele 8, 9 i 10.

Przystępując do interpretacji danych zawartych we wspomnianych tabelach warto przypomnieć, iż potencjalny rozrzut punktów dotyczący czynników przepowiadających zawiera się w przedziale od – 30 do + 30 punktów, wyniku ogólnego zaś: od – 90 do + 90 punktów.

O czym zatem świadczą dane zamieszczone w tabeli 8? Dodatnia wartość średniej arytmetycznej dotycząca ogólnego poziomu przystosowania społecznego ponownie – co jest oczywistym potwierdzeniem wniosku wynikającego z analizy danych zawartych tabeli 5 – wskazuje na fakt, iż dla uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną charakterystyczna jest przewaga tych zachowań i właściwości, które wyrażają przystosowanie społeczne, aniżeli tych, które dowodzą jego braku.

Dysproporcje te nie są jednak zbyt duże, bowiem – jak widzimy – wspomniana wartość średniej arytmetycznej niewiele różni się od „0” jako punktu równowagi między obiema kategoriami uwzględnionych zachowań i cech. Dodatkowo wartości średnich arytmetycznych odnoszących się do dwu pierwszych czynników przepowiadających dowodzą, że na ów pozytywny obraz społecznego funkcjonowania rozpatrywanej zbiorowości osób składa się przewaga „ekstrawersji” nad „introwersją” oraz „zachowań pozytywnych” nad „wrogimi”. Na niekorzyść owego wizerunku przemawia z kolei przewaga „negatywnego nastawienia do pracy” nad nastawieniem „pozytywnym” (w tym przypadku odnotowano – jak widzimy – ujemną wartość stosownej średniej arytmetycznej).

Inaczej rzecz wygląda po uwzględnieniu czynnika płci uczniów. W odniesieniu do dziewcząt wszystkie trzy czynniki – zatem i przewaga „pozytywnego nastawienia do pracy” nad „nastawieniem negatywnym” – w mniejszym (czynnik III) lub większym stopniu (zwłaszcza czynnik I) wpływają na ogólnie pozytywny obraz ich społecznego funkcjonowania w szkole (zob. tabela 10). Wyniki uzyskane przez chłopców są bardziej zróżnicowane: od przewagi „zachowań pozytywnych” nad „wrogimi”, poprzez równowagę między „ekstrawersją” i „introwersją”, do wyraźnej przewagi „negatywnego nastawienia do pracy” nad nastawieniem „pozytywnym” (zob. tabela 9).

Porównanie powyższych danych z analogicznymi wartościami wyznaczonymi dla uczniów o normalnym rozwoju umysłowym dokonane za pomocą testu t-Studenta dla grup niezależnych skłania do wniosku, że uczniowie z niepełnosprawnością intelektualnie różnią się od swoich pełnosprawnych rówieśników w zakresie ogólnego poziomu przystosowania społecznego oraz odnośnie takich czynników przepowiadających, jak „zachowania pozytywne – zachowania wrogie” i „pozytywne nastawienie do pracy – negatywne nastawienie do pracy”. Różnice te w sposób statystycznie znamienne przemawiają na niekorzyść tych pierwszych. Podobnej różnicy nie zaobserwowano natomiast w przypadku „ekstrawersji – introwersji”. Zmienna ta w obu zbiorowościach kształtuje się mniej więcej na tym samym, dodatnim poziomie (zob. tabela 8).

Rezultaty zastosowania statystycznego testu istotności różnic zamieszczone w tabeli 10 sugerują, iż podobne różnice zaobserwowano w zbiorowościach samych dziewcząt. Uczennice z niepełnosprawnością intelektualną charakteryzują się statystycznie istotnie niższym, aniżeli ich pełnosprawne umysłowo rówieśniczki, poziomem przystosowania społecznego, a ponadto mniejszą przewagą „zachowań pozytywnych” nad „wrogimi” oraz „pozytywnego nastawienia do pracy” nad „nastawieniem wrogim”. Nieco inną sytuację – jak wynika z kolei z danych zawartych w tabeli 9 – odnotowano w zbiorowościach chłopców. W tym przypadku wszystkie porównywane wartości liczbowe w statystycznie istotnym stopniu świadczą na niekorzyść chłopców „obarczonych” niepełnosprawnością intelektualną.

