

Przystosowanie społeczne młodzieży z lekką niepełnosprawnością intelektualną i jego związek z jej samooceną i samoakceptacją

Social adaptation of teenagers with minor intellectual disabilities and its relation to self-esteem and self-acceptance

Abstract

In the first part of the article the author tries to examine the hierarchical order of concepts such as: social development – social adaptation – social competences and social skills and the position the concept of social adaptation takes in the above list. As a result he comes to the conclusion that the distinction between those concepts is rather unclear. This is especially evident in special pedagogy in which all those terms are usually used interchangeably. The above observations constitute the theoretical backdrop to the attempt of finding the relationship between social adaptation and the selected elements of self-perception of students with intellectual disability. As stated by the author, the argument in favor of this relation can be found in the assumptions formulated by Jan and Władysława Pileccy (1995, p.197) according to which those students exhibit a low level of adequate social interaction. As a result of their negative self-concept they believe they are not able to react adequately in different interpersonal situations. The above assumptions were verified in the study that included 60 students of lower secondary school; 30 of which were normally developing adolescents and another 30 were students with intellectual disability.

Keywords: social adaptation, self-perception, intellectual disability

Przystosowanie społeczne – próba wyjaśnienia pojęcia

Małgorzata Kościelska (1984, s. 15–23) odnosi się do pojęcia „przystosowanie społeczne” w kontekście rozważań nad rozwojem społecznym (socjalizacją). Ten ostatni – zdaniem autorki – bywa rozumiany w dwojaki sposób. Po pierwsze jako proces ucłowieczenia, po drugie zaś jako proces stawania się członkiem społeczeństwa. Wyrazem pierwszego sposobu pojmowania rozwoju społecznego człowieka jest założenie, że jego rozwój osobniczy jest powtórzeniem filogenezy. Pozwala to wyodrębnić w rozwoju jednostki okresy

„[...] regulacji czysto biologicznej, biologiczno-społecznej i społecznej” (tamże, s. 16). Istotą takiego podejścia jest skupienie uwagi na rozwoju funkcji, struktur lub czynności psychicznych jako rezultatu złożonych stosunków społecznych i działalności człowieka w środowisku. Drugi ze sposobów analizy rozwoju społecznego skoncentrowany jest nie – jak poprzednio – na płaszczyźnie psychologicznej, ale *stricte* społecznej. W ramach tego ujęcia analizuje się proces przyswajania przez jednostkę takich wytworzonych przez kulturę wiadomości i umiejętności, wartości, postaw oraz sposobów funkcjonowania w rozmaitych rolach społecznych, które są wymagane i oczekiwane przez środowisko społeczne, w którym ona funkcjonuje. Cytowana autorka sądzi, że oba sposoby wyjaśniania rozwoju społecznego są tak szerokie, że w zasadzie sprowadzają się do utożsamiania tegoż rozwoju z kształtowaniem się ludzkiej psychiki, sposobów zachowania się i osobowości (tamże, s. 17). W praktyce badawczej takie szerokie pojmowanie rozwoju społecznego nastęrcza trudności w zakresie jego operacjonalizacji. Fakt ten implikuje konieczność zawężenia zakresu znaczeniowego rozpatrywanego pojęcia. Małgorzata Kościelska dostrzega trzy sposoby jego konkretyzacji. Jednym z nich – obok takich terminów jak: „proces rozwoju form kontaktowania się jednostki z innymi ludźmi i przybierania względem nich ustosunkowań” (tamże, s. 19) oraz „proces stawania się użytecznym członkiem społeczeństwa” (tamże, s. 20) – jest właśnie użycie określenia „przystosowanie społeczne” (tamże, s. 18). Termin „przystosowanie” stosowany jest w głównej mierze przez przedstawicieli nauk biologicznych skupiających swoje zainteresowania badawcze na adaptacji człowieka do geograficznych i przyrodniczych warunków przestrzeni jego funkcjonowania. Psychologowie, włączając ów termin do swoich rozważań, ukierunkowują jego znaczenie na społeczne aspekty życia człowieka. Dla nich odnosi się on (i zawsze tak było) przede wszystkim do procesu adaptowania się do środowiska społecznego bądź do efektów tego procesu. Przykładem uwzględnienia obu tych aspektów w definiowaniu przystosowania społecznego są propozycje Małgorzaty Kościelskiej i Lesława Pytki. Dla tej pierwszej:

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 (tamże, s. 18).

Lesław Pytka podkreśla z kolei, że przystosowanie społeczne 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-asymilacyjnych (za: Skałbiana 2011, s. 178).

Według powyższej definicji przystosowanie społeczne nie ma charakteru statycznego, ale jest procesem żywym, dynamicznym. Wynika to z konieczności permanentnego dostosowania się jednostki do ciągłych i wielokierunkowych transformacji warunków życia, kształtowanych – w rozpatrywanym tu aspekcie – przez społecznie kreowane wymagania przyjmujące postać rozmaitych nakazów, zakazów, standardów i norm postępowania. Każda rozbieżność między aktualnymi możliwościami jednostki w zakresie przystosowania do zmieniających się warunków a kierowanymi pod jej adresem wymaganiami zmusza ją do modyfikowania, reorganizowania bądź rozwijania nowych mechanizmów adaptacyjnych po to, aby zachować równowagę między własnym środowiskiem wewnętrznym a środowiskiem zewnętrznym, społecznym. „Dbałość” o utrzymywanie owej równowagi musi iść przy tym w parze z takim sposobem zaspokajania swoich interpersonalnych potrzeb, aby nie stał on w sprzeczności z interesami i potrzebami innych, tj. aby nie eksponował tylko egoistycznego stosunku do rzeczywistości społecznej. W takim właśnie duchu o przystosowaniu społecznym wypowiada się Marzena Sendyk (2001, s. 118). Powołując się na opinię Zbigniewa Skornego, autorka pisze, że jednostka przystosowana społecznie:

[...] potrafi współdziałać z innymi, podporządkować się wyznaczonym normom społeczno-moralnym, przewycięża konflikty, zachowuje równowagę psychiczną w trudnych sytuacjach, zna swoje dążenia i cele, które stara się konsekwentnie realizować, co świadczy o jej emocjonalnej i społecznej dojrzałości, [...] preferuje prospołeczne formy działania, które czynią ją zdolną do pozytywnych interakcji społecznych w grupie oraz konstruktywnego działania (tamże, s. 118).

Barbara Skałbiana (2011, s. 180) podkreśla, że o poziomie przystosowania się człowieka do wymagań otoczenia, zwłaszcza nowego, decydują jego kompetencje społeczne. Ten ostatni termin w ostatnim czasie bardzo często pojawia się w różnych dyskursach naukowych, przy czym przypisuje się mu zarówno wąskie (np. kompetencje językowe, komunikacyjne), jak i wręcz ogólnikowe znaczenie (np. kompetencje życiowe) (Wojnarska 2011, s. 38). Władysława Pilecka i Jan Pilecki (1990, s. 58) wskazują na trzy obecne w lite-

raturze przedmiotu sposoby ujmowania kompetencji społecznych: 1) z punktu widzenia celów zachowań społecznych, 2) z punktu widzenia uwarunkowań podmiotowych (wewnętrznych) owych kompetencji oraz 3) z punktu widzenia określonych sprawności. Przykład pierwszego z wymienionych sposobów ujmowania kompetencji społecznej podaje Urszula Jakubowska (1996, s. 33). W tym celu autorka przytacza koncepcję Cegali, według której kompetencje społeczne (w analizowanej koncepcji sprowadzają się one do kompetencji komunikacyjnej) to „[...] zdolność do osiągania celów interpersonalnych bez urażania własnego i cudzego poczucia godności” (tamże, s. 33). Łatwo skonstatować, że tak rozumiane kompetencje społeczne bliskie są zakresowi znaczeniowemu terminu asertywność (zob. tamże, s. 34; Martowska 2012, s. 17).