Tab. 8. Różnice w nasileniu czynników przepowiadających między młodzieżą z niepełnosprawnością intelektualną i ich pełnosprawnymi umysłowo rówieśnikami (bez uwzględnienia płci badanych osób)

Czynniki	Uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną		Uczniowie o normalnym rozwoju umysłowym		t	Poziom α
	Średnia arytmetyczna	Odchylenie standardowe	Średnia arytmetyczna	Odchylenie standardowe		
Ekstrawersja – introwersja	2,57	12,65	4,37	9,80	0,616	ni.
Zachowanie pozytywne – zachowania wrogie	1,57	9,50	13,83	8,37	5,306	0,0000
Pozytywne nastawienie do pracy – negatywne nastawienie do pracy	-2,07	11,90	9,33	7,28	4,475*	0,0000
Ogólny poziom przystosowania społecznego	2,27	23,91	27,53	17,77	4,676	0,0000

* test t z oddzielną oceną wariancji.

Tab. 9. Różnice w nasileniu czynników przepowiadających między chłopcami z niepełnosprawnością intelektualną i chłopcami pełnosprawnymi umysłowo

Czynniki	Chłopcy z niepełnosprawnością intelektualną		Chłopcy o normalnym rozwoju umysłowym		t	Poziom α
	Średnia arytmetyczna	Odchylenie standardowe	Średnia arytmetyczna	Odchylenie standardowe		
Ekstrawersja – introwersja	0,00	10,76	8,19	8,30	2,435	0,0208
Zachowanie pozytywne – zachowania wrogie	1,53	9,61	10,69	7,27	3,071	0,0044
Pozytywne nastawienie do pracy – negatywne nastawienie do pracy	-4,35	11,74	6,56	6,64	3,312*	0,0027
Ogólny poziom przystosowania społecznego	-2,47	23,66	25,44	15,86	3,954	0,0004

* test t z oddzielną oceną wariancji.

Na koniec należy dodać, iż analizie poddano również różnice w zakresie poziomu społecznego przystosowania między badanymi chłopcami i dziewczętami z niepełnosprawnością intelektualną. W wyniku zastosowania testu t-Studenta dla prób niezależnych okazało się, iż płeć nie jest czynnikiem różnicującym ową zmienną. Żadna z wartości testu nie sięgnęła poziomu statystycznej istotności⁴.

⁴ Z uwagi na ograniczoną objętość artykułu nie podajemy szczegółowych zestawień dotyczących wspomnianych analiz.

Tab. 10. Różnice w nasileniu czynników przepowiadających między dziewczętami z niepełnosprawnością intelektualną i dziewczętami pełnosprawnymi umysłowo

Czynniki	Dziewczęta z niepełnosprawnością intelektualną		Dziewczęta o normalnym rozwoju umysłowym		t	Poziom α
	Średnia arytmetyczna	Odchylenie standardowe	Średnia arytmetyczna	Odchylenie standardowe		
Ekstrawersja – introwersja	5,92	14,52	0,00	9,81	1,250	ni.
Zachowanie pozytywne – zachowania wrogie	1,62	9,74	17,43	8,32	4,547	0,0001
Pozytywne nastawienie do pracy – negatywne nastawienie do pracy	0,92	11,91	12,50	6,86	3,065*	0,0064
Ogólny poziom przystosowania społecznego	8,46	23,71	29,93	19,42	2,582	0,0161

* test t z oddzielną oceną wariancji.

Związek między przystosowaniem społecznym i zachowaniami agresywnymi uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną

Wspomniane w powyższym tytule korelacje między rozpatrywanymi w opracowaniu zmiennymi określone zostały za pomocą współczynnika Pearsona. Z uwagi na dużą ilość branych pod uwagę wskaźników przystosowania społecznego zdecydowano, aby w dalszych analizach uwzględnić jedynie ogólny poziom przystosowania społecznego, określony wynikiem ogólnym kwestionariusza CBI Earla S. Schaefera i May Aaronson, oraz czynniki przepowiadające. Zestawienie wartości zastosowanego współczynnika korelacji w odniesieniu do ogólnej liczby badanych uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną zawiera tabela 11.

Ujemne wartości współczynnika korelacji między ogólnym poziomem przystosowania społecznego i wszystkimi rodzajami zachowań agresywnych wskazują, że na ogół wyższemu poziomowi pierwszej z tych zmiennych towarzyszy niższe nasilenie tej drugiej. Tak nakreślona prawidłowość nie jest jednak na tyle wyraźna, aby związek między korelowanymi tutaj zmiennymi uznać za statystycznie istotny. Ujemny znak algebraiczny pojawia się również – jak widzimy – w każdym przypadku korelacji między czynnikami przepowiadającymi II oraz III i zachowaniami agresywnymi. Większość współczynników sięga tutaj poziomu statystycznej istotności. Należy zatem przyjąć, iż przewaga „pozytywnego stosunku do pracy” nad stosunkiem „negatywnym” (czynnik III) na ogół idzie w parze z niższą tendencją do ujawniania przez badanych uczniów agresji ogólnej oraz werbalnej, ale i fizycznej, na co w wskazuje odnotowana w tym przypadku korelacja bardzo bliska istotnej statystycznie. Z kolei przewaga „zachowań pozytywnych” nad „wrogimi” (czynnik II) idzie w parze z niższą tendencją do ujawniania agresji ogólnej i werbalnej. Związek bardzo bliski istotnemu odnotowano również między czynnikiem przepowiadającym

I i agresją werbalną. Ma on – jak widzimy – charakter dodatni, co sugeruje, że do tego rodzaju agresji bardziej skłonne są osoby o ekstrawertywnym usposobieniu, będącym – co ciekawe – symptomem lepszego przystosowania społecznego.

Tab. 11. Wartości współczynnika korelacji między wynikami pomiaru przystosowania społecznego i zachowań agresywnych uczniów z niepełnosprawnością intelektualną (bez uwzględniania płci badanych osób)

Zachowania agresywne	Przystosowanie społeczne							
	Czynnik I		Czynnik II		Czynnik III		Ogólny poziom przystosowania	
	r	Poziom α	r	Poziom α	r	Poziom α	r	Poziom α
Agresja ogólna	0,26	ni.	-0,42	0,021	-0,51	0,004	-0,29	ni.
Agresja fizyczna	0,09	ni.	-0,31	ni.	-0,35	0,057*	-0,25	ni.
Agresja werbalna	0,36	0,051*	-0,46	0,011	-0,58	0,001	-0,28	ni.

* korelacja bardzo bliska statystycznej istotności.

Podobne wnioski wynikają z analizy danych dotyczących korelacji odnotowanych w zbiorowości chłopców z lekką niepełnosprawnością intelektualną (zob. tabela 12).

Tab. 12. Wartości współczynnika korelacji między wynikami pomiaru przystosowania społecznego i zachowań agresywnych chłopców z niepełnosprawnością intelektualną

Zachowania agresywne	Przystosowanie społeczne							
	Czynnik I		Czynnik II		Czynnik III		Ogólny poziom przystosowania	
	r	Poziom α	r	Poziom α	r	Poziom α	r	Poziom α
Agresja ogólna	0,36	ni.	-0,48	0,049	-0,55	0,023	-0,30	ni.
Agresja fizyczna	0,24	ni.	-0,32	ni.	-0,27	ni.	-0,15	ni.
Agresja werbalna	0,41	ni.	-0,58	0,023	-0,71	0,001	-0,39	ni.

Łatwo zauważyć, iż potwierdza się tutaj prawidłowość dotycząca ujemnych współzależności między ogólnym przystosowaniem społecznym, jak również dwoma czynnikami przepowiadającymi (II, III) i wszystkimi rodzajami zachowań agresywnych ujawnianymi przez badanych chłopców. Zgromadzone dane potwierdzają ponadto, iż warunek statystycznej istotności spełniają jedynie korelacje odnoszące się do wskazanych czynników przepowiadających, chociaż jest ich mniej niż w ogólnej liczbie badanych. W zbiorowości chłopców odnotowano bowiem brak statystycznie znamiennej korelacji nie tylko między czynnikiem II i agresją fizyczną, ale także między czynnikiem III i tymże rodzajem agresji.