Badacze reprezentujący drugie podejście do rozumienia kompetencji społecznych ujmują ów fenomen jako wynikającą z podmiotowych cech danej osoby właściwość zachowań – przy wąskim ujmowaniu kompetencji społecznych chodzi tutaj o zachowania interpersonalne – ukierunkowanych na realizację określonych celów społecznych. Za takim rozumieniem omawianych kompetencji opowiada się Stanley Greenspan. Autor uwzględnia funkcjonujące w literaturze przedmiotu wymiary uwarunkowań podmiotowych owych zachowań, tj. (1) miły – przykry (wrogi), (2) aktywność – bierność, (3) refleksyjność – impulsywność oraz (4) zrównoważenie – pobudliwość (za: Pilecka i Pilecki 1990, s. 62–64), następnie zaś dokonuje ich hierarchicznego uporządkowania, przyjmując za kryteria szeregowania takie klasyczne pojęcia jak „temperament” i „charakter”. W rezultacie za składowe temperamentu przyjął dymensje: refleksyjność – impulsywność i zrównoważenie – pobudliwość, charakteru natomiast: aktywność społeczna – bierność społeczna oraz bycie miłym – bycie przykrym. Temperament – jak wiadomo – stanowi fizjologiczną podstawę jawnych psychologicznych i autonomicznych reakcji jednostki na bodźce i sytuacje o społecznym charakterze, charakter zaś – podstawę jawnych reakcji natury moralno-etycznej. Katarzyna Martowska (2012, s. 17), odnosząc się do wskazanych tutaj elementów struktury kompetencji społecznych, nadała im znaczenie motywacyjne. Ów motywacyjny aspekt rozpatrywanych kompetencji Stanley Greenspan uzupełnił aspektem poznawczym, wprowadzając kolejny element, a mianowicie „świadomość społeczną” (terminem tym zastąpił określenie „inteligencja społeczna”, zob. Pilecka i Pilecki 1990, s. 66). Autor podkreśla w ten sposób znaczenie rozumienia zachowań społecznych własnych i innych ludzi. Obejmuje ona trzy elementy: 1) wrażliwość społeczną (zdolność do nadania w określonym czasie odpowiedniego znaczenia obiektom i zdarzeniom społecznym, co wymaga wczuwania się w położenie innych

autorów sceny społecznej i umiejętnego wnioskowania), 2) wgląd społeczny (zdolność do rozumienia i wartościowania procesów i zdarzeń społecznych, bazująca na rozumieniu społecznym, a więc rozumieniu instytucji i procesów o społecznym charakterze, wglądzie psychologicznym, a więc rozumieniu ludzi, oraz na osądzie moralnym, czyli zdolności do oceny zachowań społecznych przez pryzmat rozmaitych zasad moralnych) oraz 3) społeczne komunikowanie się (zdolność do rozumienia sposobów skutecznego ingerowania w sytuacje społeczne oraz zachowania innych ludzi, obejmująca tzw. komunikowanie informujące, traktowane jako zdolność do przekazywania innym informacji o własnych spostrzeżeniach, myślach, emocjach oraz rozwiązywanie problemów społecznych, którego wyrazem jest rozumienie takich sposobów oddziaływania na innych ludzi, aby osiągnięcie własnych celów nie podważało dobrych relacji z innymi ludźmi) (tamże, s. 67–72).

Konkludując powyższe rozważania, możemy przyjąć za Władysławą Pilecką i Janem Pileckim (tamże, s. 72), że według Stanleya Greenspana kompetencje społeczne to:

[...] pewien wycinek (aspekt) podejmowanej przez jednostkę aktywności w sytuacjach interpersonalnych, związanej również z pełnieniem ról społecznych, która jest uwarunkowana cechami temperamentu, charakteru i świadomości społecznej.

Widzimy, iż twórca omawianej koncepcji szczególny nacisk kładzie na osobowościowy aspekt rozpatrywanych kompetencji (osobowościowe dyspozycje natury kierunkowej i instrumentalnej), mniej zaś miejsca poświęca jej behawioralnym przejawom. Te ostatnie są – jak się wydaje – treścią trzeciego sposobu ujmowania kompetencji społecznych, tj. traktowania ich jako sprawności. Sprawność w myśl *Słownika psychologicznego* (1979, s. 277) odnosi się bowiem do charakterystyki przebiegu czynności; „[...] jest ona tym większa, im w danej czynności wystąpi mniej błędów i im szybciej jest ona wykonywana”. Termin ten pojawia się także w słownikowej definicji umiejętności określanej jako „[...] sprawność posługiwania się zdobytym doświadczeniem (wiedzą i operacjami)” (tamże, s. 316). Ten aspekt kompetencji społecznych wyraźnie akcentuje Anna Matczak, według której pojmować należy je jako:

[...] złożone umiejętności warunkujące efektywność radzenia sobie w określonego typu sytuacjach, nabywane przez jednostkę w toku treningu społecznego (Matczak, za: Martowska 2012, s. 15–16).

Użyty tutaj termin „umiejętności” ukierunkowuje nasze myślenie o kompetencjach społecznych na rzeczywiste radzenie sobie w rozmaitych sytuacjach angażujących innych ludzi jako partnerów działania lub jako oceniających nasze zachowania obserwatorów, czy wreszcie jako jednostki podlegające naszym wpływom lub ów wpływ na nas wywierające (tamże, s. 16). W tym ujęciu rozpatrywane wcześniej dyspozycje instrumentalne (poznawcze) i kierunkowe (motywacyjne) są jedynie determinantami kompetencji społecznych. Te pierwsze są źródłem generowania kompetentnego zachowania, te drugie zaś decydują o gotowości do ich ujawniania. Rzeczywiste ujawnianie zachowań społecznych jest natomiast wyrazem opanowania pewnych umiejętności radzenia sobie w sytuacjach społecznych. Umiejętności owe i wprawa w ich demonstrowaniu stanowią – w myśl omawianego rozumowania – istotę kompetencji społecznych, stąd tendencja do definiowania owych kompetencji w kategoriach umiejętności (tamże, s. 19). Umiejętności społeczne są zatem – jak wyjaśnia Michael Argyle (2002, s. 108) – „[...] wzorcami zachowań społecznych, które nadają jednostkom kompetencję społeczną, czyli zdolność wywierania pożądanego wpływu na innych ludzi”. W podobnym duchu o kompetencjach społecznych jako określonych sprawnościach (umiejętnościach) wypowiadają się – przytaczając konkretne przykłady definicji – Władysława Pilecka i Jan Pilecki (1990, s. 65). W konkluzji autorzy dochodzą do przekonania, że ten kierunek rozważań traktuje omawiane kompetencje „[...] jako interpersonalne relacje, które jednostka podejmuje w celu zdobycia społecznych obiektów i opanowania społecznego środowiska”.

Sytuacje społeczne wymagają różnych umiejętności zapewniających efektywne funkcjonowanie i radzenie sobie z wyzwaniami; jedne umiejętności sprawdzają się w jednym typie sytuacji, inne – w innego typu sytuacji. Michael Argyle (za: Martowska 2012, s. 20) podzielił owe sytuacje na: intymne, wymagające asertywności lub umiejętności bycia obiektem uwagi ze strony innych osób, formalne oraz kontaktu z nieznanymi. Anna Matczak (za: Martowska, 2012, s. 20), bazując na powyższej klasyfikacji, podaje jej nieco zmodyfikowaną wersję. Autorka wskazuje mianowicie na sytuacje: intymne, ekspozycji społecznej oraz asertywności. Zwracamy uwagę na powyższe podziały, są one bowiem wyrazem opinii ich twórców, że kompetencje społeczne ujawniane w postaci stosownych zachowań nie są czynnikiem ogólnym. To oznacza, że określony repertuar umiejętności sprawdzający się w jednego typu sytuacji, wcale nie musi zapewnić podobnego powodzenia w sytuacji innego typu (tamże, s. 20), stąd zresztą tendencja do stosowania liczby mnogiej. Określenie „kompetencje społeczne” zamiast „kompetencja społeczna” jest wynikiem przekonania,

iz omawiany fenomen ma raczej charakter specyficzny, a więc dający o sobie znać w sytuacjach określonego typu, aniżeli niespecyficzny, tj. sprawdzający się we wszelkiego typu kontekstach i sytuacjach interpersonalnych.

Nie wszyscy badacze skłonni są do rozdzielanego traktowania kompetencji społecznych jedynie jako cech intrapsychicznych (podmiotowych) lub jedynie jako konkretnych umiejętności. Koncentrowanie się na jednym z tych aspektów jest wyrazem – jak sądzi Urszula Jakubowska (1996, s. 37) – zawężenia i zniekształcenia analizowanego fenomenu. W tym kontekście autorka pisze, że nie sposób mówić o kimś, kto posiada odpowiednie dyspozycje, że jest kompetentny społecznie, jeżeli nie potrafi swoich zdolności przełożyć na konkretne działania społeczne, z drugiej strony zaś – niemożliwe jest opanowanie rozmaitych umiejętności w takim stopniu, aby spełniały oczekiwane funkcje, bez posiadania stosownych intrapsychicznych dyspozycji.