Lektura danych zawartych w tabeli 13 wskazuje, że w zbiorowości dziewcząt z lekką niepełnosprawnością intelektualną obraz relacji między rozpatrywanymi zmiennymi wydaje się bardziej złożony. Co prawda, w tym przypadku również nie odnotowano statystycznie istotnego związku między ogólnym przystosowaniem społecznym i rozpatrywanymi zachowaniami agresywnymi, ale dodatkowo

związku takiego nie zaobserwowano odnośnie czynnika III. Charakterystyczne jest również to, że w zbiorowości dziewcząt – inaczej niż miało to miejsce w zbiorowości ogólnej i wśród chłopców – czynnik II szczególnie mocno związany jest z agresją fizyczną, co oznacza, że do powstrzymywania się od tej ostatniej szczególnie skłonne są uczennice o przewadze „zachowań pozytywnych” nad „wrogimi”. Widzimy również, że wyniki dziewcząt nie tylko potwierdzają odnotowaną wśród ogółu badanych i samych chłopców prawidłowość, że osoby ekstrawertywne bardziej skłonne są, w porównaniu z introwertykami, do zachowań agresywnych (przekonują o tym dodatnie znaki algebraiczne stosownych współczynników korelacji), ale czynią ją statystycznie istotną nie tylko w stosunku do agresji werbalnej, jak w przypadku ogółu badanych, ale także agresji ogólnej

Tab. 13. Wartości współczynnika korelacji między wynikami pomiaru przystosowania społecznego i zachowań agresywnych dziewcząt z niepełnosprawnością intelektualną

Zachowania agresywne	Przystosowanie społeczne							
	Czynnik I		Czynnik II		Czynnik III		Ogólny poziom przystosowania	
	r	Poziom α	r	Poziom α	r	Poziom α	r	Poziom α
Agresja ogólna	0,62	0,024	-0,49	ni.	-0,35	ni.	-0,00	ni.
Agresja fizyczna	0,41	ni.	-0,60	0,030	-0,42	ni.	-0,21	ni.
Agresja werbalna	0,69	0,010	-0,42	ni.	-0,25	ni.	0,12	ni.

Podobnej, do powyższej, procedurze statystycznej poddano wyniki uzyskane przez uczniów o normalnym rozwoju intelektualnym. W efekcie okazało się, że w tej zbiorowości nie odnotowano ani jednego związku między rozpatrywanymi zmiennymi sięgającego poziomu statystycznej istotności⁵. Wniosek ten odnosi się zarówno do ogółu badanych, jak i do zbiorowości homogenicznych ze względu na płeć uczniów. Należy zatem przyjąć, że w przypadku młodzieży tej kategorii nie zaobserwowano korelacji między ogólnym przystosowaniem społecznym oraz jego poszczególnymi wymiarami (czynnikami przewidyjącymi) i agresją rozpatrywaną w sensie ogólnym oraz z punktu widzenia jej przejawów fizycznych i werbalnych. Wyniki procedury korelacyjnej ujawniają jednak pewne, aczkolwiek statystycznie nieistotne, znaczenie płci w kształtowaniu charakteru relacji między rozpatrywanymi zmiennymi. Okazało się bowiem, że wszystkie wartości współczynnika korelacji wyznaczone na podstawie wyników uzyskanych przez chłopców przyjęły dodatni znak algebraiczny, te zaś wyznaczone w oparciu o rezultaty dziewcząt – znak ujemny. Warto wskazać, że wartości te w zbiorowości chłopców wahają się w przedziale od 0,05 (związek między czynnikiem II i agresją fizyczną) do 0,45 (związek między czynnikiem III i agresją werbalną), natomiast w przypadku dziewcząt od -0,44 (związek między czynnikiem III o agresją ogólną oraz werbalną) do -0,14 (związek

⁵ Fakt ten wpłynął na decyzję, aby w tekście nie umieszczać stosownych tabel z wynikami procedury korelacyjnej.

między czynnikiem I i zachowaniami agresywnymi ogólnymi oraz werbalnymi)⁶. Efektem zaobserwowanej prawidłowości są bardzo niskie wartości zastosowanego współczynnika korelacji w ramach całej zbiorowości badanych uczniów. W zasadzie w większości przypadków oscylują one wokół zera, „oddalając się” nieco od niego jedynie w odniesieniu do czynnika I (od 0,25 w ramach korelacji z agresją fizyczną, do 0,30 w ramach korelacji z agresją werbalną).