Definicję godzącą wspomniane aspekty i nadającą kompetencjom społecznym charakter pewnej spójności aspektów intelektualnego, motywacyjnego i behawioralnego podaje Jan Borkowski (za: Wojnarska 2011, s. 41). Zdaniem autora kompetencje społeczne to:

Spoisty, funkcjonalny zestaw posiadanej wiedzy, doświadczenia, osobowościowego wyposażenia, zdolności i umiejętności, który daje człowiekowi możliwość podejmowania i kształtowania relacji z innymi osobami, czynnego współuczestniczenia w życiu różnych grup społecznych, satysfakcjonującego pełnienia ról społecznych oraz efektywnego, wspólnego radzenia sobie z pojawiającymi się problemami.

Wydaje się, że wielokrotnie cytowany Michael Argyle (2002, s. 108) również jest zwolennikiem podobnego ujmowania kompetencji społecznych, mimo że raczej posługuje się terminem „umiejętności społeczne”. Zdaniem autora te ostatnie są traktowane zazwyczaj jako behawioralny aspekt omawianej kompetencji, na którą składają się inne jeszcze elementy, jak np. wiedza i zrozumienie, a także brak lęku.

Chociaż przedstawione powyżej rozważania przebiegały według z góry przyjętego schematu, wynikającego z założenia o hierarchicznym porządku takich pojęć jak: rozwój społeczny – przystosowanie społeczne – kompetencje społeczne – umiejętności społeczne, to nie sposób nie dostrzec, że granice między ich zakresami znaczeniowymi są mało ostre i raczej umowne. Anna Wojnarska (2011, s. 42), odnosząc się do kwestii bliskiego pokrewieństwa rozmaitych terminów opisujących społeczne funkcjonowanie jednostki, zwraca uwagę, że stosowanie alternatywnej terminologii jest szczególnie widoczne na

gruncie pedagogiki specjalnej, w ramach której z określeniem kompetencji społecznych często pojawiają się równolegle takie terminy jak: przystosowanie emocjonalno-społeczne, uspołecznienie, umiejętności społeczne czy zachowania przystosowawcze. Podobne zdanie wyraża Wojciech Otrębski (2007, s. 80), wypowiadając się na temat terminologii używanej w trakcie charakterystyki społecznego funkcjonowania osób z niepełnosprawnością intelektualną. W odniesieniu do tego aspektu ich funkcjonowania najczęściej – zdaniem autora – pojawiają się takie określenia jak: „[...] rozwój społeczny, przystosowanie społeczne, zachowanie społeczne, umiejętności społeczne, kompetencja społeczna”.

Przystosowanie społeczne osób z niepełnosprawnością intelektualną

Analizując kwestię przystosowania społecznego osób „dotkniętych” niepełnosprawnością intelektualną, warto zastanowić się nad relacją między ich funkcjonowaniem poznawczym i społecznym¹. Obydwie wymienione sfery funkcjonowania człowieka uwzględniane bywają w definicjach niepełnosprawności intelektualnej. Ma to miejsce również w propozycji Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego zawartej w aktualnej klasyfikacji diagnostycznej określanej jako DSM-V. Czytamy tam bowiem, że:

Niepełnosprawność intelektualna to zaburzenie charakteryzujące się zarówno deficytem intelektualnym, jak i deficytem w funkcjonowaniu przystosowawczym z początkiem w okresie rozwojowym (za: Bobińska i Gałeczki 2012, s. 32).

Według tzw. kryterium diagnostycznego B wymienione deficyty w funkcjonowaniu przystosowawczym w głównej mierze odnoszą się do partycypacji w rozmaitych wymiarach przestrzeni społecznej, dotyczą bowiem przynajmniej jednej aktywności spośród takich jak: „[...] komunikacja, udział w życiu społecznym, funkcjonowanie w szkole i pracy, osobnicza niezależność w środowisku domowym i otoczeniu społecznym” (za: tamże, s. 33). Zgodnie z komentarzem do rozpatrywanego kryterium deficyty w funkcjonowaniu przystosowawczym osób z niepełnosprawnością intelektualną mają swoje źródło w występujących u nich zaburzeniach sfery poznawczej (za: tamże, s. 33), mimo że w przytoczonej wyżej definicji akcentuje się jedynie współlistnienie obu rodzajów deficytów. Ciągłe sporną – jak się wydaje – kwestię relacji łączących poznawcze i społeczne

1 Problem związku między funkcjonowaniem poznawczym i społecznym rozpatrywanej tutaj kategorii osób autor niniejszego tekstu podjął również w innym miejscu (Mikrut 2015).

funkcjonowanie interesującej nas kategorii osób wiele lat temu podjęła Małgorzata Kościelska (1984, s. 85). Według autorki wszelkie procesy poznawcze są niezbędne dla rozeznania społecznej rzeczywistości, lecz nie stanowią jedyne regulatora zachowywania się w owej rzeczywistości, z drugiej zaś strony – zachowania społeczne są niezwykle ważnym, ale wcale nie wyłącznym czynnikiem stymulującym rozwój umysłowy. Zarysowany w ten sposób związek między obiema sferami funkcjonowania człowieka daje „[...] możliwość interwencji innych czynników wpływających na charakter i kierunek relacji” (tamże, s. 85), a co za tym idzie – podstawę do poszukiwania uwarunkowań przystosowania społecznego osób z niepełnosprawnością intelektualną, nie tylko w fakcie występujących u nich zaburzeń sfery poznawczej, ale również wśród innych czynników natury indywidualnej i środowiskowej. Zwróciła na nie uwagę sama autorka. W wyniku badań doszła bowiem do przekonania, że wśród uczniów o zaburzonym rozwoju intelektualnym wykazujących problemy ze społecznym przystosowaniem się do warunków szkoły specjalnej są tacy, którzy – obok ogólnie niższego rozwoju umysłowego w porównaniu z koleżankami i kolegami ze swojej klasy – wykazują głębokie zaburzenia sfery percepcyjno-motorycznej, znaczne pobudzenie ruchowe i osłabienie kontroli zachowań, a ponadto deprywację całej gamy potrzeb utrudniającą rozwój osobowości oraz brak akceptacji szkoły specjalnej (tamże, s. 199). Ostatni z wymienionych symptomów – zdaniem Małgorzaty Kościelskiej (tamże, s. 155–154) – jest następstwem pewnych błędów rodziców, którzy zaniedbują kwestię przygotowania swoich dzieci do samodzielnego zaspokajania potrzeb, jako warunku nieodczuwania swojej inności. Widzimy zatem, że autorka wyróżnia wśród uwarunkowań społecznego przystosowania dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną takie czynniki, które mają charakter pozaindywidualny, zewnętrzny wobec danej osoby. Janina Wyczesany (2012, s. 73) pisze wręcz, że doświadczenia stanowiące podstawę ich społecznego działania „[...] tworzą się w toku interakcji dziecka z otoczeniem”, przy czym „[...] najważniejszy ze wszystkich czynników środowiskowych jest wpływ rodziny”. Wiele poczynionych obserwacji dowodzi, że dzieci z niepełnosprawnością intelektualną wychowujące się w środowiskach, w których dominuje układ czynników sprzyjających rozwojowi, uzyskują wyraźnie wyższy poziom uspołecznienia aniżeli ich rówieśnicy z rodzin, w których sfera oddziaływań wychowawczych i sfera wartości pozostawia wiele do życzenia (Kościelak 1989, s. 58). W przypadku tych ostatnich na przebieg społecznego uczenia się zachowań adekwatnych do wymogów i oczekiwań środowiska społecznego negatywny wpływ wywierają między innymi takie cechy ich rodzin, jak: niski status kulturowy i ekonomiczny, znacznie osłabiona integracja

wewnętrzna i zaburzone więzi emocjonalne między poszczególnymi osobami funkcjonującymi „pod wspólnym dachem”, czy wreszcie brak akceptacji i odrzucenie dzieci z niepełnosprawnością intelektualną przez najbliższe osoby znaczące (Pilecki i Pilecka 1995, s. 199). W konkluzji możemy przyjąć – za cytowanym już Wojciechem Otrębskim (2007, s. 81) – że analizując socjalizację tej kategorii osób, powinniśmy pamiętać, iż jest ona uwarunkowana „[...] zarówno konstrukcją psychofizyczną związaną z faktem upośledzenia, jak i wpływami środowiskowymi (rodzina, grupa rówieśnicza, społeczność lokalna), a jako proces przebiega [ona – przyp. A.M.] podobnie jak u osób normalnych”.

Kwestię społecznego funkcjonowania pozostających w polu naszego zainteresowania osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną podjęło w swoich dociekaniach empirycznych wielu badaczy². W rezultacie rysuje się pewien obraz tego funkcjonowania, który w ogólnym zarysie przedstawia się następująco:

Osoby o II 69–55 mają zaburzoną zdolność właściwego odczytywania sytuacji społecznych, relacji jakie zachodzą między ludźmi [...], koncentrują uwagę na elementach nieistotnych, nie zauważają wzajemnego związku między sytuacjami społecznymi [...]. Wskutek zubożenia słownictwa oraz nieprawidłowości rozwojowych mowy zauważamy [u nich – przyp. A.M.] utrudnione komunikowanie się z otoczeniem – jednostka nie może przekazać wszystkiego, co czuje, myśli i spostrzeża. Oznaczają się więc nieprawidłową umiejętnością rozwiązywania problemów społecznych. Rzadko przewidują skutki swych działań. Nie planują i nie wartościują swych zamiarów. Preferują strategię prośby jako sposobu rozwiązywania różnych zadań życiowych. Wśród dzieci niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu lekkim możemy zauważyć zarówno jednostki zrównoważone, jak i charakteryzujące się wzmoczoną pobudliwością [...]. Dzieci o wzmoczonej pobudliwości reagują gwałtownie na bodźce działające z zewnątrz. Wśród osób z NI [z niepełnosprawnością intelektualną – przyp. A.M.] w stopniu lekkim spotykamy zarówno [...] aktywne, takie, które są towarzyskie, łatwo nawiązują kontakty z innymi, są w stanie dbać o swoje sprawy, zaspokajać swoje potrzeby, jak i społecznie biernie, unikające interakcji społecznych, mające trudności w zaspokajaniu swoich potrzeb (Wyczesany 2012, s. 72).

Powyższą charakterystykę warto wzbogacić o informację, iż – co prawda – osoby te charakteryzują się niższym poziomem rozwoju społecznego aniżeli

2 Uwzględniając tylko raportowanie wyników badań w postaci publikacji książkowych, można wskazać na m.in.: Giryński (1989a, 1989b); Kościelska (1984); Kościelak (1996); Witkowski (1985), a biorąc dodatkowo pod uwagę badania dotyczące zaburzeń przystosowania społecznego w postaci zachowań agresywnych: Bartkiewicz (1983); Olszewski (2005); Mikrut (2005) i Żywanowska (2009).

jednostki w normie intelektualnej, jednak jest on u nich wyższy od ich rozwoju umysłowego (za: Kościelak 1989, s. 58), a ponadto przejawiają one znacznie większe możliwości społecznego funkcjonowania, niż powszechnie się przyjmuje (za: Parys 2001, s. 165).

Zdaniem Jana Pileckiego i Władysławy Pileckiej (1995, s. 197) obserwowane braki i nieprawidłowości w społecznym funkcjonowaniu osób z niepełnosprawnością intelektualną na ogół próbuje się wyjaśnić poprzez odwołanie się do jednego lub więcej z następujących trzech założeń:

- osoby z niepełnosprawnością intelektualną co prawda posiadają stosowne kompetencje społeczne, jednak nie ujawniają swoich możliwości w tym zakresie, bowiem boją się lub stronią od wszelkich sytuacji interpersonalnych;
- osoby z niepełnosprawnością intelektualną wykazują deficyty w społecznym funkcjonowaniu, bowiem posiadają ograniczoną wiedzę społeczną i słabo rozwinięte umiejętności społeczne;
- osoby z niepełnosprawnością intelektualną w niskim stopniu ujawniają adekwatne zachowania społeczne, bowiem są przekonane, że nie są w stanie właściwie postępować w różnych sytuacjach o interpersonalnym charakterze, co jest konsekwencją rozwijania u siebie negatywnej samooceny.

Związek, o którym mowa w trzecim z przytoczonych założeń, a więc związek między przystosowaniem społecznym a wybranymi elementami obrazu własnej osoby jednostek z lekką niepełnosprawnością intelektualną, stał się przedmiotem dociekań empirycznych, których wyniki prezentuje niniejszy artykuł.

Podstawowe założenia badań własnych

Prezentowane w niniejszym artykule badania własne ukierunkowane były na szukanie odpowiedzi na pytanie: Jaka jest zależność między przystosowaniem społecznym i samooceną w zakresie „ja – realnego” oraz samoakceptacją młodzieży z lekką niepełnosprawnością intelektualną?

Służący temu celowi materiał empiryczny został zgromadzony dzięki zastosowaniu dwóch narzędzi, a mianowicie: 1) Skali Umiejętności Społecznych Dzieci i Młodzieży Johnny’ego L. Matsona (MESSY) w adaptacji Władysławy Pileckiej i Jana Pileckiego oraz 2) Kwestionariusza do Badania Akceptacji Siebie i Akceptacji Innych Ludzi, autorstwa Marii Bończa-Tomaszewskiej i A. Kołodziej.

Ben van Hamond i Ronald Haccou (2013, s. 74) piszą, że MESSY to „[...] instrument o ugruntowanej renomie, z dobrymi recenzjami i używany

z dużą częstotliwością”. Skala ta jest również wskazywana w polskiej literaturze przedmiotu jako adekwatne narzędzie do badania osób z niepełnosprawnością intelektualną (Wyczesany 2012, s. 73). Mierzy ona – jak wyjaśnia Katarzyna Parys (2001, s. 106) – częstość ujawniania przez badaną jednostkę konkretnych zachowań, będących wyrazem umiejętności społecznych. Składa się z dwóch wersji, z których pierwsza – licząca 62 stwierdzenia – przeznaczona jest dla ucznia, drugą zaś – obejmującą 64 stwierdzenia – wypełnia jego nauczyciel. Wersja przeznaczona dla ucznia służy pomiarowi takich czynników jak: a) zachowania właściwe (23 stwierdzenia), b) niewłaściwe zachowania [analiza treści twierdzeń sugeruje, że wiele z nich odnosi się do zachowania agresywnego – przyp. A. M.] (16 stwierdzeń), c) zachowania impulsywne (5 stwierdzeń), d) pewność siebie (5 stwierdzeń), e) zazdrość / zamknięcie w sobie (4 stwierdzenia) oraz f) inne (9 stwierdzeń). Z kolei wersja wypełniana przez nauczyciela obejmuje jedynie trzy czynniki, tj. a) zachowania właściwe (20 stwierdzeń), b) zachowania niewłaściwe (42 stwierdzenia) oraz c) inne (2 stwierdzenia). W obu wersjach Skali Umiejętności Społecznych Dzieci i Młodzieży każde ze stwierdzeń opatrzone jest skalą szacunkową obejmującą trzy stopnie częstości, którym – w niniejszych badaniach – przypisano następującą liczbę punktów: „nigdy” – 0 punktów, „czasami” – 1 punkt, „często” – 2 punkty.

Następne z narzędzi, tj. Kwestionariusz do Badania Akceptacji Siebie i Innych Ludzi, zostało opracowane przez autorki w celu zbadania związku między akceptacją własnej osoby a akceptacją innych ludzi (Bończa-Tomaszewska i Kołodziej 1973, s. 480 i n.). Do niniejszych badań wybrano jedynie tę jego część („ja”), która dotyczy samoakceptacji pojmowanej jako zgodność między dwoma profilami obrazu własnej osoby: „ja realnego” i „ja idealnego”. Do obu rodzajów samooceny odnosi się ten sam zestaw stwierdzeń podanych jednak w formie zdań o innym trybie. W przypadku „ja realnego” jest to tryb oznajmujący, w przypadku zaś „ja idealnego” – tryb przypuszczający. Wykorzystana w niniejszych badaniach część „ja” kwestionariusza składa się z 32 stwierdzeń odnoszących się do takich cech jak: wygląd zewnętrzny, usposobienie, stosunek do innych ludzi i do podejmowanych zadań oraz specyficznych form zachowania, jakimi są picie alkoholu i palenie papierosów. Każde z tych stwierdzeń wymaga od badanej osoby jednej z dwóch odpowiedzi: „tak” lub „nie”. Odpowiedziom tym przyporządkowuje się albo punkt ujemny, albo punkt dodatni, w zależności od tego, jakiego stwierdzenia dotyczą. Wśród tych ostatnich są bowiem takie, które opisują cechy i zachowania korzystne dla rozwoju i wychowania, oraz takie, które mają negatywny wpływ na wspomniane zjawiska. Przyjęta zasada oceniania sprawia, że ostateczny wynik danej osoby

może przyjąć wartość dodatnią albo ujemną; im wyższa ocena dodatnia, tym wyższa samoocena diagnozowanej jednostki. Na koniec wspomnieć należy, iż suma punktów na pytania „jaki jesteś?” jest wskaźnikiem samooceny w zakresie „ja realnego”, natomiast liczba ocen zgodnych w zakresie obu profili („ja realnego” i „ja idealnego”) – wskaźnikiem samoakceptacji.