Wnioski końcowe

Analiza zgromadzonych w trakcie badań wyników daje podstawy do sformułowania kilku wniosków:

1. Większość badanych uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną charakteryzuje się – według terminologii proponowanej przez Autora zastosowanego narzędzia diagnostycznego – „wysokim” poziomem agresji ogólnej. Sytuacja taka dotyczy zarówno ogółu badanej młodzieży, jak i grup homogenicznych ze względu na płeć.
2. Uczniowie z lekką niepełnosprawnością intelektualną charakteryzują się wyższą agresją ogólną, fizyczną i werbalną aniżeli ich pełnosprawni rówieśnicy. Wniosek ten dotyczy ogółu badanych uczniów oraz osobno chłopców i dziewcząt.
3. Zarówno agresja ogólna, jak i fizyczna oraz werbalna, w wyższym stopniu przejawiane są przez chłopców z lekką niepełnosprawnością intelektualną aniżeli przez ich koleżanki „dotknięte” tym samym zaburzeniem rozwoju, przy czym spośród dwóch rodzajów agresji, tj. fizycznej i werbalnej, tę drugą uznać należy za charakterystyczną dla rozpatrywanej kategorii uczniów, bez względu na ich płeć.
4. Wyniki badań dotyczące społecznego przystosowania się uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną do warunków szkolnych dowodzą, iż większość z nich charakteryzuje się „przeciętnym” („dostatecznym”) poziomem diagnozowanej zmiennej. Prawidłowość ta odnosi się do ogółu badanych uczniów, jak i do grup homogenicznych ze względu na płeć.
5. Wśród pozytywnych cech społecznego przystosowania się do warunków szkolnych zaobserwowanych zarówno w gronie ogółu uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną, jak i osobno wśród chłopców i dziewcząt, dominują „taktowne postępowanie” oraz „ekspresja słowna”. Podobny status z listy cech negatywnych zajmuje „roztargnienie”, ponadto chłopcy silniej od pozostałych cech tej kategorii ujawniają „nadrucliwość”, dziewczęta zaś – „zawziętość”.
6. Spośród trzech uwzględnionych w CBI czynników przepowiadających, na rzecz społecznego przystosowania się ogółu uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną do warunków panujących w szkole przemawiają: przewaga „ekstrawersji” nad „introwersją” oraz przewaga „zachowań pozytywnych” nad tymi o charakterze „wrogim”. Inaczej rzecz wygląda po uwzględnieniu czynnika płci uczniów. W odniesieniu do dziewcząt wszystkie trzy czynniki w mniejszym

⁶ Warto przypomnieć, iż dziewczęta o normalnym rozwoju intelektualnym nie ujawniły agresji fizycznej, stąd powtarzalność wyników korelacji odnośnie agresji ogólnej i werbalnej.

(przewaga „pozytywnego nastawienia do pracy” nad „nastawieniem negatywnym”) lub większym (przewaga „ekstrawersji” nad „introwersją”) stopniu wpływają na ogólnie pozytywny obraz ich społecznego funkcjonowania w szkole. Wyniki uzyskane przez chłopców są bardziej zróżnicowane: od przewagi „zachowań pozytywnych” nad „wrogimi”, poprzez równowagę między „ekstrawersją” i „introwersją”, do wyraźnej przewagi „negatywnego nastawienia do pracy” nad nastawieniem „pozytywnym”.