Autor niniejszego artykułu skorzystał z wyników surowych, zgromadzonych pod jego kierunkiem przez Marcelinę Kukiełkę w ramach seminarium magisterskiego na kierunku pedagogika specjalna. Badaniami objęto 60 uczniów szkół gimnazjalnych, w tym 30 uczęszczających do gimnazjum specjalnego dla niepełnosprawnych intelektualnie w lekkim stopniu, oraz 30 będących uczniami gimnazjum ogólnodostępnego. Placówki, do których uczęszczają badani uczniowie, są zlokalizowane na terenie powiatu oświęcimskiego.

Przystosowanie społeczne młodzieży z lekką niepełnosprawnością intelektualną w świetle wyników badań własnych

Przypomnijmy, że mimo spotykanego w literaturze przedmiotu zamienne-go stosowania różnych terminów odnoszących się do funkcjonowania społecznego człowieka, w niniejszym artykule przyjęto określony porządek dotyczący zakresów znaczeniowych takich określeń, jak: przystosowanie społeczne, kompetencje społeczne i umiejętności społeczne. Te ostatnie – jak pamiętamy – można traktować jako behawioralny wymiar kompetencji społecznych, którego rozwinięcie – zgodnie z przytoczoną opinią Urszuli Jakubowskiej (1996, s. 37) – nierozzerwalnie związane jest z wymiarami poznawczym i motywacyjnym. Z kolei tak pojmowane kompetencje społeczne decydują o poziomie przystosowania społecznego (zob. Skołbania 2011, s. 180–181). Wnikliwa analiza cytowanej wcześniej definicji przystosowania społecznego sformułowanej przez Zbigniewa Skornego (za: Sendyk 2001, s. 118) upoważnia do wniosku, że przystosowanie to manifestuje się przede wszystkim w postaci konstruktywnej aktywności jednostki zgodnej z normami społeczno-moralnymi oraz indywidualnymi celami i dążeniami wynikającymi z emocjonalnej i społecznej dojrzałości. W tym kontekście można przyjąć, że wyniki pomiaru umiejętności społecznych, tj. konkretnych zachowań o społecznym charakterze, stanowią trafny wskaźnik przystosowania społecznego badanej osoby. W prezentowanych tutaj badaniach pomiaru tego dokonano – jak już wspomniano – za pomocą Skali Umiejętności Społecznych Dzieci i Młodzieży Johny’ego L. Matsona. Materiał empiryczny dotyczący umiejętności społecznych według oceny samych badanych osób zamieszczono w tabeli 1.

Tabela 1. Porównanie oceny własnych umiejętności społecznych młodzieży z lekką niepełnosprawnością intelektualną i jej rówieśników o normalnym rozwoju umysłowym

Umiejętności społeczne	Potencjalny rozrzut wyników w punktach	Uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną		Uczniowie o normalnym rozwoju umysłowym		t	Poziom α
		średnia arytmetyczna	odchylenie standardowe	średnia arytmetyczna	odchylenie standardowe		
I zachowania właściwe	0–46	28,17 (61,2%)*	9,45	30,87 (67,1%)	7,51	1,225	n.i.
II zachowania niewłaściwe	0–32	10,33 (32,3%)	7,01	5,50 (17,2%)	2,97	3,478	0,0013**
III zachowania impulsywne	0–10	3,80 (38,0%)	2,12	4,10 (41,0%)	1,83	0,587	n.i.
IV pewność siebie	0–10	3,17 (31,7%)	1,97	1,73 (17,3%)	1,48	3,186	0,0023
V zazdrość / zamknięcie w sobie	0–8	1,90 (23,8%)	1,32	2,00 (25,0%)	1,62	0,262	n.i.

* odsetek wyniku potencjalnie najwyższego, ** test z oddzielną oceną wariancji

Źródło: opracowanie własne

Dane zawarte w tabeli 1 świadczą o tym, że w repertuarze zachowań społecznych młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną lekkiego stopnia przeważają zachowania właściwe. Wskazuje na to najwyższa wartość średniej arytmetycznej sięgająca poziomu 61,2% wyniku potencjalnie najwyższego. Następną pozycję pod względem częstości – chociaż znacznie niższą – zajmują zachowania impulsywne (38,0%). Kolejne dwie kategorie zachowań, tj. niewłaściwe zachowania (32,3%) oraz zachowania wskazujące na nadmierną pewność siebie (31,7%), pojawiają się z jeszcze niższą częstością. Za najmniej reprezentatywne dla badanej młodzieży – jak wynika z zestawionych danych – uznać należy zachowania wyrażające zazdrość / zamknięcie w sobie (23,8%).

W wyniku zastosowania statystycznego testu t-Studenta okazało się, że młodzież z lekką niepełnosprawnością intelektualną różni się od swoich pełnosprawnych rówieśników w zakresie niewłaściwych zachowań ($t = 3,478$, $p = 0,0013$) oraz zachowań wyrażających zbytnią pewność siebie ($t = 3,186$, $p = 0,0023$) (zob. tabela 1). W obu przypadkach odnotowane różnice przemawiają na niekorzyść tych pierwszych. Jeżeli chodzi o pierwszą kategorię zachowań różnicujących porównywane zbiorowości młodzieży, tj. zachowania niewłaściwe, należy stwierdzić – kierując się treścią stwierdzeń zawartych w zastosowanej skali – że w ocenie własnej młodzież z niepełnosprawnością intelektualną lekkiego stopnia częściej aniżeli jej pełnosprawni rówieśnicy wdaje się w różnego rodzaju scysje, konflikty, a nawet bójki, kierując się za-

równy wrogością i niechęcią do innych, jak i pobudkami typowo instrumentalnymi. Częściej celowo wprowadza innych w błąd, podając nieprawdziwe informacje, oraz przywłaszcza sobie cudze rzeczy, nie dbając o pozwolenie. „Góruje” nad pełnosprawnymi rówieśnikami również pod względem pogardy i braku tolerancji w kontaktach z innymi osobami, co przyjmuje formę głośnego wyśmiewania się oraz bezwzględego wytykania wszelkich win i błędów. Na niekorzyść młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną przemawia również częstsze zwracanie na siebie uwagi poprzez głośne mówienie, a nawet wydawanie dźwięków wprowadzających innych w zakłopotanie. Ponadto częściej niż młodzież pełnosprawna nie dotrzymuje ona złożonych obietnic. Z kolei różnica w zakresie zachowań wynikających ze zbytnej pewności siebie znajduje swój wyraz w tym, że młodzież z lekką niepełnosprawnością intelektualną częściej przechwala się i jest bezkrytyczna wobec swoich możliwości, co sprawia, że zachowuje się jakby była lepsza od innych. Przekonanie o swojej atrakcyjności powoduje, że częściej nadużywa cudzej gościnności, absorbując innych długimi wywodami i tłumaczeniami rozmaitych spraw.

W tabeli 2 przedstawiono dane dotyczące umiejętności społecznych badanej młodzieży uzyskane od jej nauczycieli.

Tabela 2. Porównanie umiejętności społecznych młodzieży z lekką niepełnosprawnością intelektualną i jej rówieśników o normalnym rozwoju umysłowym według oceny nauczycieli

Umiejętności społeczne	Potencjalny rozrzut wyników w punktach	Uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną		Uczniowie o normalnym rozwoju umysłowym		t	Poziom α
		średnia arytmetyczna	odchylenie standardowe	średnia arytmetyczna	odchylenie standardowe		
I zachowania niewłaściwe	0–84	23,80 (28,3%)*	17,99	8,07 (9,6%)	7,02	4,463	0,0001**
II zachowania właściwe	0–40	22,93 (57,3%)	4,98	20,33 (50,8%)	6,04	1,819	n.i.

* odsetek wyniku potencjalnie najwyższego, ** test z oddzielną oceną wariancji

Źródło: opracowanie własne

Widzimy, iż nauczyciele również częściej dostrzegają u badanej młodzieży zachowania właściwe (57,3%) aniżeli niewłaściwe (28,3%).

Porównanie wyników dotyczących obu rozpatrywanych zbiorowości dokonane za pomocą testu t-Studenta wykazało – jak widzimy – iż istnieje między nimi istotna statystycznie różnica w zakresie częstości ujawniania zachowań niewłaściwych ($t = 4,463$, $p = 0,0001$). Tym razem również przemawia ona na niekorzyść osób z niepełnosprawnością intelektualną lekkiego stopnia. Mło-

dzień o normalnym rozwoju umysłowym tego rodzaju zachowania społeczne demonstruje – zdaniem nauczycieli – stosunkowo rzadko, o czym dobitnie świadczy niska wartość średniej arytmetycznej wyrażona w procentach: sięga ona niespełna 10%.

Bazując na informacjach płynących z dwóch źródeł, tj. od samej młodzieży i od jej nauczycieli, należy wnioskować, iż w repertuarze zachowań społecznych ujawnianych przez młodzież z lekką niepełnosprawnością intelektualną przeważają te, które wyrażają pożądane i oczekiwane umiejętności społeczne. Pod tym względem nie różni się ona od swoich pełnosprawnych rówieśników. Różnice takie występują jednak w odniesieniu do tej kategorii zachowań, które przeczą przyswojeniu tychże umiejętności, w konsekwencji zaś świadczą o jej niższym przystosowaniu społecznym.

Samoocena w zakresie „ja realnego” i samoakceptacja młodzieży z lekką niepełnosprawnością intelektualną w świetle wyników badań własnych

W tym miejscu warto krótko wspomnieć, iż samoocena jest wartościującym – obok opisowego i normatywnego – elementem obrazu własnej osoby, rozumianego jako „[...] zbiór wiedzy czy wiadomości o własnych cechach, możliwościach i umiejętnościach” (Brzezińska 1973, s. 88). Określenie „element wartościujący” wskazuje na fakt, iż wszystko, co człowiek wie o sobie, ciągle poddaje ocenie i osądowi. Stąd też przez samoocenę „[...] rozumiemy zespół sądów i opinii, które jednostka odnosi do swojej osoby – cech fizycznych i psychicznych” (Niebrzydowski 1974a, s. 167), „[...] a w szczególności do swojego wyglądu, uzdolnień, osiągnięć i możliwości” (tenże 1974b, s. 432). Takie wartościująco-oceniające podejście do siebie samego należy do funkcji samoświadomości, czyli tego fragmentu świadomego regulowania swoich stosunków ze światem zewnętrznym i wewnętrznym, który „[...] jest orientacją człowieka dotyczącą jedynie samego siebie lub własnej osobowości” (tenże 1989, s. 8). Mniej lub bardziej spójny system takich świadomych opinii i sądów na swój temat tworzy „ja świadome” (tamże, s. 11). W strukturze „ja świadomego” dominującą rolę odgrywają „ja rzeczywiste” („ja realne”) oraz „ja idealne”.

O ile – jak wyjaśnia Leon Niebrzydowski (tamże, s. 13) – „ja rzeczywiste” jest wynikiem doświadczenia jednostki, o tyle „ja idealne” może [...] występować w formie abstrakcyjnych sądów lub w postaci „upersonifikowanej”.

„Ja idealne” jest koncepcją własnego ideału, na którą składa się pragnienie tego, jaką jednostka chciałaby być (tamże, s. 12). Z metodologicznego punktu widzenia przyjmuje się, iż stopień zgodności między „ja realnym” a „ja idealnym” jest wyrazem akceptacji siebie (samoakceptacji). Zdaniem Carla Rogersa (za: Palak 1982, s. 32) samoakceptacja przejawia się w dążeniu do:

[...] postrzegania siebie jako osoby wartościowej, godnej raczej szacunku aniżeli potępienia; postrzegania swoich wartości jako opartych raczej na własnych doświadczeniach niż na postawach i pragnieniach innych; postrzegania swoich własnych uczuć, motywów oraz społecznych i osobistych doświadczeń bez wypaczania podstawowych danych zmysłowych; do spokojnego działania zgodnie z tymi percepcjami.

Wyniki pomiaru samooceny w zakresie „ja realnego” i samoakceptacji badanej młodzieży zamieszczono w tabeli 3.

Tabela 3. Porównanie samooceny w zakresie „ja realnego” i samoakceptacji uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną i uczniów o normalnym rozwoju umysłowym

Umiejętności społeczne	Potencjalny rozrzut wyników w punktach	Ucniowie z niepełnosprawnością intelektualną		Ucniowie o normalnym rozwoju umysłowym		t	Poziom α
		średnia arytmetyczna	odchylenie standardowe	średnia arytmetyczna	odchylenie standardowe		
samoocena w zakresie „ja realnego”	-32-32	16,47 (75,7%)*	6,38	12,07 (67,9%)	11,48	1,835	n.i.**
samoakceptacja	0-32	21,90 (68,4%)	5,77	22,10 (69,1%)	5,36	0,139	n.i.

* odsetek wyniku potencjalnie najwyższego, ** test z oddzielną oceną wariancji

Źródło: opracowanie własne

Pamiętając, że w zastosowanym kwestionariuszu za potwierdzenie posiadania cech pozytywnych lub za wykluczenie cech negatywnych otrzymuje się punkty dodatnie, w przypadku zaś sytuacji odwrotnej punkty ujemne, należy przyjąć, że odnotowana średnia arytmetyczna o wartości +16,47 wskazuje, że badana młodzież z lekką niepełnosprawnością postrzega swoje aktualne cechy, możliwości i zachowania („ja realne”) w wyraźnie korzystnym świetle. Wniosek taki staje się szczególnie przekonujący po uświadomieniu sobie faktu, iż wartość wspomnianej średniej wyrażona w punktach procentowych osiąga 75,7% (zob. tabela 3). Dane zawarte w analizowanej tabeli 3 dowodzą

jednocześnie, że pod względem rozpatrywanej teraz zmiennej młodzież ta nie różni się istotnie od swoich pełnosprawnych umysłowo rówieśników, a odnotowana niewielka różnica świadcząca na ich korzyść jest „dziełem” czynników losowych ($t = 1,835$, nieistotne).

Widzimy, iż młodzież z niepełnosprawnością intelektualną lekkiego stopnia uzyskała wysoki wynik także w zakresie drugiego rozpatrywanego elementu obrazu własnej osoby, tj. samoakceptacji. Średnia arytmetyczna wyrażona w procentach, osiągająca poziom 68,4%, świadczy o tym, że – obrazowo rzecz ujmując – każda z badanych osób tej kategorii przeciętnie siedem razy na dziesięć cząstkowych ocen potwierdziła posiadanie takich cech, które zawarte są w jej koncepcji własnego ideału. Pod tym względem – jak wynika z danych liczbowych (zob. tabela 3) – młodzież ta nie różni się od osób o normalnym rozwoju umysłowym. Wartości średniej arytmetycznej wyników skali samoakceptacji w obu porównywanych zbiorowościach młodzieży są bardzo do siebie podobne.

Związek korelacyjny między wynikami pomiaru umiejętności społecznych i samooceny w zakresie „ja realnego” oraz samoakceptacji młodzieży z lekką niepełnosprawnością intelektualną

Oceny związku między wspomnianymi w tytule zmiennymi dokonano za pomocą współczynnika korelacji Pearsona. Stosowne dane na ten temat prezentują tabele 4 i 5.

Tabela 4. Związek między umiejętnościami społecznymi i samooceną w zakresie „ja realnego” oraz samoakceptacją młodzieży z lekką niepełnosprawnością intelektualną

Umiejętności społeczne		Samoocena w zakresie „ja realnego”		Samoakceptacja	
		R	poziom α	r	poziom α
według oceny samych uczniów	I zachowania właściwe	0,28	n.i.	0,45	0,012
	II niewłaściwe zachowania asertywne	-0,47	0,008	-0,54	0,002
	III zachowania impulsywne	-0,47	0,009	-0,49	0,006
	IV pewność siebie	-0,18	n.i.	-0,26	n.i.
	V zazdrość / zamknięcie w sobie	-0,26	n.i.	-0,35	0,059*
ocena nauczyciela	I zachowania niewłaściwe	-0,27	n.i.	-0,12	n.i.
	II zachowania właściwe	-0,07	n.i.	0,29	n.i.

* korelacja bardzo bliska istotności statystycznej

Tabela 5. Związek między umiejętnościami społecznymi i samooceną w zakresie „ja realnego” oraz samoakceptacją młodzieży o normalnym rozwoju umysłowym

Umiejętności społeczne		Samoocena w zakresie „ja realnego”		Samoakceptacja	
		r	poziom α	r	poziom α
według oceny samych uczniów	I zachowania właściwe	0,44	0,015	0,32	n.i.
	II niewłaściwe zachowania asertywne	-0,03	n.i.	-0,17	n.i.
	III zachowania impulsywne	-0,24	n.i.	-0,40	0,030
	IV pewność siebie	0,18	n.i.	0,09	n.i.
	V zazdrość / zamknięcie w sobie	-0,56	0,001	-0,47	0,008
ocena nauczyciela	I zachowania niewłaściwe	-0,38	0,040	-0,19	n.i.
	II zachowania właściwe	0,49	0,006	0,26	n.i.