7. Uczniowie z lekką niepełnosprawnością intelektualną wykazują niższy, aniżeli ich pełnosprawni rówieśnicy, ogólny poziom społecznego przystosowania się do warunków szkolnych, a także niższą przewagę „zachowań pozytywnych” nad „wrogimi”. Ponadto charakteryzują się oni przewagą „negatywnego nastawienia do pracy” nad nastawieniem „pozytywnym” w sytuacji, gdy u ich pełnosprawnych rówieśników odnotowano odwrotną tendencję. Tych samych wskaźników społecznego funkcjonowania dotyczą także różnice między dziewczętami obu kategorii. Różnice te w każdym przypadku świadczą na niekorzyść dziewcząt z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Niekorzystnie z punktu widzenia społecznego przystosowania się do warunków szkoły wypadają chłopcy z niepełnosprawnością intelektualną lekkiego stopnia. Poziom ich funkcjonowania społecznego jest niższy, aniżeli ich pełnosprawnych kolegów, w każdym rozpatrywanym względzie, tzn. w zakresie ogólnego przystosowania społecznego i trzech czynników przepowiadających.
8. Płeć uczniów z niepełnosprawnością intelektualną lekkiego stopnia nie jest czynnikiem różnicującym poziom przystosowania społecznego do warunków szkolnych ani w zakresie ogólnego poziomu przystosowania, ani w odniesieniu do poszczególnych czynników przepowiadających.
9. W odniesieniu do ogółu badanych uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną ogólny poziom przystosowania społecznego do warunków szkoły i wszystkie rozpatrywane formy (rodzaje) zachowań agresywnych są zmiennymi wzajemnie niezależnymi (nieskorelowanymi), jednak uwzględnienie szczegółowych wskaźników społecznego przystosowania wskazuje, że:
 - przewaga „pozytywnego stosunku do pracy” nad ustosunkowaniem „negatywnym” na ogół idzie w parze z niższymi skłonnościami do zachowań agresywnych rozpatrywanych w sensie ogólnym, jak i do zachowań agresywnych o charakterze fizycznym oraz zachowań agresywnych o charakterze werbalnym,
 - przewadze „zachowań pozytywnych” nad „wrogimi” na ogół towarzyszy niższa tendencja do ujawniania agresji o charakterze ogólnym, jak i jedynie werbalnej,
 - przewaga „ekstrawersji” nad „introwersją” jest na ogół czynnikiem przepowiadającym skłonność do zachowań agresywnych o werbalnym charakterze.
10. Płeć uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną jest czynnikiem modyfikującym charakterystyczne dla ogółu badanych osób relacje między przystosowaniem społecznym do warunków szkoły i zachowaniami agresywnymi. Co

prawda w zbiorowościach homogenicznych ze względu na płeć również nie odnotowano związku między ogólnym przystosowaniem społecznym i poszczególnymi formami (rodzajami) agresji, ale:

- w odniesieniu do chłopców przewaga „pozytywnego nastawienia do pracy” nad nastawieniem „negatywnym” nie stanowi czynnika przepowiadającego niższą agresję fizyczną, podobnie jak przewaga „ekstrawersji” nad „introwersją” nie pełni roli czynnika przepowiadającego wyższą agresję werbalną,
- w odniesieniu do dziewcząt czynnik „pozytywne nastawienia do pracy w przeciwieństwie do „negatywnego” nie pełni żadnej roli przepowiadającej w stosunku do jakiegokolwiek formy agresji, natomiast przewaga „zachowań pozytywnych” nad „wrogimi” idzie u nich na ogół w parze z niższą skłonnością do agresji fizycznej (pamiętamy, że w odniesieniu do zbiorowości ogólnej i samych chłopców w relacje z tym czynnikiem „wchodzi” agresja werbalna). Ponadto w przypadku dziewcząt przewadze „ekstrawersji” nad „introwersją” na ogół towarzyszy wyższa skłonność nie tylko do agresji werbalnej, ale także do wszelkich form jej ujawniania (agresji ogólnej).

11. Przystosowanie społeczne do warunków szkoły i zachowania agresywne uczniów o normalnym rozwoju intelektualnym są zmiennymi wzajemnie niezależnymi, zatem pierwsza z nich nie może stanowić czynnika przepowiadającego taki czy inny stopień zaburzeń w zachowaniu o charakterze agresywnym.