Źródło: opracowanie własne

Analizując dane zamieszczone w tabeli 4, „pochodzące” od badanej młodzieży z lekką niepełnosprawnością intelektualną, warto zwrócić uwagę na charakterystyczną prawidłowość, że wszystkie wartości współczynnika korelacji uwzględniające zachowania właściwe opatrzone są dodatnim znakiem algebraicznym, te zaś, które biorą pod uwagę pozostałe zachowania, a więc sprzeczne ze społecznymi oczekiwaniami (niewłaściwe zachowania, impulsywne, świadczące o zbytnej pewności siebie oraz zazdrości i zamknięciu w sobie) – znakiem ujemnym. Wnioskować zatem należy, że wyższej częstości ujawniania przez ową młodzież umiejętności społecznych, zgodnych ze społecznie oczekiwanym wzorcem postępowania, na ogół towarzyszy wyższy poziom jej samooceny w zakresie „ja realnego” i samoakceptacji. Inaczej rzecz wygląda w przypadku zachowań sprzecznych z powyższymi; im większa ich obecność w repertuarze zachowań społecznych, tym niższa samoocena i samoakceptacja u demonstrujących je osób. Zarysowane w ten sposób relacje nie w każdym jednak przypadku są na tyle wyraźne, aby sięgnąć poziomu statystycznej istotności. Warunek owej istotności spełniają przede wszystkim relacje umiejętności społecznych z samoakceptacją. Z tym elementem obrazu własnej osoby istotnie korelują zachowania właściwe ($r = 0,45$, $p = 0,012$), niewłaściwe zachowania ($r = -0,54$, $p = 0,002$), zachowania impulsywne ($r = -0,49$, $p = 0,006$) oraz te, które wyrażają zazdrość i zamknięcie w sobie ($r = -0,35$, $p = 0,059$). Z danych wynika, iż spośród uwzględnionych umiejętności społecznych najsilniejszy związek z samoakceptacją odnotowano w przypadku niewłaściwych zachowań. W przypadku samooceny w zakresie

„ja realnego” odnotowano jedynie dwie korelacje na poziomie statystycznej istotności. Obydwie dotyczą zachowań sprzecznych ze społecznymi oczekiwaniami, tj. niewłaściwych zachowań ($r = -0,47$, $p = 0,008$) oraz zachowań impulsywnych ($r = -0,47$, $p = 0,009$). Reasumując, należy stwierdzić, że poziom statystycznej istotności spełniają cztery spośród pięciu rozpatrywanych relacji umiejętności społecznych z samoakceptacją oraz dwie spośród pięciu uwzględnionych relacji umiejętności społecznych z samooceną w zakresie „ja realnego”.

Jeżeli chodzi o związek między rozpatrywanymi zmiennymi, uwzględniający ocenę umiejętności społecznej młodzieży z lekką niepełnosprawnością intelektualną przez nauczycieli, to łatwo zauważyć, że odnotowane wartości współczynnika korelacji między zachowaniami niewłaściwymi i samoakceptacją oraz między zachowaniami właściwymi i samooceną w zakresie „ja realnego” są bardzo niskie, statystycznie nieistotne, wskazujące na – jak ujmuje to Joy P. Guilford (1960, s. 171) – „zależność prawie nic nieznaczącą”. Nieco silniejsze korelacje występują – jak widzimy (zob. tabela 4) – w dwu pozostałych przypadkach. Ich kierunek odpowiada prawidłowościom zaobserwowanym w trakcie analizy danych pochodzących od samej młodzieży. Są one jednak zbyt niskie, aby sięgnąć poziomu statystycznej istotności.

Rozpatrując dane dotyczące młodzieży o normalnym rozwoju umysłowym, stwierdzić należy, że w zakresie współzależności między jej oceną własnych umiejętności społecznych a uwzględnionymi elementami obrazu własnej osoby mamy – ogólnie rzecz ujmując – do czynienia z podobnymi prawidłowościami jak w przypadku młodzieży z grupy podstawowej. Osoby częściej ujawniające zachowania właściwe na ogół charakteryzują się wyższą samooceną w zakresie „ja realnego” oraz wyższą samoakceptacją, te zaś, które częściej demonstrują zachowania niezgodne ze społecznie preferowanym modelem postępowania – zwykle wykazują niższy poziom owej samooceny i samoakceptacji. Prawidłowości tej nie potwierdza jedynie współzależność między zachowaniem wskazującym na zbytnią pewność siebie i oboma elementami obrazu własnej osoby. Najważniejszym wnioskiem jest jednak to, że liczba rozpatrywanych relacji, które spełniły warunek statystycznej istotności (4) (zob. tabela 5) jest tutaj niższa aniżeli w przypadku młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną (6) (zob. tabela 4).

O wiele wyraźniej niż miało to miejsce w odniesieniu do młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną, zaznaczają się natomiast relacje między oceną umiejętności społecznych młodzieży o normalnym rozwoju umysłowym dokonaną przez nauczycieli i jej samooceną w zakresie „ja realnego”. Obie

uwzględnione kategorie zachowań społecznych pozostają – jak widzimy (zob. tabela 5) – w statystycznie istotnej współzależności ze wskazaną samooceną, a co najważniejsze – kierunki owych współzależności odpowiadają oczekiwaniom w tym zakresie. Oczekiwane kierunki współzależności odnotowano również w przypadku samoakceptacji. Tym razem nie sięgają one jednak poziomu statystycznej istotności. W porównaniu z wynikami odnotowanymi w odniesieniu do młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną, w zbiorowości osób o normalnym rozwoju umysłowym analizowane w tym miejscu współzależności są bardziej jednoznaczne i w większości silniejsze.

Podsumowanie

Zgromadzone w trakcie badań dane empiryczne upoważniają do następujących wniosków:

1. W ocenie własnej uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną, jak również w ocenie ich nauczycieli, w repertuarze zachowań społecznych tych pierwszych przeważają te, które wyrażają pożądane i oczekiwane umiejętności społeczne. Pod tym względem nie różnią się oni od swoich pełnosprawnych rówieśników. Różnice takie występują jednak w odniesieniu tej kategorii zachowań, które przeczą przyswojeniu tychże umiejętności, w konsekwencji zaś świadczą o niższym przystosowaniu do wymagań otoczenia społecznego. Ogólnie rzecz ujmując, ostatnia z przytoczonych obserwacji kolejny raz uwiarygodnia podkreślane w literaturze przedmiotu problemy osób z niepełnosprawnością intelektualną w zakresie społecznego funkcjonowania (zob. punkt *Przystosowanie społeczne osób z niepełnosprawnością intelektualną*).
2. Uczniowie z lekką niepełnosprawnością intelektualną postrzegają swoje aktualne cechy, możliwości i zachowania w wyraźnie korzystnym świetle, co sprawia, że pod względem samooceny w zakresie „ja realnego” nie różnią się oni od swoich pełnosprawnych intelektualnie rówieśników. Podobny wniosek dotyczy poziomu ich samoakceptacji. W świetle powyższego przyjąć należy, iż uzyskane wyniki potwierdzają dane zawarte w literaturze przedmiotu, świadczące o tym, że charakterystyczna dla osób z niepełnosprawnością intelektualną podatność na sugestie oraz osłabiony krytycyzm mogą stanowić źródło kształtowania się u nich wysokiej, zazwyczaj zawyżonej samooceny, opartej nawet na niewielkich i przypadkowych sukcesach (Mikrut 1998; zob. także: Stelter 2009, s. 51). W ten sposób – jak się wydaje – daje o sobie znać mechanizm obronny zabezpieczający je przed

utrata poczucia własnej wartości jako skutku obiektywnie negatywnego bilansu ich życia, w którym przeważają porażki nad sukcesami (zob. Mikrut 2013, s. 94–95).