Reasumując, analiza współzależności między wynikami zastosowanych narzędzi diagnostycznych pozwala przyjąć, iż takie wymiary przystosowania społecznego do szkoły, jak „przewaga pozytywnego nastawienia do pracy nad nastawieniem negatywnym” i „przewaga zachowań pozytywnych nad wrogimi” spostrzegać można jako cechy w większym lub mniejszym stopniu – znacząco modyfikowanym przez czynnik płci uczniów – przepowiadające niskie nasilenie niektórych, wskazanych wyżej, rodzajów zachowań agresywnych u uczniów z niepełnosprawnością intelektualną, zaś „przewagę ekstrawersji nad introwersją” jako cechę, która owe zachowania zapowiada. Z uwagi na wzajemną współzależność między rozpatrywanymi zmiennymi, ujawnianą przez tych uczniów agresję traktować możemy jako jeden z ważnych elementów diagnozy ich przystosowania szkolnego wyrażonego w postaci syndromu różnych cech i zachowań, z drugiej strony zaś, wszelkie oddziaływania wychowawcze ukierunkowane na podnoszenie ich poziomu przystosowania społecznego - jako ważny wymiar profilaktyki i terapii ujawnianych przez nich zachowań agresywnych.

Bibliografia

Bobińska K., Gałęcki P. (2012), *Rys historyczny, terminologia, definicja, nozologia, kryteria rozpoznawania niepełnosprawności intelektualnej*, [w:] K. Bobińska, T. Pietras, P. Gałęcki (red.), *Niepełnosprawność intelektualna – etiopatogeneza, epidemiologia, diagnoza, terapia*, Wydawnictwo Continus, Wrocław.

- Jarosz E. (2007), *Wybrane obszary diagnozowania pedagogicznego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Kosakowski Cz. (2012), *Trudności wychowawcze w edukacji i rewalidacji/rehabilitacji osób z niepełnosprawnością intelektualną*, [w:] K. Ćwirynkało, Cz. Kosakowski (red.), *Rehabilitacja i edukacja osób z niepełnosprawnością wielozakresową*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Kościelak R. (1996), *Funkcjonowanie psychospołeczne osób niepełnosprawnych*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Kościelska M. (2004), *Upośledzenie umysłowe a rozwój społeczny*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Mikrut A. (2011), *Zaburzenia w zachowaniu młodzieży z lekką niepełnosprawnością intelektualną – przejawy i uwarunkowania*, [w:] K. Ćwirynkało (red.), *Wychowanie w edukacji specjalnej osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń.
- Olszewski S. (2005), *Postrzeganie przestrzeni życiowej przez młodzież z niepełnosprawnością intelektualną w kontekście zachowań agresywnych*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków.
- Sendyk M. (2001), *Społeczne przystosowanie dzieci z poczuciem sieroctwa duchowego*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Silniewicz P. (2014), *Agresja a przystosowanie społeczne młodzieży z lekką niepełnosprawnością intelektualną*, Kraków, [niepublikowana praca magisterska].
- Skałbiana B. (2011), *Diagnostyka pedagogiczna. Wybrane obszary badawcze i rozwiązania praktyczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Stalter Ź. (2009), *Dorastanie osób z niepełnosprawnością intelektualną*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2009.
- Urban B. (2000), *Zachowania dewiacyjne młodzieży w interakcjach rówieśniczych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

Social adaptation to school conditions and aggression of students with light intellectual disability

Abstract

The article is a report on the own research regarding social adaptation to school conditions of students with light intellectual disability and the connection of this adaptation to their aggression.

Keywords: social adaptation, aggression, intellectual disability

Adam Mikrut

pedagog specjalny, specjalność: pedagogika osób z niepełnosprawnością intelektualną. Profesor nadzwyczajny w Instytucie Pedagogiki Specjalnej Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Zainteresowania badawcze: funkcjonowanie społeczne osób z niepełnosprawnością intelektualną, ze szczególnym uwzględnieniem zaburzeń tego funkcjonowania, godność osoby z niepełnosprawnością, statystyczna analiza wyników badań pedagogicznych.