3. Istotnie statystycznie wyniki procedury korelacyjnej wskazują na to, że wyższej częstości – w ocenie własnej młodzieży – ujawniania przez uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną zachowań zgodnych ze społecznie oczekiwanym wzorcem postępowania (chodzi o tzw. zachowania właściwe) na ogół towarzyszy wyższy poziom ich samoakceptacji. Inaczej rzecz wygląda w przypadku zachowań sprzecznych z powyższymi: im częstsza obecność takich zachowań, jak: niewłaściwe zachowania, zachowania impulsywne oraz zachowania świadczące o zazdrości i zamknięciu w sobie, tym niższy poziom samoakceptacji u ujawniających je uczniów. W przypadku związku zachowań społecznych z samooceną w zakresie „ja realnego” odnotowano jedynie korelacje wskazujące na to, że wyższej częstości ujawniania przez uczniów tej kategorii niewłaściwych zachowań oraz zachowań impulsywnych na ogół towarzyszy niższa ocena swoich cech, możliwości i postępowania w rozmaitych sytuacjach. W odniesieniu do wyników uczniów o normalnym rozwoju intelektualnym odnotowano – ogólnie rzecz ujmując – podobne prawidłowości, tj. uczniowie częściej ujawniający zachowania właściwe na ogół charakteryzują się wyższą samooceną w zakresie „ja realnego” oraz wyższą samoakceptacją, ci zaś, którzy częściej demonstrują zachowania niezgodne ze społecznie preferowanym modelem postępowania – na ogół wykazują niższy poziom owej samooceny i samoakceptacji. Ilość tak nakreślonych relacji jest jednak w tym przypadku niższa niż w zbiorowości uczniów z niepełnosprawnością intelektualną.
4. Uwzględniając ocenę zachowań społecznych uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną dokonaną przez nauczycieli, nie odnotowano żadnych istotnych korelacji między rozpatrywanymi zmiennymi, tj. wspomnianymi zachowaniami i samooceną w zakresie „ja realnego” oraz samoakceptacją. Sytuacja ta różni się od tej odnotowanej w odniesieniu do uczniów o normalnym rozwoju intelektualnym. W tym przypadku obie uwzględnione kategorie zachowań społecznych, tj. zachowania właściwe i zachowania niewłaściwe, wykazują związek z samooceną w zakresie „ja realnego”. Ta ostatnia jest wyższa u uczniów charakteryzujących się wyższą częstością ujawniania zachowań właściwych, niższa zaś u tych, którzy częściej demonstrują zachowania niewłaściwe.
5. Odnotowane związki między rozpatrywanymi zmiennymi sugerują, iż każda z nich może być potraktowana jako zmienna niezależna (przyczyna)

w ramach programów profilaktyczno-terapeutycznych adresowanych do uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną i ukierunkowanych bądź to na kształtowanie u nich pozytywnego obrazu własnej osoby na drodze zapewnienia im sukcesów w zakresie społecznego funkcjonowania, bądź na rozwijanie motywacji do podejmowania aktywności interpersonalnej poprzez zapewnienie im możliwości dostrzegania u siebie tych cech i właściwości, które są dla tej aktywności istotne.

Bibliografia

- Argyle M. (2002), *Umiejętności społeczne*, [w:] N.J. Mackintosh i A.M. Colman (red.), *Zdolności a proces uczenia się*, Zysk i S-ka, Poznań, s. 107–142
- Bartkowicz Z. (1983), *Nieletni z obniżoną sprawnością umysłową w zakładzie poprawczym*, Wydawnictwo UMCS, Lublin
- Bobińska K., Gałecki P. (2012), *Rys historyczny, terminologia, definicja, nozologia, kryteria rozpoznawania niepełnosprawności intelektualnej*, [w:] K. Bobińska, T. Pietras, P. Gałecki (red.), *Niepełnosprawność intelektualna – etiopatogeneza, epidemiologia, diagnoza, terapia*, „Continuo”, Wrocław
- Bończa-Tomaszewska M., Kołodziej A. (1973), *Akceptacja siebie a akceptacja innych ludzi u młodzieży w okresie dorastania i wczesnej młodości (próba skonstruowania narzędzia badawczego)*, [w:] L. Wołoszynowa (red.), *Materiały do nauczania psychologii*, t. 2, PWN, Warszawa, s. III
- Brzezińska A. (1973), *Struktura obrazu własnej osoby i jego wpływ na zachowanie*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 3
- Giryński A. (1989a), *Zachowania prospołeczne młodzieży lekko upośledzonej umysłowo. Przejawy – uwarunkowania – kształtowanie*, Wydawnictwo WSPS, Warszawa
- Giryński A. (1989b), *Funkcjonowanie młodzieży upośledzonej umysłowo w stopniu lekkim w rolach społecznych*, Wydawnictwo WSPS, Warszawa
- Guilford J. P. (1960), *Statystyka w psychologii i pedagogice*, PWN, Warszawa
- Hamond B. van, Haccou R. (2013), *Zdobywanie i ewaluacja kompetencji społecznych*, Projekt Atlas, Polskie Forum Osób Niepełnosprawnych (tłum. T. Korybski), Warszawa
- Jakubowska U. (1996), *Wokół pojęcia „kompetencja społeczna” – ujęcie komunikacyjne*, „Przegląd Psychologiczny”, t. 39, z. 3/4
- Kościelak R. (1989), *Psychologiczne podstawy rewalidacji upośledzonych umysłowo*, PWN, Warszawa
- Kościelak R. (1996), *Funkcjonowanie psychospołeczne osób niepełnosprawnych umysłowo*, WSiP, Warszawa
- Kościelska M. (1984), *Upośledzenie umysłowe a rozwój społeczny*, PWN, Warszawa
- Kukiełka M. (2014), *Wybrane elementy obrazu własnej osoby a przystosowanie społeczne młodzieży z lekką niepełnosprawnością intelektualną*, Uniwersytet Pedagogiczny, Kraków, niepublikowana praca magisterska

- Martowska K. (2012), *Psychologiczne uwarunkowania kompetencji społecznych*, Wydawnictwo Liberi Libri, brak danych
- Mikrut A. (1998), *Postawy wychowawcze rodziców a samoocena i samoakceptacja u ich dzieci uczęszczających do szkoły podstawowej dla lekko upośledzonych umysłowo*, „Roczniki Pedagogiki Specjalnej”, nr 9
- Mikrut A. (2013), *Samotność i jej związek z poczuciem własnej niepełnosprawności u osób o nieprawidłowym rozwoju intelektualnym*, [w:] J. Baran, G. Gunia (red.), *Teoria i praktyka oddziaływań profilaktyczno – wspierających rozwój osób z niepełnosprawnościami*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków
- Mikrut A. (2005), *Agresja młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną: uwarunkowania i przejawy*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków
- Mikrut A. (2015), *Przystosowanie społeczne do warunków szkoły a agresja uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Paedagogica V”, folia 184
- Niebrzydowski L. (1974b), *Rodzaje samooceny uczniów klas V–VIII*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 4
- Niebrzydowski L. (1974a), *Czynniki wpływające na kształtowanie się samooceny dzieci i młodzieży*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 4
- Niebrzydowski L. (1989), *Psychologia wychowawcza. Samoświadomość, aktywność, stosunki interpersonalne*, PWN, Warszawa
- Olszewski S. (2005), *Postrzeganie przestrzeni życiowej przez młodzież z niepełnosprawnością intelektualną w kontekście zachowań agresywnych*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków
- Otrębski W. (2007), *Interakcyjny model rehabilitacji zawodowej osób z upośledzeniem umysłowym*, Wydawnictwo KUL, Lublin
- Palak Z. (1982), *Obraz własnej osoby i stopień samoakceptacji osób niewidomych*, [w:] Z. Sękowska (red.), *Materiały do ćwiczeń z psychologii i pedagogiki specjalnej*, Wydawnictwo UMCS, Lublin
- Parys K. (2001), *Edukacja ekologiczna w systemie kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną*, Text, Kraków
- Pilecka W., Pilecki J. (1990), *Model kompetencji społecznych w ujęciu S. Greenspana*, „Roczniki Pedagogiki Specjalnej”, t. 1
- Pilecki J., Pilecka W. (1995), *Kształtowanie umiejętności społecznych*, [w:] W. i J. Pileccy (red.), *Stymulacja psychoruchowego rozwoju dzieci o obniżonej sprawności umysłowej*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków
- Sendyk M. (2001), *Społeczne przystosowanie dzieci z poczuciem sieroctwa duchowego*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków
- Skalbania B. (2011), *Diagnostyka pedagogiczna. Wybrane obszary badawcze i rozwiązania praktyczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków
- Stelter Ź. (2009), *Dorastanie osób z niepełnosprawnością intelektualną*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa
- Szewczuk W. (red.) (1979), *Słownik psychologiczny*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Witkowski T. (1984), *Poziom rozwoju społecznego upośledzonych umysłowo*, RW KUL, Lublin

- Wojnarska A. (2011), *Pomiar kompetencji społecznych*, [w:] A. Wojnarska (red.), *Diagnostyka resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia*, Wydawnictwo UMCS, Lublin
- Wyczesany J. (2012), *Psychopedagogiczna charakterystyka osób z niepełnosprawnością intelektualną*, [w:] K. Bobińska, T. Pietras, P. Gałecki (red.), *Niepełnosprawność intelektualna – etiopatogeneza, epidemiologia, diagnoza, terapia*, „Cintinuo”, Wrocław
- Żywanowska A. (2009), *Agresja u osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną: wielowymiarowość uwarunkowań*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków