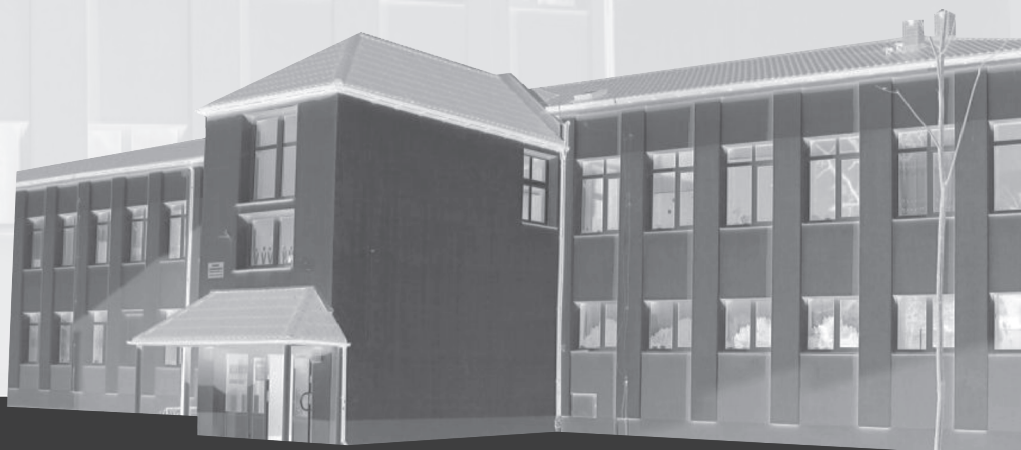
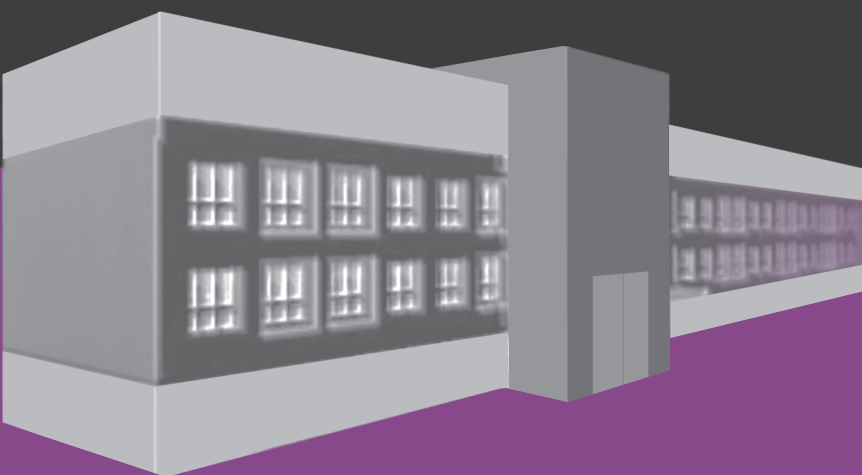


**Marzena Buchnat**



**FORMY ORGANIZACJI  
KSZTAŁCENIA DZIECKA Z LEKKĄ  
NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ  
A JEGO KOMPETENCJE SPOŁECZNE**



**Wydawnictwo Naukowe UAM**

**Formy organizacji kształcenia  
dziecka z lekką niepełnosprawnością intelektualną  
a jego kompetencje społeczne**

*Mojemu mężowi*

UNIwersytet IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU

SERIA PSYCHOLOGIA I PEDAGOGIKA NR 223

**MARZENA BUCHNAT**

**Formy organizacji kształcenia dziecka  
z lekką niepełnosprawnością  
intelektualną  
a jego kompetencje społeczne**



POZNAŃ 2015



ABSTRACT. Buchnat Marzena, *Formy organizacji kształcenia dziecka z lekką niepełnosprawnością intelektualną a jego kompetencje społeczne [Organizational Forms of Education Offered to a Child with Mild Intellectual Disability vs. a Child's Social Competence]*. Poznań 2015. Adam Mickiewicz University Press. Seria Psychologia i Pedagogika nr 223. Pp. 298. ISBN 978-83-232-2908-7. ISSN 0083-4254. Polish text with a summary in English.

This book represents an attempt at contributing to the analyses carried out by Polish special educators as well as their research pursuits that focus on providing optimal developmental conditions for people with mild intellectual disability, in particular as regards social competence. The main aim of this monograph was to establish the level of social functioning of fourth-grade students with mild intellectual disability as well as the structural factors that determine their social functioning. Assessment of these structural determinants was aimed to identify potential differences, or the lack of differences, between the levels of social functioning of children with mild intellectual disability in relation to three organizational forms of education, i.e. segregation, integration, and inclusion. This monograph is also an attempt at establishing what educational and motivational factors determine the development of social competence and describing the relationships between these determinants and particular organizational forms of education.

Marzena Buchnat, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych, ul. Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznań, Poland

Recenzent: dr hab. Grzegorz Szumski

Publikacja dofinansowana przez Rektora Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu oraz Wydział Studiów Edukacyjnych UAM

© Marzena Buchnat, 2015

This edition © Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu,  
Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2015

Projekt okładki: K. & S. Szurpit

Redaktor: Adriana Staniszevska

Redaktor techniczny: Dorota Borowiak

Łamanie komputerowe: Danuta Kowalska

ISBN 978-83-232-2908-7

ISSN 0083-4254

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIwersytetu IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU

61-701 POZNAŃ, UL. FREDRY 10

[www.press.amu.edu.pl](http://www.press.amu.edu.pl)

Sekretariat: tel. 61 829 46 46, faks 61 829 46 47, e-mail: [wyd nauk@amu.edu.pl](mailto:wyd nauk@amu.edu.pl)

Dział sprzedaży: tel. 61 829 46 40, e-mail: [press@amu.edu.pl](mailto:press@amu.edu.pl)

Wydanie I. Ark. wyd. 19,00. Ark. druk. 18,625

DRUK I OPRAWA: QUICK-DRUK, ŁÓDŹ, UL. ŁĄKOWA 11

# Spis treści

<b>Wstęp</b> .....	9
<b>1. Wybrane konteksty teoretyczne niepełnosprawności intelektualnej</b> .....	15
1.1. Wielowymiarowość pojęcia niepełnosprawności.....	15
1.2. Deskrypcja niepełnosprawności intelektualnej.....	20
1.3. Problemy diagnozowania osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną.....	29
<b>2. Uczeń z lekką niepełnosprawnością intelektualną – perspektywa edukacyjna...</b>	35
2.1. Uwarunkowania rozwojowe dziecka z lekką niepełnosprawnością intelektualną do podjęcia nauki w szkole .....	35
2.2. Charakterystyka procesu uczenia się dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną.....	45
2.3. Szkoła jako miejsce socjalizacji – organizacja systemu kształcenia ucznia z lekką niepełnosprawnością intelektualną.....	52
2.4. Trzy formy organizacji kształcenia dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną – przegląd badań.....	63
<b>3. Uczeń z lekką niepełnosprawnością intelektualną – perspektywa społeczna</b> .....	75
3.1. Kompetencje społeczne wyznacznikiem jakości życia.....	75
3.2. Funkcjonowanie społeczne dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną	84
3.3. Umiejscowienie społeczne w trzech formach organizacji kształcenia osób z niepełnosprawnością intelektualną w świetle teorii społecznej Pierre’a Bourdieu.....	89
<b>4. Założenia metodologiczne badań własnych</b> .....	100
4.1. Problematyka badań.....	100
4.2. Problemy i hipotezy badawcze .....	106
4.3. Podstawowe założenia badawcze, metody i techniki badań .....	111
4.4. Dobór próby badawczej.....	120
4.5. Organizacja i przebieg badań.....	126
4.6. Prezentacja wyników badań.....	126
<b>5. Osiągnięcia szkolne uczniów klas czwartych z lekką niepełnosprawnością intelektualną</b> .....	128
5.1. Kompetencje kluczowe uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną	128
5.2. Kompetencje językowe uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną a formy organizacji kształcenia .....	130
5.3. Umiejętności matematyczne dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną a formy organizacji kształcenia.....	135

<b>6. Poziom motywacji do nauki i lęku szkolnego uczniów klas czwartych z lekką niepełnosprawnością intelektualną w trzech formach organizacji kształcenia....</b>	<b>141</b>
6.1. Poziom motywacji do nauki i lęku szkolnego uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną .....	141
6.2. Poziom motywacji do nauki uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną w trzech formach organizacji kształcenia.....	145
6.3. Poziom lęku szkolnego uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną w trzech formach organizacji kształcenia.....	156
6.4. Zależność pomiędzy zmiennymi w podskalach motywacji do nauki szkolnej i lęku szkolnego oraz kompetencji językowych i matematycznych uczniów klasy czwartej z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do szkół specjalnych, szkół ogólnodostępnych i klas integracyjnych.....	161
<b>7. Poziom przystosowania społecznego uczniów klas czwartych z lekką niepełnosprawnością intelektualną w trzech formach organizacji kształcenia na podstawie Arkusza Zachowania się Ucznia .....</b>	<b>166</b>
7.1. Przystosowanie społeczne ucznia z lekką niepełnosprawnością intelektualną w szkole specjalnej, klasie integracyjnej i szkole ogólnodostępnej .....	166
7.2. Zależność między kategoriami przystosowania społecznego a kompetencjami językowymi i matematycznymi uczniów klas czwartych z lekką niepełnosprawnością intelektualną ze szkół specjalnych, szkół ogólnodostępnych i klas integracyjnych .....	177
<b>8. Pozycja społeczna uczniów klas czwartych z lekką niepełnosprawnością intelektualną w trzech formach organizacji kształcenia .....</b>	<b>180</b>
8.1. Trzy formy organizacji kształcenia uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną a ich pozycja społeczna w klasie .....	180
8.2. Zależność między pozycją społeczną zajmowaną w klasie a poziomem kompetencji językowych i matematycznych uczniów klas czwartych z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do szkół specjalnych, szkół ogólnodostępnych i klas integracyjnych.....	185
8.3. Zależność między zajmowaną pozycją społeczną w klasie a zmiennymi poziomu przystosowania społecznego uczniów klas czwartych z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do szkół specjalnych, szkół ogólnodostępnych i klas integracyjnych.....	188
<b>9. Uczestnictwo w życiu szkoły uczniów klas czwartych z lekką niepełnosprawnością intelektualną w trzech formach organizacji kształcenia.....</b>	<b>192</b>
9.1. Uczeń z lekką niepełnosprawnością intelektualną w szkole specjalnej, ogólnodostępnej i klasie integracyjnej .....	192
9.2. Zależność między uczestnictwem w życiu szkolnym a poziomem kompetencji językowych i matematycznych uczniów klas czwartych z lekką niepełnosprawnością intelektualną ze szkół specjalnych, szkół ogólnodostępnych i klas integracyjnych .....	207
9.3. Zależność między uczestnictwem w życiu szkolnym a zmiennymi poziomu przystosowania społecznego uczniów klas czwartych z lekką niepełnosprawnością intelektualną ze szkół specjalnych, szkół ogólnodostępnych i klas integracyjnych .....	208
9.4. Zależność między poziomem uczestnictwa w życiu szkolnym a pozycją społeczną uczniów klas czwartych z lekką niepełnosprawnością intelektualną ze szkół specjalnych, szkół ogólnodostępnych i klas integracyjnych.....	211

<b>10. Przystosowanie szkolne uczniów klas czwartych z lekką niepełnosprawnością intelektualną w trzech formach organizacji kształcenia</b> .....	213
10.1. Poziom przystosowania szkolnego ucznia z lekką niepełnosprawnością intelektualną w różnych formach organizacji kształcenia .....	213
10.2. Zależność między poziomem przystosowania społecznego a poziomem kompetencji językowych i matematycznych uczniów klas czwartych z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do szkół specjalnych, szkół ogólnodostępnych i klas integracyjnych.....	221
10.3. Zależność między poziomem przystosowania szkolnego a zmiennymi przystosowania społecznego uczniów klas czwartych z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do szkół specjalnych, szkół ogólnodostępnych i klas integracyjnych.....	225
10.4. Zależność między poziomem przystosowania szkolnego a pozycją społeczną uczniów klas czwartych z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do szkół specjalnych, szkół ogólnodostępnych i klas integracyjnych.....	227
10.5. Zależność między poziomem przystosowania szkolnego a uczestnictwem w życiu szkoły uczniów klas czwartych z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do szkół specjalnych, szkół ogólnodostępnych i klas integracyjnych.....	228
<b>11. Podsumowanie i interpretacja wyników</b> .....	231
11.1. Podsumowanie wyników .....	231
11.2. Interpretacja wyników .....	257
<b>Zakończenie</b> .....	266
<b>Bibliografia</b> .....	271
<b>Spis schematów</b> .....	292
<b>Spis tabel</b> .....	293
<b>Spis wykresów</b> .....	296
<b>Organizational Forms of Education Offered to a Child with Mild Intellectual Disability vs. a Child's Social Competence (Summary)</b> .....	297



---

## Wstęp

---

Uczestnictwo człowieka w życiu społecznym zależy od zdobytych przez niego kompetencji społecznych. Warunkują one efektywność radzenia sobie w określonych sytuacjach społecznych i są nabywane w czasie treningu społecznego, który trwa przez całe życie jednostki. Determinowane są przy tym dyspozycjami instrumentalnymi i motywacyjnymi, a także oddziaływaniem społecznym, zwłaszcza wychowawczym. To środowisko, w którym znajduje się dziecko, kształtuje jego potrzeby, wartości, motywację do działania, implikując efektywność nabywanych kompetencji społecznych (Matczak, 2007, s. 8). W okresie dzieciństwa kluczowym środowiskiem kształtującym kompetencje społeczne jest szkoła. Zgodnie z ekologiczną teorią systemów Urie Bronfenbrennera (1994) człowiek funkcjonuje w relacjach z otaczającym go środowiskiem, które stanowi układ wzajemnie zależnych podsystemów osadzonych jeden w drugim (Brzezińska, 2000, s. 187). Model ten uwzględnia pięć hierarchicznie uporządkowanych systemów: mikrosystem, makrosystem, mezosystem, egzosystem i chronosystem. Systemy te wpływają na siebie w sposób dwukierunkowy, uwzględniając złożoność wzajemnych powiązań. Przestrzenią bezpośredniej aktywności dziecka jest mikrosystem, np. rodzina czy klasa szkolna. Osadzenie w określonym systemie w istotny sposób determinuje zakres i jakość doświadczeń, jakie zdobywa jednostka, a także sposób ich interpretacji. Szkoła jako miejsce zdobywania doświadczeń, w którym dziecko spędza znaczną część swojego czasu, stanowi szczególnie ważne środowisko, warunkujące kształtowanie się kompetencji społecznych.

System organizacji kształcenia dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną, umożliwia im realizację obowiązku szkolnego w trzech formach kształcenia: segregacyjnej (szkoły specjalnej), integracyjnej (klasy integracyjnej) i inkluzyjnej (szkoły ogólnodostępnej). Rozszerzenie oferty edukacyjnej o kształcenie integracyjne i inkluzyjne było odpowiedzią na zmiany ideowe, w wyniku

których nastąpiła humanizacja życia społecznego i rozwój koncepcji społecznej integracji. Wnioski z badań prowadzonych nad sytuacją dzieci z niepełnosprawnością w systemie integracyjnym i inkluzyjnym dowodzą jednak trudności z realizacją założeń tych koncepcji. Jak wskazuje Iwona Chrzanowska (2010, s. 27-29), hasła edukacji włączającej tylko pozornie otwierają szkoły ogólnodostępne dla dzieci z niepełnosprawnością, podczas gdy tak naprawdę nie są one przygotowane na ich przyjęcie. Można zatem za Amadeuszem Krause zadać pytanie, czy „trudności w rozwoju integracji edukacyjnej i społecznej osób z niepełnosprawnością dają podstawę, by przeanalizować ponownie paradygmat integracyjny i zastanowić się, czy jego dominacja w pedagogice specjalnej nie została ustanowiona zbyt pochopnie?” (Krause, 2010, s. 156).

Biorąc pod uwagę istotny wpływ środowiska szkolnego na rozwój kompetencji społecznych, które staną się wyznacznikami jakości przyszłego życia w społeczeństwie, konieczne jest określenie, w jaki sposób poszczególne formy kształcenia determinują ten rozwój. Przeanalizowanie tych strukturalnych uwarunkowań jest ważne z uwagi na specyfikę badanej grupy dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, tj. dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Uczniowie z lekką niepełnosprawnością intelektualną charakteryzują się ogólnorozwojowymi deficytami, które powodują trudności w uczeniu się i przystosowaniu społecznym. Taki poziom funkcjonowania przyczynia się do zajmowania określonej pozycji w przestrzeni społecznej, która wyznacza pole doświadczeń, warunkujące zakres i jakość kształtowanych kompetencji społecznych. Zgodnie z teorią Pierre’a Bourdieu (2005) na miejsce zajmowane w przestrzeni szkolnej wpływ mają dwa procesy. Pierwszy z nich to umiejscowienie jednostki w polu społecznym przez obiektywne siły społeczne, od których jest ona w tej przestrzeni zależna – w przypadku pola szkolnego chodzi głównie o nauczycieli, ale także o rówieśników. Drugi proces to umiejscawianie się jednostki na podstawie indywidualnego potencjału autolokacyjnego, czyli jej habitusu. W grupie uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną indywidualny potencjał autolokacyjny, związany z poznawaniem i rozumieniem otaczającej rzeczywistości, przejawiającym się w sposobach zachowania, odczuwania czy myślenia, jest znacznie ograniczony. Wynika to m.in. z deficytów w zakresie myślenia, postrzegania społecznego, komunikowania się, uczenia się, które istotnie zawężają możliwości analizy własnego zachowania (Borzyszkowska, 1985; Chrzanowska, 2003a; Gajdzica, 2007; Janiszewska-Nieścioruk, 2001; Kościelska, 1984; Obuchowska, 1999; Pilecka, 2003). Takie ograniczenia mogą warunkować stwierdzenie, że poznanie staje się bardziej implementacją struktur społecznych dyspozycji niż postacią subiektywnej wiedzy. Pole

szkolne, którego częścią jest uczeń z lekką niepełnosprawnością intelektualną, staje się zatem wyznacznikiem jego zachowania. Wynika z tego szczególne zainteresowanie formą organizacji kształcenia, która determinuje szkolny mechanizm lokalizacyjny. Szkoła, która stwarza odpowiednie do potrzeb i możliwości ucznia z lekką niepełnosprawnością intelektualną warunki do ogólnego rozwoju, umożliwia również kształtowanie się jego kompetencji społecznych warunkujących prawidłowy przebieg socjalizacji. Dotychczas przeprowadzone badania dotyczące efektywności kształcenia integracyjnego (Bąbka, 2003; Barłów, 2008; Buchnat, 2012; Chodkowska, 2004; Chrzanowska, 2002, 2003a, 2003b, 2010; Ćwirynkało, 2010; Dyduch, 1999; Gajdzica, 2003, 2007, 2008a; Głodkowska, 1999; Grzyb, 2013; Hałaj, 2003; Janiszewska-Nieścioruk, 1999, 2000, 2007; Lipińska, 1999; Lipińska-Lokś, 2003; Maciarz, 1985, 1987, 1999; Mikruta, 2004; Nowicka, Ochoczenko, 2004; Sadowska, 2005, 2006c; Szumski, 2010; Szumski, Karwowski, 2012; Wiącek, 2005, 2008; Zamkowska, 2008) pozwoliły na lepsze poznanie szkolnej rzeczywistości dzieci z niepełnosprawnością. Wśród nich tylko badania Grzegorza Szumskiego (2010) i Krystyny Barłów (2008) dotyczyły kształcenia uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną w trzech formach organizacji kształcenia. Nie odnosiły się jednak do kształtowania ich kompetencji społecznych determinowanych formą organizacji kształcenia. W związku z brakiem określenia znaczenia uwarunkowań pola szkolnego dla budowania kompetencji społecznych, jako istotnego czynnika wyznaczającego jakość przyszłego życia, podjęto badania wyjaśniające to zagadnienie.

Inspiracją do napisania niniejszej pracy był prowadzony współcześnie dyskurs pedagogiczny i socjologiczny, pod wpływem którego znajduje się również pedagogika specjalna. Jest on związany z transformacją społecznego postrzegania hierarchii wartości, tolerancji czy otwartości na zmiany (Szkudlarek, 1992, 1993, 2000; Sztompka, 1999, 2002; Ziółkowski, 2000), w które wpisuje się edukacja, szczególnie w zakresie jej społecznych funkcji (Kwieciński, Witkowski, 1993; Kwieciński, 2000, 2002; Melosik, 1994, 1996, 2007; Śliwerski, 1993, 2001, 2009).

Przeobrażenia społecznej funkcji edukacji mają również odzwierciedlenie w jej roli w rozwoju osób z niepełnosprawnością. Kierunki zmian zachodzących w pedagogice specjalnej w kompleksowy sposób ujmuje A. Krause (2010) w sformułowanych przez siebie paradygmatach. Są one wynikiem zmian systemowych i transformacyjnych, jakie nastąpiły w Polsce po 1989 r., umożliwiając otwarcie się na zachodnie koncepcje, m.in. integracji i normalizacji (Porter, 1997; Hinz, 2002, 2004). W efekcie tych zmian nastąpiła reforma szkolnictwa specjalnego, umożliwiająca dzieciom z niepełnosprawnością realizację obowiązku szkolnego w formach kształcenia niesegregacyjnego.



Szczegółowe rozważania na temat koncepcji integracyjnego kształcenia osób z niepełnosprawnością można odnaleźć w pracach między innymi: J. Boguckiej i M. Kościelskiej (1996), M. Chodkowskiej (2002, 2004), I. Chrzanowskiej (2006, 2009, 2010, 2013), W. Dykcika (2010), Z. Gajdzicy (2006, 2013a, 2013b), A. Hulka (1992), Z. Janiszewskiej-Nieścioruk (2007), A. Krause (2000, 2004, 2010), A. Maciarz (1987, 1999), S. Sadowskiej (2005, 2006c), G. Szumskiego (2006, 2010), T. Żółkowskiej (2002, 2004), które bez wątpienia stanowią istotny wkład w rozwój pedagogiki specjalnej, jak również odegrały ważną rolę w rozwoju mojego sposobu myślenia i przyczyniły się do opracowania niniejszej monografii.

Książka ta jest próbą wpisania się w nurt analiz i poszukiwań badawczych polskich pedagogów specjalnych, dotyczących zapewnienia osobom z lekką niepełnosprawnością intelektualną optymalnych warunków rozwoju, szczególnie rozwoju społecznego. Podstawowym celem pracy było określenie poziomu funkcjonowania społecznego uczniów klas czwartych z lekką niepełnosprawnością intelektualną oraz ich strukturalnych uwarunkowań. Diagnoza czynników strukturalnych miała ukazać ewentualne różnice lub ich brak między poziomem funkcjonowania społecznego dziecka z lekką niepełnosprawnością intelektualną a trzema formami organizacji kształcenia: segregacyjną, integracyjną i włączającą. W monografii podjęto również próbę określenia wpływu uwarunkowań edukacyjnych i motywacyjnych na kształtowanie się kompetencji społecznych oraz wskazania zależności między tymi uwarunkowaniami a formą organizacji kształcenia. Wielowątkowość poruszanej problematyki znalazła odzwierciedlenie w strukturze pracy, liczącej jedenaście rozdziałów.

Pierwsze trzy rozdziały mają charakter teoretyczno-poglądowy. Przedstawiają teorie warunkujące rozumienie społecznego funkcjonowania osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną, a także założenia i organizację ich systemu kształcenia. W rozdziale pierwszym ukazano pojęcie niepełnosprawności w różnych koncepcjach teoretycznych, które w szczególny sposób implikują jego społeczny wymiar. Na podstawie tych podejść przeanalizowano definicje niepełnosprawności intelektualnej, podkreślając jej społeczny wymiar, uwzględniający wzajemne uwarunkowanie niepełnosprawności intelektualnej i kontekstu środowiskowego. Następnie przedstawiono problemy z diagnozowaniem osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną w obszarze występowania czynników etiologicznych natury biologicznej i społecznej. W rozdziale drugim ukazano perspektywę edukacyjną osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Ponadto przedstawiono warunki rozwojowe dziecka z lekką niepełnosprawnością intelektualną do podjęcia nauki w szkole, charakterystykę poszczególnych procesów poznawczych oraz specyfikę procesu uczenia się. Omówiono szkołę jako miejsce socjalizacji ucznia, kładąc szczególny nacisk na zróżnicowanie warunków, jakie ofe-

rują trzy formy organizacji kształcenia dostępne uczniom z lekką niepełnosprawnością intelektualną. W rozdziale tym w syntetyczny sposób przedstawiono także wyniki badań prowadzonych na gruncie polskiej i zachodnioeuropejskiej pedagogiki specjalnej i psychologii społecznej, poświęconych problematyce kształcenia niesegregacyjnego oraz segregacyjnego uczniów z niepełnosprawnością. Zagadnienia dotyczące kształtowania kompetencji społecznych, ich uwarunkowań oraz funkcjonowania społecznego dziecka z lekką niepełnosprawnością intelektualną przedstawiono w rozdziale trzecim. Omówiono w nim aspekty teorii społecznej Pierre'a Bourdieu, w szczególności kwestię umiejscowienia społecznego w określonym fragmencie przestrzeni społecznej trzech form organizacji kształcenia, jakie wyznacza pole szkolne, które warunkuje wytwarzanie kapitału społecznego. W rozdziale czwartym zaprezentowano konstrukt badawczy, perspektywę interpretacyjną, w której zostały osadzone wyniki badań, przyjęty paradygmat, jak również metodę badań, konstrukcję narzędzi badawczych, dobór próby badawczej i sposób przeprowadzenia badań. Rozdziały od piątego do dziesiątego stanowią prezentację wyników badań przeprowadzonych wśród 180 uczniów klas czwartych z lekką niepełnosprawnością intelektualną, uczęszczających do szkół specjalnych, szkół ogólnodostępnych i klas integracyjnych, dotyczących poziomu ich kompetencji społecznych oraz ich uwarunkowań. W rozdziale jedenastym dokonano podsumowania będącego próbą odpowiedzi na postawione pytania i hipotezy badawcze oraz ich interpretacji. W zakończeniu przedstawiono syntezę przeprowadzonych badań oraz wnioski dotyczące kształtowania się kompetencji społecznych uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną w polu społecznym, jakim jest szkoła.

Mam nadzieję, że przedstawiona praca pozwoli na odkrycie uwarunkowań strukturalnych (związanych z formą organizacji kształcenia) determinujących kształtowanie się kompetencji społecznych dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną, przyczyniając się do stworzenia takiego pola szkolnego, które będzie zwiększać kapitał kulturowy tych osób, umożliwiając im zarazem pełniejsze uczestnictwo w życiu społecznym.

Na zakończenie chciałbym podziękować dzieciom i nauczycielom, którzy uczestniczyli w moim projekcie badawczym, za poświęcony czas i zaangażowanie. Osobne podziękowania składam recenzentowi, prof. dr hab. Grzegorzowi Szumskiemu, za życzliwe uwagi i cenne sugestie, które przyczyniły się do ostatecznego kształtu pracy.

Szczególne słowa podziękowania kieruję do mojego męża i dzieci oraz rodziny i przyjaciół za wyrozumiałość, wiarę i wsparcie, bez których praca ta nigdy by nie powstała.



## Wybrane konteksty teoretyczne niepełnosprawności intelektualnej

### 1.1. Wielowymiarowość pojęcia niepełnosprawności

Współczesne tendencje w nauce związane z ustalaniem terminologii dotyczącej niepełnosprawności stanowią wyraz dostrzegania osób niepełnosprawnych oraz ich miejsca w obecnym społeczeństwie. Wielowymiarowość pojęcia „niepełnosprawność” jest związana zarówno z niejednoznacznym rozumieniem normy i zdrowia, jak i z przyjęciem określonej opcji teoretycznej, które powoduje trudności w ujednoczeniu tego pojęcia (Borzyszkowska, 1983; Gajdzica, 2007; Kościelak, 1986; Kościelska, 1998a; Obuchowska, 1999; Kopeć, 2013; Zabłocki, 2003). Już same pojęcia zdrowia i normy mają szeroki zakres znaczeniowy. Według Światowej Organizacji Zdrowia (World Health Organization - WHO) zdrowie to „nie tylko brak choroby, ale pełnia dobrego samopoczucia fizycznego, psychicznego i społecznego” (Sokołowska, 1980, s. 120). Na podstawie tej definicji został sformułowany socjoekologiczny model interpretacji zdrowia i choroby, który w najpełniejszy sposób ujmuje te pojęcia. Nawiązuje on do humanistycznych trendów w medycynie i nurtów współczesnej ekologii (Imieliński, 1992; Puchalski, 1990; Słońska, 1994). Zdrowie pojmowane jest w nim jako wielowymiarowe zjawisko, obejmujące zależne od siebie perspektywy: fizyczną, psychiczną i społeczną, na podstawie których wyodrębnione zostały trzy współzależne poziomy: jednostkowy, społeczny i ekologiczny. Charakterystyczne dla tego modelu jest przypisywanie jednostce takiej aktywności, która ma na celu zaspokojenie jej potrzeb i aspiracji w poczuciu odpowiedzialności za siebie i swoje zdrowie. Każdy człowiek powinien bowiem dbać o swoje samopoczucie

i być świadomym tego, jakie znaczenie w codziennym funkcjonowaniu mają poszczególne osoby i grupy społeczne. Model ten określa więc, że bycie zdrowym oznacza zdolność prowadzenia produktywnego życia w sferze osobistej i społecznej. Własne odczucia jednostki dotyczące choroby, w ujęciu psychologicznym, zostają zweryfikowane w społecznym działaniu. Jednak utożsamianie choroby z niepełnosprawnością jest błędem, ponieważ niepełnosprawność jest stanem, zaś choroba procesem. Można więc być zarazem osobą zdrową i niepełnosprawną (Ossowski, 1999, s. 41).

Pojęcie normy ma jeszcze szerszy zakres znaczeniowy i może być rozpatrywane według kryteriów: statystycznych, epidemiologicznych, rozwojowych, adaptacyjnych i społeczno-kulturowych (Dykciak, 2001, s. 14). Przez normę rozumie się idealny lub realny wzorzec danej właściwości, np. wzorzec zachowania lub przebiegu procesów psychicznych. Normalność jest natomiast zbiorem właściwości przypisywanych osobom, grupom, społecznościom i instytucjom, które są zgodne z wzorcem, czyli normą. Normą określa się więc to, co jest najbardziej powszechne, typowe, charakterystyczne dla prawidłowości wynikających z cech natury fizjologicznej, psychologicznej i społecznej. Zachowania normalne są zgodne z wzorcem opartym na regułach i wartościach przyjętych przez dane społeczeństwo, typowych dla danej kultury (Chrzanowska, 2010, s. 22; Krause, 2010, s. 189; Sowa, 1984, s. 22; Sęk, 2005, s. 56-57; Wiliński, 2010, s. 20). Osoba niepełnosprawna to natomiast osoba wykazująca odchylenie od normy, które może być odczytywane jako rozbieżność między zachowaniem danego człowieka a zachowaniem charakterystycznym dla określonego modelu (Żółkowska, 2004, s. 105). Warto jednak zauważyć za A. Krause (2010, s. 190), że norma z jednej strony określa powinności, jakie ma realizować członek danej społeczności, z drugiej zaś – ma charakter regulatywny, gdyż zaspokaja zapotrzebowanie jednostki na wskazówki. Norma wykracza więc poza rolę dyscyplinującą, stając się subiektywną kategorią spełnienia, sensu i zadowolenia.

Biologiczna koncepcja niepełnosprawności zakłada, że jest ona związana z trudnościami medycznymi, stanowi rodzaj „choroby” bądź „deficytu”, które poprzez stosowanie odpowiednich środków leczniczych można „uleczyć”. Jednostka dotknięta niepełnosprawnością postrzegana jest przez pryzmat medyczny jako „niepełna”, „wadliwa” czy „wybrakowana”. Zadaniem rehabilitacji jest więc przywracanie utraconych funkcji organizmu oraz poprawa jakości jej życia. Niepełnosprawność staje się przyczyną niekorzystnej sytuacji społecznej, która utrudnia lub wręcz uniemożliwia funkcjonowanie w społeczeństwie (Majewski, 1999, s. 131; Wiliński, 2010, s. 33-51). Koncepcja ta zakłada trójwymiarowość zjawiska niepełnosprawności, które można ująć w następującą sekwencję przyczynowo-skutkową: od uszkodzenia przez

niepełnosprawność do upośledzenia (niepełnosprawności społecznej) (Gajdzica, 2007; Kosakowski, 2003; Kościelska, 1998a; Krause, 2000; Majewski, 1999; Ossowski, 1999; Sadowska, 2005; Sowa, Wojciechowski, 2001; Wyczesany, Gajdzica, 2006). Jako pierwsze musi wystąpić uszkodzenie (ang. *impairment*), które oznacza utratę lub wadę w zakresie funkcjonowania fizjologicznego organizmu bądź anatomicznej struktury ludzkiego ciała. Wskutek uszkodzenia, które może być zróżnicowane pod względem: rozległości, czasu trwania, momentu powstania i przebiegu, dochodzi do niepełnosprawności (ang. *disability*). „Niepełnosprawność jest fizycznym ograniczeniem lub zniesieniem możliwości działania, a także podejmowania aktywności” (Gajdzica, 2007, s. 36). Konsekwencją niepełnosprawności jest niekorzystna sytuacja społeczna, ograniczająca lub uniemożliwiająca wypełnianie ról społecznych uznawanych za powszechne dla danego wieku i płci, określana mianem upośledzenia – niepełnosprawności społecznej (ang. *handicap*). Warunkiem pojawienia się upośledzenia są bariery społeczne, kulturowe i fizyczne, ograniczające jednostce funkcjonowanie w społeczeństwie (Dryżałowska, 2004, s. 646; Majewski, 1999, s. 131; Ćwirynkało, 2010, s. 14).

Duże znaczenie dla zmiany postrzegania niepełnosprawności miał proces demedykalizacji, czyli odbiologizowania zjawiska odchylenia od normy, wskutek którego zwrócono uwagę na możliwości osób niepełnosprawnych, a nie na ich ograniczenia. Przypisanie tym osobom prawa wyboru dało im możliwość decydowania o swoim losie, a tym samym odzyskania własnej podmiotowości. Taki sposób postrzegania osób niepełnosprawnych zmienił podejście do określania granic i możliwości ich rozwoju. Doprowadził też do powstania modelu funkcjonalnego i społecznego.

Model funkcjonalny, ogłoszony w 1965 r., określa niepełnosprawność jako utrudnienie, ograniczenie lub niemożność pełnej realizacji ról społecznych zgodnie z oczekiwaniami kulturowo-społecznymi. Kryterium określenia niepełnosprawności zmieniło się więc z normy biologicznej na normę funkcjonalną, co potwierdza proces demedykalizacji (Wiliński, 2010, s. 17-18).

Konsekwencją tych przeobrażeń była zmiana myślenia o osobie niepełnosprawnej jako osobie, która musi dostosować się do środowiska społecznego. Tymczasem to środowisko społeczne powinno się przygotować na przyjęcie osoby niepełnosprawnej. Taki sposób postrzegania niepełnosprawności stał się podstawą społecznej koncepcji niepełnosprawności (Chrzanowska 2010, s. 19-21; Gajdzica, 2007, s. 37; Kosakowski, 2001, s. 289), która zakłada, że niepełnosprawność nie wiąże się z fizycznymi czy psychicznymi ograniczeniami, ale z izolacją i wykluczeniem z partycypacji społecznej osoby niepełnosprawnej w wyniku ograniczeń ze strony społeczeństwa (Wiliński, 2010, s. 33-51). Oznacza to, że niepełnosprawność jest

zjawiskiem konstruowanym społecznie i kulturowo (Ostrowska, 2002, s. 55). „Stąd niepełnosprawność i osoba/osoby niepełnosprawne stanowią element szerszej całości, są jej częścią. Wszelkie próby definiowania pojęć, badania zjawisk muszą uwzględniać ten artefakt, tylko wówczas możliwe będzie poznanie przyczyn i skutków bycia osobą niepełnosprawną bez stereotypizowania i stygmatyzowania” (Chrzanowska 2010, s. 21). Takie definiowanie niepełnosprawności powoduje konieczność dostosowania środowiska do potrzeb i możliwości osób niepełnosprawnych. Zwraca na to uwagę Teresa Żółkowska (2004), twierdząc, że w modelu społecznym niepełnosprawność nie jest determinowana fizycznymi czy psychicznymi ograniczeniami osoby, ale barierami, jakie tworzy społeczeństwo. Istotne jest zatem określenie, czy i na ile społeczeństwo gotowe jest dostosować posiadane wzorce zachowań do potrzeb i możliwości osób z niepełnosprawnością, a nie skupiać się na wspomaganie ich w przystosowaniu się do społeczeństwa (Żółkowska, 2004, s. 34). Na gruncie polskiej pedagogiki specjalnej, w wyniku transformacji myśli edukacyjnej i wychowawczej, społeczny model niepełnosprawności stał się podstawą wyodrębnienia przez A. Krause (2010) społecznego paradygmatu niepełnosprawności. Jest to „interpretacja niepełnosprawności w szerokich i zmiennych uwarunkowaniach społeczno-kulturowych. Powstał jako opozycja do stanowisk indywidualistycznych, medycznych i biologicznych. Jest konsekwencją postrzegania niepełnosprawności w kategoriach pozajednostkowych, w kontekście ważnych problemów i wyzwań społecznych XXI wieku” (Krause, 2010, s. 188).

Porównanie omówionych modeli przedstawia tabela 1.

**Tabela 1.** Społeczny, funkcjonalny i medyczny model niepełnosprawności

Kryterium porównania	Medyczny model niepełnosprawności	Funkcjonalny model niepełnosprawności	Społeczny model niepełnosprawności
Podejście do niepełnosprawności	tragedia osobista	kwestia funkcjonalna	kwestia społeczna
Istota problemu	choroba, uszkodzenie fizyczne, utrata możliwości wykonywania zawodu, psychologiczne niedostosowanie, brak motywacji i współpracy	stan zdrowia powodujący ograniczenia funkcjonalne, utrudnienie w pełnieniu ról określonych społecznie i kulturowo	uprzedzenia społeczne, uzależnienie od profesjonalnej pomocy, brak odpowiednich służb wspomagających, bariery architektoniczne, bariery ekonomiczne

Kryterium porównania	Medyczny model niepełnosprawności	Funkcjonalny model niepełnosprawności	Społeczny model niepełnosprawności
Wymiar zjawiska	osobisty	społeczno-osobisty	społeczny
Rola osoby niepełnosprawnej	pacjent/klient	partner współodpowiedzialny, interaktywny	konsument
Środki pomocy	fachowa pomoc lekarzy, rehabilitantów, terapeutów i doradców zawodowych	wzięcie odpowiedzialności za siebie, korzystanie z możliwości leczenia i rehabilitacji, dostosowanie do środowiska	egzekwowanie praw, doradztwo, samopomoc, usuwanie barier, walka z uprzedzeniami i wykluczeniem społecznym
Kontrola	zewnętrzna, dokonywana przez ekspertów	wewnętrzna i zewnętrzna	samokontrola = możliwości wyboru
Oczekiwane wyniki	adaptacja jednostki	adaptacja do wykonywania ról społecznych	akceptacja jednostki przez społeczeństwo (zmiana społeczną)

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Gajdzica, 2007, s. 38, za: Piasecki, Besowski, Czech, 1998, s. 32; Wiliński, 2010, s. 18.

Analizując powyższe modele, można zauważyć dwubiegowość koncepcyjną, która doprowadziła do poszukiwania rozwiązań pośrednich. W 1997 r. Światowa Organizacja Zdrowia opracowała nową Międzynarodową Klasyfikację Uszkodzeń, Działań i Uczestnictwa, która stanowiła wyraz nowej koncepcji biopsychospołecznej, łączącej założenia koncepcji biologicznej i społecznej. Zgodnie z jej założeniami „człowiek jest istotą biologiczną. [...] Człowiek jest określoną osobą, jednostką działającą i wypełniającą określone czynności, zadania życiowe. Człowiek jest także członkiem określonej grupy społecznej, do której przynależy i w życiu której uczestniczy” (Majewski, 1999, s. 132). Koncepcja ta zakłada, że niepełnosprawność dotyczy trzech wymiarów: biologicznego, jednostkowego i społecznego. W wymiarze biologicznym jest to zniesienie, ograniczenie lub zaburzenie przebiegu funkcji organizmu w zależności od stopnia i zakresu uszkodzenia jego organów lub układów. W wymiarze jednostkowym jest to ograniczenie aktywności i działania, a w wymiarze społecznym – ograniczenie uczestnictwa w życiu społecznym (Majewski, 1999, s. 132).



W modelu tym rozwój osoby niepełnosprawnej jest zależny od czynników kontekstowych: indywidualnych (predyspozycje genetyczne, wiek, płeć, styl życia) i środowiskowych (cechy fizyczne środowiska naturalnego i sztucznego, postawy środowiska, system edukacji, wsparcie).

## 1.2. Deskrypcja niepełnosprawności intelektualnej

Definiowanie niepełnosprawności intelektualnej pozostaje w zależności od wyżej wymienionych modeli niepełnosprawności. To one, zgodnie z odpowiadającą danemu modelowi interpretacją pojęcia normy, determinują sposób postrzegania i interpretowania niepełnosprawności intelektualnej, który określa kontekst rozwojowy. Różnorodność podejść teoretycznych utrudnia zdefiniowanie pojęcia „niepełnosprawność intelektualna” i stworzenie jednolitego systemu klasyfikacji. Obecnie wciąż jeszcze stosowane starsze pojęcie: „upośledzenie umysłowe”, które powoli jest jednak zastępowane terminem „niepełnosprawność intelektualna” (Żółkowska 2004, s. 25). Zmiany w terminologii dotyczącej niepełnosprawności intelektualnej mają charakter społeczny, związany ze zmianą podejścia do osób z niepełnosprawnością intelektualną. Pierwsze terminy, takie jak: kretynizm, imbecylizm, debilizm, już na płaszczyźnie semantycznej wyrażały naznaczający stosunek społeczny do tych osób. Mimo że używanie danego terminu jest rzeczą umowną, pociąga za sobą sposób postrzegania danej osoby, buduje postawy społeczne i wskazuje na rodzaj wsparcia, jakie jest kierowane do osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Do ujednoczenia terminologii związanej z niepełnosprawnością intelektualną w znaczący sposób przyczyniło się Amerykańskie Towarzystwo ds. Niepełnosprawności Intelektualnej i Rozwojowej (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities – AAIDD)<sup>1</sup>, które 2 listopada 2006 r. zrezygnowało z terminu „niedorozwój umysłowy” (ang. *mental retardation*) w swojej nazwie na rzecz terminu „niepełnosprawność intelektualna” (ang. *intellectual disability*)<sup>2</sup>. Również w Polsce pojęcie „niepełnosprawność intelektualna” jest coraz częściej używane, choć w ustawodawstwie wciąż stosowany jest termin „upo-

---

<sup>1</sup> Towarzystwo to wcześniej funkcjonowało pod nazwą Amerykańskie Towarzystwo ds. Niedorozwoju Umysłowego (American Association on Mental Retardation – AAMR). Choć 10. edycja podręcznika AAIDD z 2002 r. zawierała jeszcze pojęcie „niedorozwój umysłowy”, coraz więcej naukowców zwracało uwagę na konieczność zmiany tego terminu z uwagi na jego pejoratywne znaczenie (Gelb, 2002; Goode, 2002; Luckasson, Reeve, 2001; Schalock, 2002; Smith, 2002).

<sup>2</sup> W wyniku tych zmian 20 lutego 2006 r. dokonano zmiany nazwy najbardziej znanego czasopisma poświęconego niepełnosprawności intelektualnej z *Mental Retardation* na *Intellectual and Developmental Disabilities*.

śledzenie umysłowe”, co rodzi niezgodność między literaturą przedmiotu a dokumentacją w placówkach oświatowych, w której nauczyciele muszą posługiwać się nazewnictwem stosowanym w rozporządzeniach prawnych. W niniejszej pracy zdecydowano się używać pojęcia „niepełnosprawność intelektualna” jako dominującego w literaturze przedmiotu oraz zbieżnego z przyjętymi założeniami koncepcyjnymi.

W związku z różnymi odniesieniami teoretycznymi, których istotnym aspektem w analizie kategorii niepełnosprawności są: nazewnictwo, definicje, systemy klasyfikacyjne, a także obraz kliniczny i prognoza dalszego rozwoju (Schalock, Luckasson, 2004, s. 136), trudno mówić o jednym rodzaju wiedzy dotyczącej niepełnosprawności intelektualnej (Kowalik, 1989, s. 32), a tym samym o jej spójnym definiowaniu. Poszczególne koncepcje teoretyczne ujmują niepełnosprawność intelektualną z różnych perspektyw, ustanawiając odmienne kategorie podziału.

Definicje niepełnosprawności intelektualnej mogą być tworzone na podstawie nauk biologicznych, głównie medycznych. Przykładem takiego rozumienia tego pojęcia jest perspektywa kliniczna (Maloney, Ward, 1979, za: Kowalik, 1989, s. 32-33), podejście kliniczno-medyczne (Sękowska, 1998, s. 215) czy podejście biologiczne (Kościelska, 1998a, s. 175). W takim ujęciu niepełnosprawność intelektualna jest traktowana jako problem medyczny oparty na deficycie biologicznym, a osoba z niepełnosprawnością intelektualną postrzegana jest przez pryzmat swoich ograniczeń. Z uwagi na to powinna być ona objęta opieką, najlepiej w specjalnie do tego przygotowanych ośrodkach, ponieważ nie jest w pełni możliwe zrehabilitowanie jej obszarów patogennych. Niepełnosprawność intelektualna cechuje się więc statycznością, czyli nieodwracalnością tego stanu, oraz biologicznym charakterem jej etiologii. Takie ujęcie niepełnosprawności intelektualnej było charakterystyczne dla wcześniejszych definicji, opracowanych m.in. przez: Filipa Pine-la, Jean-Étienne’a Dominique Esquirola, Emila Kraepelina, Alfreda F. Tredgolda, Edgara Dolla, Witolda Łuniewskiego i Halinę Spionek (Kirejczyk, 1981; Kostrzewski, 1991; Ćwirynkało, 2010). Działaniem zapobiegającym powstawaniu niepełnosprawności jest jedynie profilaktyka, mająca na celu wyeliminowanie czynników, o których wiadomo, że mogą przyczynić się do powstania niepełnosprawności intelektualnej (Żółkowska, 2004, s. 27).

Drugi zakres definicyjny dotyczy perspektywy rozwojowej (ekologicznej) (Maloney, Ward, 1979, za: Kowalik, 1989, s. 32-33), która określa niepełnosprawność intelektualną jako niepowodzenie w rozwoju człowieka. Mimo powstania uszkodzenia organicznego możliwe jest jednak podjęcie przez środowisko zewnętrzne odpowiednich działań stymulujących, które mogą mieć pozytywny wpływ na dalszy rozwój (Kowalik, 1989, s. 32). Podejście rozwojowe w dużej mierze było inspirowane koncepcją zniekształconego

rozwoju Lwa Wygotskiego, w której przedstawia on mechanizmy rozwoju dzieci niepełnosprawnych (Wygotski, 1983, za: Kozulin i in., 2003, s. 335). Określa on, że niepełnosprawność związana jest z uszkodzeniem spowodowanym czynnikami biologicznymi, ale także zaburzeniami wyższych funkcji psychicznych, ukształtowanych pod wpływem czynników społecznych. Samo uszkodzenie ogranicza możliwości rozwojowe jednostki, ale to środowisko społeczne modyfikuje ścieżkę jej rozwoju, prowadząc do zaburzeń i opóźnień w rozwoju (Wygotski, 1983, za: Kozulin i in., 2003, s. 335). W tym ujęciu niepełnosprawność intelektualna jest postrzegana znacznie szerzej, gdyż uwzględnia przebieg procesów psychicznych i środowiskowych. Definicje te, w przeciwieństwie do perspektywy biologicznej, ukazują dynamiczny charakter niepełnosprawności intelektualnej jako stanu, który może ulec zmianie (Kościelska, 1998a). Z jednej strony dostrzega się bowiem możliwość rehabilitacji w zakresie deficytów, zwiększającą jakość funkcjonowania jednostki, z drugiej – zwraca się uwagę na zdolności (możliwości) osób z niepełnosprawnością intelektualną. W definicjach tych podkreśla się także ogólny charakter dysfunkcji intelektualnych (Kostrzewski, 1981, s. 67). Wśród ogólnych dysfunkcji intelektualnych Janusz Kostrzewski (1981, s. 67-69) wyróżnił: upośledzenie umysłowe (jako niedorozwój umysłowy – oligofrenia i jako ogólne otępienie – demencja), zahamowanie rozwoju intelektualnego, obniżenie poziomu intelektualnego, opóźnienie rozwoju intelektualnego. Z ogólnym odchyleniem od normy mamy do czynienia wtedy, gdy wszystkie sprawności intelektualne tworzące inteligencję są na poziomie niższym od przeciętnego przynajmniej o jedno odchylenie standardowe (Spionek, 1973, s. 17; Wyczesany, 2002, s. 21). Podejście rozwojowe jest przykładem modelu niepełnosprawności w koncepcji biopsychospołecznej. Jest też częściowo zbieżne z podejściem psychologicznym Małgorzaty Kościelskiej (1998a, s. 175-178), w którym podkreśla się dwustronny wpływ zmian organicznych i funkcji psychicznych. Dysfunkcje biologiczne mogą bowiem modyfikować funkcje psychiczne, które zwrótnie wpływają na poziom sprawności fizjologicznej organizmu.

Niepełnosprawność intelektualna analizowana jest także z perspektywy społecznej (Maloney, Ward, 1979, za: Kowalik, 1989, s. 32-33; Kościelska, 1998a, s. 175), która zakłada, że decydujący wpływ na powstawanie niepełnosprawności intelektualnej, ujmowanej jako fakt społeczno-kulturowy, mają uwarunkowania społeczne. Niepełnosprawność intelektualna traktowana jest jako proces wchodzenia w społeczną rolę upośledzonego, która jest zgodna ze społecznymi oczekiwaniami (Obuchowska, 1999, s. 205). W perspektywie społeczno-kulturowej niepełnosprawności można wyróżnić za Martem Söderem (1989) trzy modele niepełnosprawności: epidemiologiczny, adaptacyjny i społecznego konstrukcjonizmu.

W modelu epidemiologicznym akcentuje się związki przyczynowo-skutkowe między jednostką a otoczeniem, które nie stanowią jednak efektu czy produktu społeczno-kulturowego. Przykładem ich są związki między częstością występowania danego typu niepełnosprawności a rodzajem przemysłu na danym terenie.

Model adaptacyjny zakłada, że niepełnosprawność intelektualna stanowi rezultat interakcji między jednostką a otoczeniem, w którym cechy jednostki stają się wadami wobec zbioru określonych wymagań. To one decydują o przyjęciu jednostki przez społeczeństwo, przez co na nich koncentruje się proces rehabilitacji, jako proces dostosowania jednostki do wymogów społeczeństwa. Sama niepełnosprawność nie stanowi wewnętrznej cechy osobowości jednostki.

Model społecznego konstruktywizmu zakłada z kolei, że niepełnosprawność intelektualną można definiować w zależności od znaczenia, jakie przypisywane jest różnym rodzajom dewiacji. Podstawą tego modelu jest teoria naznaczenia, wywodząca się z symbolicznego interakcjonizmu i chicagowskiej szkoły socjologii. Jeden z najważniejszych związków między jednostką a otoczeniem zależy od społecznego znaczenia. Otaczający świat staje się bowiem dla nas zrozumiały dzięki temu, że wrastamy w społecznie i kulturowo tworzone systemy wspólnie przypisywanych znaczeń (Söder, 1989, za: Gustavsson, Zakrzewska-Manterys, 1997, s. 11-13).

Niepełnosprawność intelektualną można również analizować z perspektywy pedagogicznej. Irena Obuchowska zwraca uwagę na ograniczone lub defektywne procesy uczenia się, które cechują daną jednostkę niepełnosprawną, w istotny sposób wpływając na jej dalszą biografię. Trudności w uczeniu się powodują ograniczone wybory życiowe, a tym samym niższą jakość życia (Obuchowska, 1999, s. 205-206). Perspektywa ta stanowi dopełnienie poprzednich stanowisk. Teorię tę potwierdza Zenon Gajdzica, który wskazuje, że proces uczenia się, obok prymarnego doświadczenia (powstałego na podstawie interakcji społecznych) oraz możliwości w zakresie aktywności poznawczej i emocjonalnej, stanowi element nabywania niepełnosprawności intelektualnej (Gajdzica, 2007, s. 49-50).

Obecnie poszukuje się kompromisowego podejścia do niepełnosprawności intelektualnej jako stanu nabytego w toku rozwoju, uwarunkowanego czynnikami biologicznymi, psychologicznymi i społecznymi. Wielowymiarowość podejścia do definiowania niepełnosprawności intelektualnej można zaobserwować na przykładzie modeli zaproponowanych przez Amerykańskie Stowarzyszenie Badań nad Niepełnosprawnością Intelektualną i Rozwojową (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities - AAIDD), Światową Organizację Zdrowia (WHO) oraz Amerykańskie

Towarzystwo Psychiatryczne (American Psychiatric Association - APA), (Schalock, Luckasson, 2004; Carr i in., 2007; Smith, 2009).

AAIDD w 2002 r. opracowało model funkcjonalny niepełnosprawności intelektualnej, definiując w nim niedorozwój umysłowy jako „niesprawność charakteryzującą się znacznym ograniczeniem zarówno w zakresie funkcjonowania intelektualnego, jak i zachowań przystosowawczych, które wyrażają się w umiejętnościach poznawczych, społecznych i praktycznych. Niepełnosprawność ta ujawnia się przed 18. rokiem życia” (Luckasson i in., 2002, s. 39).

W celu uszczegółowienia tej definicji AAIDD przyjęło pięć następujących założeń:

- ograniczenia w bieżącym funkcjonowaniu muszą być analizowane w kontekście społeczno-środowiskowym, typowym dla wieku i kultury rówieśniczej danej osoby;
- w prawomocnym orzeczeniu należy uwzględnić różnice w zakresie kultury i języka oraz w komunikowaniu się, a także czynniki sensoryczne, motoryczne i behawioralne;
- ograniczenia często współwystępują z mocnymi stronami jednostki, co pozwala na stwierdzenie, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną mają zarówno talenty, jak i ograniczenia;
- celem opisu ograniczeń powinno być opracowanie profilu wymaganego wsparcia;
- dzięki właściwemu, zindywidualizowanemu wsparciu, zapewnionemu w określonym czasie, funkcjonowanie życiowe osoby z niepełnosprawnością intelektualną ulega na ogół poprawie (Luckasson i in., 2002, s. 1).

Założenia te podkreślają pozytywne podejście do pojęcia niepełnosprawności intelektualnej. Wskazują na zasoby osób z niepełnosprawnością intelektualną i potrzebę wspierania ich w osiągnięciu własnej autonomii, inicjując tym samym zmianę sposobu definiowania niepełnosprawności intelektualnej.

W celu uzupełnienia definicji został również opracowany teoretyczny model niepełnosprawności intelektualnej, w którym wyróżniono pięć wymiarów: zdolności intelektualne, zachowania adaptacyjne, partycypacja w społeczeństwie (uczestnictwo, interakcje społeczne, role), zdrowie i kontekst życia (środowisko, kultura). Wymiary te bezpośrednio wpływają na poziom funkcjonowania jednostki. Natomiast między poziomem funkcjonowania jednostki a systemem wsparcia zachodzą zależności, które ostatecznie warunkują jakość funkcjonowania osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Wyróżnione obszary wsparcia dotyczą: rozwoju osobistego,

nauczania i edukacji, życia w domu, życia w społeczeństwie, zatrudnienia, zdrowia i bezpieczeństwa, zachowania, kontaktów społecznych i ochrony osobistej oraz ochrony praw. Wsparcie może być udzielone osobom z niepełnosprawnością intelektualną na każdym z czterech poziomów zapotrzebowania: okresowym, ograniczonym, rozległym i wszechobecnym (Schallock, Luckasson, 2004, s. 141; Carr i in., 2007, s. 10; Smith, 2009, s. 226-230).

Zdolności intelektualne, jako pierwszy wymiar modelu, obejmują m.in.: wnioskowanie, planowanie, rozwiązywanie problemów, myślenie abstrakcyjne, porównywanie złożonych idei, uczenie się. Inteligencja jest definiowana jako umiejętność rozumienia otoczenia, a poziom funkcjonowania poznawczego nadal pozostaje kryterium diagnostycznym niepełnosprawności intelektualnej.

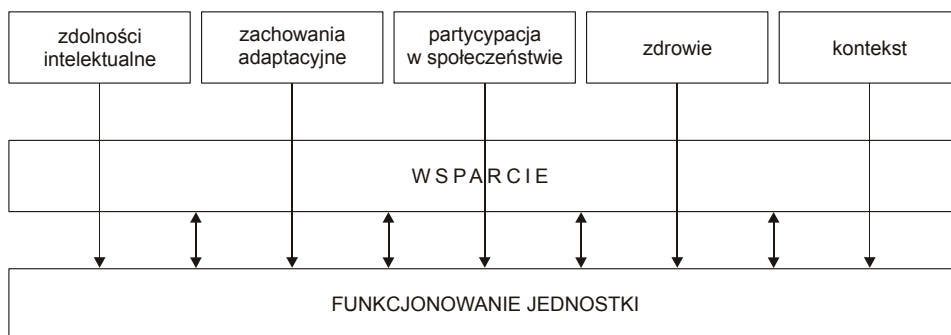
Drugi wymiar, związany z zachowaniami adaptacyjnymi, definiowany jest jako zbiór umiejętności koncepcyjnych (np. językowe, czytanie, pisanie, liczenie czy samostanowienie), społecznych (np. właściwe rozumienie sytuacji społecznych, nawiązywanie i utrzymywanie relacji z innymi, postrzeganie nieformalnych reguł interakcji) i praktycznych (np. czynności samoobsługowe), których ludzie się wyuczyli, by móc funkcjonować w codziennym życiu. Rzetelna ocena poziomu opanowania tych umiejętności służy określeniu stopnia adaptacyjności zachowań jednostki. Diagnoza zachowań adaptacyjnych wymaga przestrzegania pewnych reguł, aby stosowane metody pomiaru były rzetelne. Do reguł tych należą założenia, że obserwacja zachowań adaptacyjnych powinna wykraczać poza sytuację testową; występowanie nieprzystosowania społecznego nie jest wymiarem zachowań adaptacyjnych; ocena zachowań adaptacyjnych może być trudna z uwagi na ich złożoność oraz musi uwzględniać aktualny okres rozwoju badanej jednostki. Niski poziom zachowań adaptacyjnych może wynikać z braku danej umiejętności, niewykorzystywania danej umiejętności bądź z braku motywacji.

Trzeci wymiar modelu to partycypacja w społeczeństwie, czyli udział w codziennych aktywnościach społecznych, wypełnianiu ról społecznych, które są istotne w życiu osoby z niepełnosprawnością intelektualną, gdyż przyczyniają się do poprawy jakości jej funkcjonowania w otaczającym ją świecie.

Czwarty wymiar to zdrowie, rozumiane jako dobrostan w wymiarze fizycznym, psychicznym i społecznym. Zaś ostatni, piąty wymiar to kontekst społeczno-kulturowy, w którym osadzone są wcześniejsze wymiary. Kontekst można rozpatrywać na trzech poziomach: mikrosystemu – najbliższego otoczenia społecznego, jakim jest rodzina, przyjaciele; mezosystemu – społeczności lokalnej, organizacji zajmujących się edukacją, wsparciem i rehabi-

litacją osób z niepełnosprawnością; makrosystemu – kultury, społeczeństwa, państwa (Luckasson i in., 2002, s. 39-48; Schalock, Luckasson, 2004, s. 140-143; Smith, 2009, s. 226-229).

**Schemat 1.** Teoretyczny model niepełnosprawności intelektualnej według AAIDD



Źródło: opracowanie własne na podstawie: Luckasson i in., 2002, s. 121; Schalock, Luckasson, 2004, s. 141; Carr i in., 2007, s. 10.

Do opracowania tego modelu przyjęto następujące założenia:

- niepełnosprawność intelektualną cechuje istotne ograniczenie codziennego funkcjonowania, które można zaobserwować już we wczesnych okresach rozwoju;
- niepełnosprawność jest rozumiana jako szczególny rodzaj trudności, widoczny w podejmowanej przez jednostkę aktywności;
- diagnoza zachowań adaptacyjnych powinna być powiązana z typowymi wynikami, jakie uzyskuje jednostka w codziennych aktywnościach, przy uwzględnieniu zmieniających się warunków, nie powinna zaś dotyczyć i opierać się na jej maksymalnych możliwościach;
- poziom funkcjonowania intelektualnego nadal najlepiej opisuje iloraz inteligencji, pod warunkiem że w procesie diagnozy wykorzystano rzetelne narzędzia;
- system klasyfikacji może być stosowany w różnych celach, ale przede wszystkim powinien spełniać potrzeby osób go stosujących: samych niepełnosprawnych, ich rodzin, badaczy, klinicystów i praktyków;
- wykorzystywanie terminu „niepełnosprawny intelektualnie” w odniesieniu do danej osoby może mieć charakter diagnostyczny, klasyfikacyjny bądź wynikać z projektowanych działań wspierających;
- ocena kliniczna odgrywa istotną rolę w diagnozie, klasyfikacji i planowaniu wsparcia (Schalock, Luckasson, 2004, s. 139).

Według modelu zaproponowanego przez WHO niepełnosprawność intelektualna to dynamiczna interakcja, jaka zachodzi między jednostką a jej otoczeniem. Ogólny poziom funkcjonowania jednostki warunkowany jest stanem zdrowia i czynnikami kontekstualnymi. Stan zdrowia jednostki rozumiany jest jako obecność zaburzeń opisanych w klasyfikacji ICD-10. Czynnikami warunkującymi poziom zdrowia są: funkcjonowanie organizmu i jego struktur, poziom aktywności i uczestnictwa w życiu codziennym, natomiast do czynników kontekstualnych zaliczono: czynniki osobowe (wiek, płeć, rasę, poziom wykształcenia, sprawność fizyczną, styl życia, strategie radzenia sobie z problemami i inne elementy ważne dla ogólnego funkcjonowania) i czynniki środowiskowe (miejsce zamieszkania, szkoła, miejsce pracy, edukacja, opieka zdrowotna, socjalna, jak również ogólne warunki życia, polityka społeczna i regulacje prawne). Poziom niepełnosprawności intelektualnej warunkowany jest dysfunkcjami fizjologicznymi, psychologicznymi, intelektualnymi, uszkodzeniami narządów zmysłów oraz ograniczeniem aktywności i uczestnictwa w życiu społecznym. W związku z tym WHO definiuje niepełnosprawność intelektualną jako istotne obniżenie ogólnego poziomu funkcjonowania intelektualnego oraz trudności w zachowaniu przystosowawczym, występujące przed 18. rokiem życia (WHO, 2001; Carr, i in., 2007, s. 15).

W przypadku diagnozowania osób z niepełnosprawnością intelektualną w Polsce korzysta się z dwóch systemów klasyfikacyjnych: Międzynarodowej Klasyfikacji Chorób (International Classification of Diseases - ICD-10<sup>3</sup>) oraz Podręcznika Diagnostycznego i Statystycznego Zaburzeń Psychiczych (Diagnostic and Statistic Manual - Text Revision, DSM-V-TR, zalecanego przez American Psychiatric Association). Oba te systemy w podobny sposób analizują zagadnienie niepełnosprawności intelektualnej, wyróżniając poszczególne stopnie niepełnosprawności intelektualnej.

Według Międzynarodowej Klasyfikacji Chorób (ICD-10) upośledzenie umysłowe to „stan zahamowania lub niepełnego rozwoju umysłu, które charakteryzuje się zwłaszcza uszkodzeniem umiejętności ujawniających się w okresie rozwoju i składających się na ogólny poziom inteligencji - to jest: zdolności poznawczych, mowy, ruchowych i społecznych. Upośledzenie może wystąpić wraz z innymi zaburzeniami psychicznymi i fizycznymi lub bez nich. Upośledzone osoby mogą przejawiać szeroki zakres zaburzeń psychicznych, a zapadalność na inne zaburzenia psychiczne jest w tej populacji co najmniej trzy do czterech razy większa niż w populacji ogólnej” (Puzyń-

---

<sup>3</sup> Nowa zrewidowana Międzynarodowa Klasyfikacja Chorób ICD-11 ma ukazać się w 2015 r.



ski, Wciórka, 2000, s. 189). Twórcy ICD-10 przyjęli następujące kryterium diagnostyczne: obniżony poziom funkcjonowania intelektualnego (kryterium A), który prowadzi do obniżenia zdolności adaptacyjnych (kryterium B) wobec wymagań stawianych przez środowisko społeczne. Diagnoza niepełnosprawności intelektualnej powinna więc bazować na aktualnym poziomie funkcjonowania jednostki i być wynikiem obserwacji klinicznej, wystandaryzowanych skal zachowań oraz psychometrycznego pomiaru funkcji poznawczych. Na podstawie przedziałów ilorazów inteligencji (mierzonych za pomocą testów, takich jak: Skala Inteligencji Wechslera dla Dzieci – WISC-R, Test Termana-Merill, Test Stanford-Benit, Test Matryc Ravena w wersji kolorowej, Skala Dojrzałości Umysłowej Columbia, Krótka Skala Inteligencji, Test Leitera) wyróżniono następujące poziomy niepełnosprawności:

- osoba z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim (IQ 50-69) w dorosłości osiąga maksymalny poziom rozwoju umysłowego porównywalny do wieku inteligencji 9-12 lat w normie (kod F 70);
- osoba z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym (IQ 35-49) w dorosłości osiąga maksymalny poziom rozwoju umysłowego porównywalny do wieku inteligencji 6-9 lat w normie (kod F 71);
- osoba z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu znacznym (IQ 20-34) w dorosłości osiąga maksymalny poziom rozwoju umysłowego porównywalny do wieku inteligencji 3-6 lat w normie (kod F 72);
- osoba z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim (IQ poniżej 20) w dorosłości osiąga maksymalny poziom rozwoju umysłowego porównywalny do wieku inteligencji do 3 lat w normie (kod F 73) (ICD-10, 2000, s. 190).

Drugi system klasyfikacji (DMS-V-TR) zalicza niepełnosprawność intelektualną do zaburzeń rozpoznawanych zazwyczaj w wieku niemowlęcym, dziecięcym lub dorastania. Zgodnie z nim wyróżniono trzy kryteria diagnostyczne:

- kryterium A - funkcjonowanie intelektualne istotnie niższe od przeciętnego: w indywidualnie dobranych testach inteligencji IQ około 70 lub mniej (w przypadku niemowląt w ocenie klinicznej funkcjonowanie intelektualne jest istotnie niższe od przeciętnego);
- kryterium B - współwystępowanie deficytów i upośledzenia zdolności przystosowania się (tzn. spełniania standardów wyznaczonych dla wieku lub grupy kulturowej) w co najmniej dwóch z następujących obszarów: zaradność osobista, porozumiewanie się (język i komunikacja), samostanowienie, praca, umiejętności społeczne i interpersonalne,

korzystanie z zasobów środowiskowych, umiejętności niezbędne do samodzielnego życia, umiejętność uczenia się, dbałość o zdrowie i bezpieczeństwo;

- kryterium C - określa czas wystąpienia zaburzenia przed 18. rokiem życia (DSM-V-TR, 2013, s. 8-40).

Zgodnie z systemem DSM-V wyróżniono cztery stopnie niepełnosprawności intelektualnej na podstawie ilorazu IQ, przy czym obniżone IQ to tylko jedno z trzech kryteriów koniecznych do orzeczenia niepełnosprawności intelektualnej. Są nimi:

- niepełnosprawność intelektualna w stopniu lekkim (upośledzenie umysłowe lekkie) - IQ od 50-55 do około 70 (kod 317);
- niepełnosprawność intelektualna w stopniu umiarkowanym (upośledzenie umysłowe umiarkowane) - IQ od 35-40 do 50-55 (kod 318.0);
- niepełnosprawność intelektualna w stopniu znacznym (upośledzenie umysłowe znaczne) - IQ od 20-25 do 30-35 (kod 318.1);
- niepełnosprawność intelektualna w stopniu głębokim (upośledzenie umysłowe głębokie) - IQ poniżej 20-25 (kod 318.2);
- niepełnosprawność intelektualna nieokreślona (upośledzenie umysłowe, ciężkość nieokreślona) - IQ trudne lub niemożliwe do określenia przy użyciu standardowych testów inteligencji (kod 319).

Z uwagi na to, że oba te systemy są spójne, mogą być zamiennie stosowane w diagnozowaniu osób z niepełnosprawnością intelektualną.

### **1.3. Problemy diagnozowania osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną**

Proces diagnozowania dzieci z niepełnosprawnością intelektualną jest bardzo złożony, a uzyskane wyniki trudno jednoznacznie zinterpretować ze względu na brak spójności definicyjnej oraz przebieg działań diagnostycznych. Diagnoza niepełnosprawności intelektualnej, która powinna mieć charakter przede wszystkim interwencyjny, wskazujący działania mające na celu wsparcie wszechstronnego rozwoju dziecka, ma również niestety profil selekcyjny, przyczyniający się do ograniczenia, a nawet całkowitego wykluczenia takiej osoby z pełnoprawnego funkcjonowania społecznego. Obecnie czynności diagnostyczne są ściśle powiązane z decyzją o kierunku wspierania rozwoju dziecka, rodzaju podejmowanych wobec niego oddziaływań terapeutycznych, w tym klasyfikujących do określonego typu edukacji przedszkolnej, a później szkolnej (Chrzanowska, 2010, s. 69; Kruk-Lasocka,

Bartosik, 2004, s. 74-75; Piszczek, 2011, s. 146). W diagnostyce psychologicznej i pedagogicznej przez cały czas cel selekcyjny i klasyfikacyjny stanowią podstawę prowadzonych działań, mimo że zjawisko to jest traktowane jako negatywne i sprzeczne z podstawowymi założeniami pracy pedagogów specjalnych (Oleńska-Pawlak, 2006, s. 9).

Warto jednak zauważyć, że obecnie diagnoza uwzględnia nie tylko zaburzenia i deficyty rozwojowe, ale również zasoby osobowe i środowiskowe. Dzięki temu możliwe jest opracowanie na jej podstawie wszechstronnego planu rehabilitacji dziecka z niepełnosprawnością intelektualną, który będzie wykorzystywał mocne strony dziecka w celu korygowania i kompensowania jego deficytów (Chrzanowska, 2010, s. 69; Jarosz, Wysocka, 2006, s. 25; Pasikowski, Sęk, 2005, s. 204; Twardowski, 2009, s. 69).

Aktualnie w postępowaniu diagnostycznym najczęściej wykorzystywane są kryteria: lekarskie, psychologiczne, społeczne i pedagogiczne. Kryterium lekarskie oznacza diagnozę medyczną, która informuje o postaci klinicznej oraz przebiegu leczenia i rehabilitacji. Badania psychologiczne określają poziom funkcjonowania poznawczego dziecka. Kryterium społeczne wskazuje na poziom funkcjonowania w społeczeństwie, sposób radzenia sobie w różnych sytuacjach i stopień zaradności. Natomiast diagnoza pedagogiczna analizuje zasób wiedzy i umiejętności określonych programem nauczania na dany wiek oraz wskazuje na rodzaj i stopień trudności ujawnianych w procesie wychowania i nauczania (Siwek, 2006, s. 69). W organizacji procesu diagnostycznego prowadzącego do orzeczenia niepełnosprawności intelektualnej przyjmuje się, że nie może się on opierać na pojedynczym wyniku badań, ale musi stanowić efekt wielostopniowych rzetelnych badań diagnostycznych. W wyborze metod diagnostycznych trzeba pamiętać o ich zawodności, ale także o elastyczności ich stosowania. Czynności diagnostyczne mają charakter holistyczny, uwzględniający wszystkie obszary funkcjonowania dziecka. W analizie uzyskanych wyników należy wziąć pod uwagę stan zdrowia dziecka i jego kontekst sytuacyjny. Diagnoza powinna również uwzględniać sposób przeżywania i postrzegania przez dziecko własnej niepełnosprawności. W organizacji procesu diagnostycznego zwraca się uwagę na czas wykonywania diagnozy. Z uwagi na to, że efektywność oddziaływań terapeutycznych w dużej mierze zależy od czasu podjętych działań, dzieci powinny być diagnozowane jak najwcześniej (Siwek, 2006, s. 69; Pasikowski, Sęk, 2005; Obuchowska, 1999).

Niestety, badania analizy orzeczeń wskazują, że nie wszystkie kryteria są stosowane w orzekaniu o niepełnosprawności intelektualnej. Przeprowadzona pod koniec lat 80. przez Jana Pańczyka analiza orzeczeń wskazała, że jedynie kryterium psychologiczne było zastosowane we wszystkich przy-

padkach, natomiast kryterium pedagogiczne uwzględniono w 96%, kryterium lekarskie – tylko w 68,5%, kryterium środowiskowe – w 66,4%, a kryterium rozwojowe (ewolucyjne) – jedynie w 32,8% przypadków badanych osób (Pańczyk, 1990, s. 22). Można więc powiedzieć, że głównym wyznacznikiem w orzecznictwie wciąż jest wynik testu mierzącego iloraz inteligencji. Analizując pojedynczy wynik testu, trzeba mieć zawsze na uwadze to, że jego wykonanie wiąże się z sytuacją nowości, która może stanowić czynnik hamujący aktywność intelektualną dziecka. Na dodatek sam iloraz inteligencji nie pozwala na pełne poznanie możliwości i ograniczeń dziecka z uwagi na nierównomierne tempo rozwoju dzieci z niepełnosprawnością intelektualną (Kowalik, 1989, s. 35; Obuchowska, 1999, s. 215).

W przypadku osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną mamy do czynienia ze szczególnymi trudnościami w diagnozowaniu. Przyczyną tego jest często brak jednoznacznego określenia czynnika etiologicznego (uwarunkowanie wieloczynnikowe). W genezie lekkiej niepełnosprawności intelektualnej istotną rolę odgrywają czynniki genetyczne, somatyczne i środowiskowe, zakłócające rozwój przez zaniedbania wychowawcze oraz brak odpowiedniej stymulacji (Borzyszkowska, 1987a, s. 13; Chrzanowska, 2010, s. 70; Siwek, 2006, s. 40; Chodkowska, Szabała, 2012, s. 23). Lekka niepełnosprawność intelektualna w dużej mierze utożsamiana jest z czynnikami społecznymi. Badania przeprowadzone przez Irwina G. Sarasona i Barbarę R. Sarason (za: Otrębski, 2001, s. 24) wskazują, że to właśnie czynnik społeczny stanowi główną przyczynę występowania niepełnosprawności intelektualnej (w około 75% przypadków). Podobne obserwacje poczynili inni badacze (Stein, Suser, 1970; Crome, Stern, 1972; Zigler, Ball, 1982; Kościelska, 1998a; Głodkowska, 1999; Le Doux, 1994; Obuchowska, 1999; Chrzanowska, 2010). Niestety, czynnik ten w badaniach przeprowadzanych obecnie w poradniach psychologiczno-pedagogicznych ma marginalne znaczenie, ponieważ podstawą wystawienia orzeczenia jest wynik testu badającego inteligencję.

Z uwagi na rzetelność badań diagnozujących lekką niepełnosprawność intelektualną warto uwzględnić zjawisko zwane paradoksem niepełnosprawności intelektualnej. Polega ono na tym, że wskaźnik niepełnosprawności intelektualnej u dzieci w wieku szkolnym wynosi 2-3%, natomiast w całej populacji określony jest na poziomie 1% (Chodkowska, Szabała, 2012, s. 23). Oznacza to, że część dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną będzie w życiu dorosłym funkcjonować na poziomie normy. Może to być spowodowane tym, że dzieci te później osiągają dojrzałość intelektualną lub że w życiu dorosłym zmieniają się oczekiwania społeczne wobec ich funk-

cjonowania. Analizując wyniki badań dotyczących diagnozowania osób z niepełnosprawnością intelektualną (Głodkowska, 1999; Pańczyk, 1990; Smorowski, 1994), można ten paradoks tłumaczyć również błędnie postawioną diagnozą. Jeżeli diagnoza w orzecznictwie wciąż opiera się na kryterium psychologicznym, czyli klasyfikacji dziecka na podstawie ilorazu jego inteligencji, to nietrudno o błąd u dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną, które z powodu zaniedbań wychowawczych czy niskiej stymulacji poznawczej na testach często przekraczają granicę normy, zaś w życiu codziennym funkcjonują na jej poziomie. Błędy w diagnozowaniu uczniów potwierdzają też badania Joanny Głodkowskiej, przeprowadzone w latach 1988-1990, z których wynika, że w szkole specjalnej, przeznaczonej dla dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną, tylko 53,1% uczniów wykazywało taki stopień niepełnosprawności, 4,6% stanowiły dzieci z umiarkowaną niepełnosprawnością intelektualną, natomiast u 42,3% zdiagnozowano normę intelektualną (Głodkowska, 1999, s. 20-21). Taka diagnoza u dzieci z normą intelektualną lub lekką niepełnosprawnością intelektualną może wynikać również z tego, że w Polsce nie orzeka się specjalnych potrzeb edukacyjnych, co skutkuje brakiem systemowego wsparcia dla dzieci o rozległych trudnościach w uczeniu się. Dzieci te z uwagi na swoje deficyty mają problemy w opanowaniu materiału szkolnego nawet na poziomie minimum programowego, w związku z czym kierowane są na diagnozę do poradni psychologiczno-pedagogicznych, gdzie wypełniają testy, które wskazują na ich funkcjonowanie poniżej normy intelektualnej. Na podstawie takiej diagnozy mają wystawiane orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, które często stanowią jedyny sposób zapewnienia im kompleksowego wsparcia w edukacji. Jednak z chwilą ukończenia szkoły i rozpoczęcia dorosłego życia, bez konieczności opanowywania zadań edukacyjnych, dają sobie radę na poziomie osób z normą intelektualną.

W diagnozowaniu dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną problematyczny wydaje się też moment stawiania diagnozy. Z jednej strony efektywność oddziaływań terapeutycznych w dużej mierze zależy od czasu podjętych działań, co stanowi przesłankę do jak najwcześniejszego diagnozowania, z drugiej – często brak widocznych czy jednoznacznych zaburzeń powoduje, że proces ten zostaje przesunięty w czasie. Na wczesnym etapie rozwoju dziecka trudno bowiem stwierdzić, jakie jest podłoże trudności rozwojowych: czy stanowi konsekwencję globalnych zaburzeń, czy też jest efektem zaniedbań środowiskowych. Wczesnej diagnozie dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną nie sprzyjają też tendencje stygmatyzacyjne towarzyszące temu zaburzeniu. Pochopne postawienie diagnozy może być

przyczyną marginalizacji, a nawet wykluczenia z normalnej partycypacji dziecka w życiu społecznym (Chrzanowska, 2010, s. 69-70). Uważa się więc, że formalnie nie powinno się rozpoznawać lekkiej niepełnosprawności intelektualnej przed ukończeniem przez dziecko 6.-7. roku życia (Siwek, 2006, s. 68). Badania przeprowadzone przez J. Pańczyka, poświęcone analizie 860 orzeczeń wydawanych przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne z Łodzi i województwa łódzkiego, wskazują, że do ukończenia 7. roku życia jedynie 1,4% dzieci ujawniających trudności rozwojowe trafia na badania, a zaledwie 9,42% dzieci jest diagnozowana przed ukończeniem I klasy szkoły podstawowej. Najczęściej diagnoza niepełnosprawności intelektualnej jest stawiana w wieku 9-10 lat (19,54%). W IV i V klasie do poradni trafia około 11%, a pod koniec szkoły podstawowej 10,7% dzieci. Natomiast u 19,54% dzieci pierwsza diagnoza niepełnosprawności intelektualnej stawiana jest w gimnazjum (w czasie przeprowadzania badań przypadła na VII-VIII klasę szkoły podstawowej) lub nawet później. Najczęstszą przyczyną skierowania na badanie są trudności w nauce (76,28%), zaburzenia zachowania (12,79%) i brak gotowości szkolnej (9,4%) (Pańczyk, 1999, za: Chrzanowska, 2010, s. 70-71).

Wyniki te są niepokojące z dwóch powodów. Po pierwsze, wskazują, że diagnozowanie lekkiej niepełnosprawności intelektualnej ma miejsce zbyt późno. Należy pamiętać, że brak diagnozy często jest równoznaczny z brakiem odpowiedniego wspomagania rozwoju tych dzieci. Z niepełnosprawności intelektualnej się bowiem „nie wyrasta”. W przypadku gdy dysfunkcje dziecka wynikają tylko z przyczyn środowiskowych, wczesna interwencja daje szansę na wyrównanie deficytów przez wypracowanie właściwych wzorców działania oraz zapobiega narastaniu trudności rozwojowych (Chrzanowska, 2010, s. 74). Po drugie, omawiane wyniki wskazują na brak przygotowania szkoły do podjęcia pracy z dzieckiem z niepełnosprawnością intelektualną (Chrzanowska, 2010, s. 71). W szkołach ogólnodostępnych u 75% tych uczniów stwierdza się trudności w realizacji programu nauczania, co może wskazywać na niski poziom zastosowania podstawowych założeń indywidualizacji, które w przypadku dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną stanowią podstawę efektywnego nabywania kompetencji.

W celu zwiększenia efektywności i rzetelności procesu diagnozowania dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną należy zastosować podejście całościowe. Diagnoza powinna więc zawierać elementy oceny ilościowej, jakościowej oraz społeczno-rozwojowej (Sęk, 2005, s. 193). Oprócz zbadania ilorazu inteligencji istotna jest ocena zachowań przystosowawczych dziecka (czy posiada ono umiejętności niezbędne do codziennej aktywności, adekwatne do jego wieku i otoczenia, w którym żyje) (Smith, 2009, s. 231).

Określenie, jakimi zasobami dysponuje dziecko, stanowi podstawę orzekania o niepełnosprawności intelektualnej, nie w wymiarze segregacyjnym, ale w wymiarze interwencyjnym. Orzeczenie powinno stanowić fundament do zaplanowania efektywnego wsparcia, które umożliwi jak najbardziej zoptimalizowany i wszechstronny rozwój dziecka z lekką niepełnosprawnością intelektualną, będący podstawą do przyszłego pełnego uczestnictwa w życiu społecznym.

## Uczeń z lekką niepełnosprawnością intelektualną – perspektywa edukacyjna

### 2.1. Uwarunkowania rozwojowe dziecka z lekką niepełnosprawnością intelektualną do podjęcia nauki w szkole

Sposób funkcjonowania dziecka z lekką niepełnosprawnością intelektualną w szkole determinowany jest głównie jego możliwościami poznawczymi, ponieważ to właśnie aktywność poznawcza decyduje o kształtowaniu się określonych sposobów zachowania.

Rozwój dziecka z lekką niepełnosprawnością intelektualną przebiega według ogólnych praw rozwoju, a jego zróżnicowanie zależy od warunków życia i wychowania (Kościelska, 1987). Punktem wyjścia do charakterystyki przebiegu psychoruchowego rozwoju dziecka z lekką niepełnosprawnością intelektualną jest model Edwarda Ziglera, w ramach którego przyjmuje się trzy założenia. Pierwsze mówi o podobieństwie sekwencji rozwoju – osoby z niepełnosprawnością intelektualną przechodzą przez poszczególne stadia rozwoju w taki sam sposób, jak osoby w normie intelektualnej, lecz w znacznie wolniejszym tempie i nie zawsze w pełni realizując swój potencjał rozwojowy. Drugie odnosi się do podobieństwa struktury – dzieci z niepełnosprawnością intelektualną (które nie mają uszkodzeń organicznych) charakteryzują się podobną strukturą inteligencji, co dzieci w normie intelektualnej. Rozwój ich poszczególnych funkcji poznawczych przebiega porównywalnie do rozwoju dzieci w normie intelektualnej na poszczególnych poziomach rozwoju. Trzecie dotyczy podobieństwa reagowania na bodźce środowiskowe dzieci z niepełnosprawnością intelektualną i dzieci w normie intelektualnej – uka-



zuje rolę czynników osobowościowych i motywacyjnych w tworzeniu wzorca reagowania na stymulację, przekładającego się bezpośrednio na poziom funkcjonowania poznawczego (Kościelska, 1984, s. 34; Pilecka, 2003, s. 9; Wyczesany, Gajdzica, 2006, s. 67; Zigler, 1969; za: Hodapp, 1998, s. 7).

Mimo że obecnie dominuje rozwojowe podejście do analizy funkcjonowania osób z niepełnosprawnością intelektualną, to nie ma zgodności co do takiej interpretacji rozwoju dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. Przedstawiciele teorii różnic podkreślają atypowy rozwój osób z niepełnosprawnością intelektualną, wynikający z uszkodzeń organicznych, które warunkują powstawanie deficytów poznawczych. Różnice te mają charakter ilościowy i jakościowy (Bennett-Gates, Zigler, 1998, s. 115-118). Próbę określenia, która koncepcja jest prawdziwa, podjęli w swoich badaniach m.in. Robert Sternberg i Douglas Detterman, ale nie przyniosła ona jednoznacznych rozstrzygnięć (Sternberg, 1985; Detterman, 1987; za: Bennett-Gates, Zigler, 1998, s. 120-122).

Kierując się teorią podobieństw, trudno jednak nie zauważyć swoistych zaburzeń rozwojowych charakterystycznych dla dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną (Chrzanowska, 2003a; Kościelska, 1984; Pilecka, 2003; Obuchowska, 1999; Wyczesany, Gajdzica, 2006), choć w ich określaniu należy unikać generalizacji. Duże zróżnicowanie tempa rozwoju dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną oraz jego uwarunkowania etiologiczne powodują dużą rozpiętość ich możliwości rozwojowych. Szczególną uwagę należy zwrócić na dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną o podłożu środowiskowym, które nie zawsze mają uszkodzenia organiczne. Dzieci te mogą w niektórych obszarach znacznie wykraczać poza właściwości typowe dla tej grupy.

W zakresie rozwoju poznawczego cechą determinującą poziom funkcjonowania dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną jest myślenie. Jest to jeden z najbardziej złożonych procesów psychicznych. Myślenie takich dzieci ma charakter konkretnoobrazowy i sytuacyjny. Umożliwia wykonywanie operacji logicznych, ale w formie uproszczonej, np. szeregowanie, dodawanie, mnożenie, klasyfikowanie, porządkowanie, choć tylko na obiektach konkretnych (Kościelak, 1989, s. 51).

Zgodnie z założeniami Jeana Piageta i Bärbel Inhelder rozwój poznawczy dziecka z lekką niepełnosprawnością intelektualną obejmuje te same fazy, co rozwój dzieci w normie intelektualnej, lecz przebiega wolniej i nie przekracza fazy myślenia konkretnoobrazowego (Piaget, Inhelder, 1993, s. 65). Nie dochodzi zatem do osiągnięcia poziomu operacji formalnych, przez co dzieci tych nie cechuje myślenie abstrakcyjne i hipotetyczno-

-dedukcyjne (Borzyszkowska, 1985, s. 11-13; Chrzanowska, 2003a, s. 12; Kościelak, 1989, s. 51; Kościelska, 1998a, s. 100; Kostrzewski, 1981, s. 114-117; Obuchowska, 1999, s. 233-234; Pilecka, 2003, s. 17; Wyczesany, Gajdzica, 2006, s. 69). Konsekwencją tego są deficyty w zakresie analizy, syntezy, uogólniania czy abstrahowania. Dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną mają upośledzoną zdolność wnioskowania sylogistycznego, indukcyjnego oraz przez analogię. Wnioskowanie charakteryzuje się zmniejszonym krytycyzmem, trudnościami w uchwyceniu istoty zachodzących zależności czy zdarzeń, związków między wnioskiem a przesłankami. Dodatkowo dzieci te w okresie wczesnoszkolnym nie osiągają stanu stabilnej równowagi, która umożliwia swobodne przenoszenie się między poziomami myślenia. Ich myślenie pozostaje na poziomie fałszywej równowagi, co często powoduje gubienie wątków, sztywność myślenia, małą elastyczność. Trudności ze zmianą sposobu myślenia prowadzą do stosowania znanych schematów w rozwiązywaniu nowych zadań (Borzyszkowska 1985, s. 11-13; Chrzanowska, 2003a, s. 12; Kościelak, 1989, s. 51; Kościelska, 1998a, s. 100; Kostrzewski 1981, s. 114-117; Obuchowska, 1999, s. 233-234; Pilecka 2003, s. 17; Wyczesany, Gajdzica, 2006, s. 69).

Myślenie dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną opisują trzy właściwości: niepewność własnych sądów, konkretność i mała przeczutność. Podstawą niepewności własnych sądów jest rozbieżność między werbalizacją a rozumieniem istoty komunikowanych znaczeń. Konkretność stanowi konsekwencję osiąganego stadium rozwoju myślenia. Natomiast mała przeczutność wynika z inercji myśli. Koncentracja na danej myśli pogłębia się pod wpływem stresu i silnych emocji (Obuchowska, 1999, s. 220-222).

W związku z takim przebiegiem rozwoju myślenia dzieci te wykazują niski stopień zainteresowań poznawczych, są mało pomysłowe, bierne myślowo, ale mają zdolność decentracji poznawczej (Borzyszkowska, 1987a, s. 15; Chrzanowska, 2003a, s. 12; Kościelska, 1998a, s. 100; Obuchowska, 1999, s. 233-234).

Myślenie implikuje inne procesy poznawcze, np. zapamiętywanie. Ponieważ zdolność stosowania coraz lepszych strategii zapamiętywania jest powiązana ze zmianami w zakresie myślenia (Stefańska-Klar, 2005, s. 135), pamięć logiczna dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną jest bardzo słaba. Pamięć mechaniczna, skojarzeniowa (zarówno świeża, jak i trwała) jest na przeciętnym poziomie. Przy reprodukcji niedługich tekstów dzieci te uzyskują wyniki porównywalne do dzieci w normie intelektualnej (Borzyszkowska, 1985, s. 42; Głodkowska, 2000, s. 68; Kijewska, 2006, s. 283; Gajdzica, 2007, s. 61). Mają jednak problemy we wszystkich procesach pamięciowych, począwszy od kodowania pobieranych informacji, przez ak-

tywne podtrzymywanie informacji w pętli artykulacyjnej, aż do ogólnego deficytu pamięci krótkotrwałej i długotrwałej (Nęcka, 2003, s. 182-185).

Deficyty w obszarze strategii podtrzymywania informacji w pamięci powodują, że trwałość pamięci jest obniżona. Wskutek braku możliwości wiernego odtworzenia sekwencji zdarzeń pojawiają się zmyślenia i konfabulacyjne uzupełnianie luk pamięciowych (Pasternak, 1994, s. 22; Kościelak, 1989, s. 48; Gajdzica, 2007, s. 61). Trwałość zapamiętania danego materiału jest też uzależniona od jego rodzaju oraz czasu. Dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną najlepiej zapamiętują informacje dotyczące teraźniejszości, ewentualnie bliskiej przeszłości. Trudności mają z przypominaniem sobie informacji zapamiętanych w przeszłości (Chrzanowska, 2003a, s. 16-17). Lepiej zapamiętują materiał związany z własnymi doświadczeniami, oparty na emocjach, który jest przechowywany w pamięci epizodycznej. Ten rodzaj pamięci u dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną występuje na poziomie dzieci w normie. Znaczne ograniczenia obserwowane są natomiast w zakresie pamięci semantycznej, ponieważ zapamiętanie komunikatów językowych tworzących system wiedzy wymaga złożonych operacji pojęciowych, które są u nich zaburzone (Kościelak, 1989, s. 48). W ramach badań dotyczących efektu świeżości ujawniono, że u dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną pamięć pierwszorzędowa funkcjonuje na poziomie normy. Osoby te, podobnie jak osoby w normie intelektualnej, cechuje lepsze zapamiętywanie informacji przekazywanych na końcu. Jednak w przypadku efektu pierwszeństwa (lepsze przypominanie sobie informacji podanych na początku niż tych w środku lub na końcu) osoby z lekką niepełnosprawnością intelektualną wykazują już deficyty (Detterman, Gabriel, Ruthsatz, 2000, s. 145). Przeprowadzone badania pozwalają więc wnioskować, że ze względu na słabszą pamięć osoby te są bardziej podatne na sugestie (Beail, 2002, za: Ćwirynkało, 2010, s. 45). Dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną charakteryzują się zatem ograniczoną pojemnością pamięci, wykazują deficyty w przyswajaniu nowego materiału, szybko go zapominają, a odtwarzanie go z pamięci jest u nich niedokładne. Nie potrafią też wykorzystać nowo zdobytej wiedzy w praktyce i często uczą się na pamięć, bez zrozumienia (Głodkowska, 2000, s. 68).

Na osłabienie pamięci bezpośredni wpływ mają też trudności w zakresie koncentracji uwagi i spostrzegania. Uwaga pozwala dziecku skupić się na przedmiocie percepcji, a tym samym uzyskać niezbędne informacje, przetworzyć je i zapamiętać. Dokonuje się to poprzez: ukierunkowanie przeglądu eksponowanych bodźców, eliminowanie bodźców zbędnych lub nieadekwatnych do oczekiwań, zahamowanie działań impulsywnych oraz selekcji i kontroli reakcji właściwych (Stefańska-Klar, 2005, s. 134). Uwaga dzieci

z lekką niepełnosprawnością intelektualną charakteryzuje się słabą podzielnością, nietrwałością, niską przerzutnością, łatwą odwracalnością, przez co dzieci te mają problemy w wykonywaniu zadań wymagających koncentracji uwagi na kilku czynnościach jednocześnie. Tego rodzaju trudności są wynikiem zmniejszonej szybkości procesów korowych, w związku z czym widoczne są nieprawidłowości między współdziałaniem układu sygnałowego I i II, które u tych dzieci są słabo rozwinięte (Borzyszkowska 1985, s. 11-13; Chrzanowska, 2003a, s. 12; Ćwirynkało, 2010, s. 45; Kościelak, 1989, s. 51; Kościelska, 1998a, s. 100; Kostrzewski 1981, s. 114-117; Wyczesany, Gajdzica, 2006, s. 69). Przy dobrze rozwiniętej uwadze mimowolnej deficyty są zauważane w zakresie uwagi dowolnej, która koncentruje się głównie na materiale konkretnym. Badania przeprowadzone przez Janusza Kostrzewskiego (1990, s. 180) wskazują, że nie ma istotnych różnic w zakresie koncentracji uwagi pomiędzy dziećmi z lekką niepełnosprawnością intelektualną a dziećmi w normie intelektualnej.

Procesy spostrzegania u dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną cechują się niedokładnością, wąskim zakresem oraz zwolnionym tempem (Borzyszkowska 1985, s. 14; Chrzanowska, 2003a, s. 10; Kościelak, 1989, s. 47; Kościelska, 1998a, s. 100; Kostrzewski 1981, s. 114-117; Wyczesany, Gajdzica, 2006, s. 68; Zabłocki, 2003, s. 29). Dłużej trwa też spostrzeganie synkretyczne obiektów, związane z opóźnionym rozwojem spostrzegania. Przyjmuje się, że połowa dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną w wieku 7 lat osiąga poziom percepcji charakterystyczny dla dobrze rozwijającego się dziecka 3-letniego w normie intelektualnej (Kulesza, 2004, s. 35). Wpływ na niedokładność, mniejszy zakres i spowolnione tempo spostrzegania mają też zaburzenia percepcji słuchowej i wzrokowej. J. Kostrzewski (1990, s. 190-196) w swoich badaniach wykazał, że dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną mają zaburzoną percepcję kształtów geometrycznych, zdolność do analizy i syntezy wzrokowej części figur geometrycznych oraz percepcję stosunków przestrzennych. Zaburzenia percepcji wzrokowej u dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną potwierdziły badania Roberta V. Foxa i Stephena Orossi. Wykorzystując stereogram Julesza (służący do badania percepcji wzrokowej, a nie możliwości intelektualnych), zauważyli oni, że badane dzieci mają problemy z dostrzeganiem figur. Przyczyną tych trudności była niezdolność do automatycznego tworzenia spostrzeżeń w obecności szumu, który jest wcześniejszym i „przeduwagowym” procesem przetwarzania bodźców (Nęcka, 2003, s. 183-184). Zaburzenia percepcji wzrokowej i słuchowej potwierdzają też badania przeprowadzone przez Alicję Maurer, które ujawniły, że 44,9% badanych uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną wykazywało zaburzenia w zakresie analizy i syn-

tezy wzrokowej, a 39% badanych – w zakresie analizy i syntezy słuchowej (Maurer, 1984, za: Tkaczyk, 1997, s. 294-295). Zaburzenia percepcji wzrokowej i słuchowej wpływają na niedokładność spostrzegania, przez co dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną cechuje zniekształcone postrzeganie rzeczywistości. Zauważają one głównie zewnętrzne cechy charakterystyczne obiektów, np. kolor, pomijając cechy szczegółowe. Mają problem z umiejscowieniem ich w przestrzeni i z ukształtowaniem ich pojęcia. Taki poziom spostrzegania powoduje trudności w porównywaniu przedmiotów, wyszukiwaniu ich podobieństw i różnic, a także zauważaniu wzajemnych powiązań. Dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną postrzegają znacznie mniej przedmiotów w określonym czasie niż dzieci z normą intelektualną, za co odpowiedzialny jest wolniejszy przebieg procesów korykowych, a odbiór otaczającej rzeczywistości jest jeszcze uboższy (Borzyszkowska 1985, s. 14; Chrzanowska, 2003a, s. 10; Kościelak, 1989, s. 45; Kościelska, 1998a, s. 101; Kostrzewski, 1981, s. 114-117; Wyczesany, Gajdzica, 2006, s. 68; Zabłocki, 2003, s. 29).

Trudności w zakresie procesów poznawczych mają wpływ na rozwój językowy dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną, i to we wszystkich obszarach: leksykalnym, morfosyntaktycznym, fonologicznym i pragmatycznym. Za przyczyny niedostatecznego rozwoju mowy dzieci z niepełnosprawnością intelektualną Urszula Jęczeń (2003) uznaje:

- uszkodzenie lub niedojrzałość układu nerwowego,
- wady morfologiczne i dysfunkcje aparatu artykulacyjnego,
- opóźnienie mielinizacji włókien nerwowych,
- niedostateczną dominację jednej z półkul mózgowych, prowadzącą do nieprawidłowej lateralizacji,
- zaburzenia emocjonalne,
- nadmierną pobudliwość lub apatię,
- występowanie charakterystycznych postaci upośledzenia umysłowego (zespół Downa, małopłowie, niektóre mózgowo porażenia dziecięce, ogniskowe uszkodzenia lewej półkuli mózgu) (Jęczeń, 2003, s. 128).

Rozwój mowy u dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną jest opóźniony. W wieku wczesnoszkolnym występuje u nich przedłużająca się nieprawidłowa artykulacja określonych głosek, wolne tempo rozwoju słownictwa, trudności w budowaniu zdań, trudności w wypowiedzaniu się na określony temat, małowówność i utrzymujące się agramatyzmy (Rakowska, 1996, s. 306). Na opóźnienie rozwoju mowy wskazują w swoich badaniach B. Baun i M. Jędruch, którzy określili, że u 33% badanych dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną występuje zaburzenie w wytwarzaniu

dźwięków mowy, głównie najpóźniejszych ontogenetycznie głosek dentalizacyjnych, i utrzymuje się seplenienie (za: Maurer, 1990, s. 201).

W zakresie leksykalnym mowa dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną charakteryzuje się przede wszystkim ubogim słownictwem (Obuchowska 1999, s. 236). Z badań przeprowadzonych przez Alicję Rakowską (1996, s. 307) wynika, że dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną mają w wieku 7 lat o połowę mniejszy zasób słownictwa niż ich rówieśnicy w normie intelektualnej. W wypowiedziach dzieci dominują rzeczowniki i czasowniki – najczęściej używane przez nie rzeczowniki odnoszą się do najbliższego otoczenia, a czasowniki określają głównie człowieka w działaniu. Na słabą znajomość niektórych wyrazów wpływ ma nie tylko niepełnosprawność dzieci, ale także środowisko, w jakim się wychowują. Dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną rzadko posługują się przymiotnikami i przysłówkami – przymiotniki, których używają, określają cechy sensoryczne, a przysłówki odnoszą się do sposobu wykonania czynności (Rakowska, 1980, s. 121-130; 1986, s. 270; Pilecki, Żak, 1994; Wyczesany, Gajdzica, 2006, s. 70).

Dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną w zakresie syntaktyki nie osiągają najwyższego poziomu rozwoju. Ich wypowiedzi są głównie czterowyrazowe. Najczęściej posługują się zdaniami pojedynczymi, złożonymi z podmiotu i rozwiniętego orzeczenia określonego przez dopełnienie i okolicznik. Jeżeli posługują się zdaniami jednokrotnie złożonymi, dominuje w nich stosunek współrzędny. Zdania jednokrotnie podrzędnie złożone najczęściej przyjmują postać dopełnieniowych i okolicznikowych przyczyny i warunku. Zdań wielokrotnie złożonych prawie nie budują. Jeżeli zaś budują takie zdania, przeważają w nich stosunki współrzędne i często brakuje w nich spójników (Rakowska, 1983; za: Wyczesany, Gajdzica, 2006, s. 70). Dzieci te mają również trudności w tworzeniu strony biernej (Abbeduto, Evans, Dolan, 2001, s. 46).

Niższy poziom kompetencji językowych w zakresie systemu składniowego dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną przejawia się w:

- „długości konstruowanych tekstów (mniejsza liczba struktur oraz mniejsza liczba wyrazów w wypowiedziach);
- małym zróżnicowaniu struktur wypowiedzi (monotonia składniowa wynikająca z dominacji struktur opartych na mało skomplikowanych schematach składniowych);
- znikomym udziale struktur o znacznym wskaźniku intelektualizacji, typowych dla składni interpretującej (niska frekwencja struktur złożonych podrzędnie i wieloczłonowych);

- stopniu poprawności struktur (znacznie więcej błędów różnorodzajowych, większa częstotliwość błędów jednorodzajowych)” (Nadolska, 1995, s. 181; za: Wyczesany, Gajdzica 2006, s. 71).

Jeśli chodzi o pragmatykę języka, dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną mają problem z jego prawidłowym użyciem. Kłopoty w dekodowaniu znaczeń poszczególnych słów, nie tylko abstrakcyjnych, czy zdań utrudniają im prawidłowe rozpoznanie przekazu, a zarazem prawidłową reakcję. Na problemy ze zrozumieniem przekazu nakłada się niska umiejętność uchwycenia sensu zastanej sytuacji. Brak zrozumienia kontekstu sytuacyjnego, niska umiejętność wykorzystania posiadanej wiedzy do wyjaśnienia danego stanu rzeczy, trudności w dostrzeżeniu problemu i jego nazwaniu obniżają kompetencje komunikacyjne dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną (Rakowska 1996, s. 309). Przeprowadzone badania wskazują jednak, że aktywność językowa takich dzieci zależy od stworzonej im sytuacji społecznej, klimatu emocjonalnego w rodzinie, motywacji do mówienia oraz osobowości dziecka (Jęczeń 2003, s. 129). Zgodnie z badaniami Józefy Bałachowicz (1996, s. 99-107) dzieci w sytuacji percepcji izolowanej potrafiły dostosować swoje wypowiedzi do potrzeb słuchacza, uwzględniając w nich kontekst sytuacyjny. Wypowiedzi te były ustrukturalizowane, zawierały więcej istotnych informacji o szerszym znaczeniu. W sytuacji percepcji wspólnej z dorosłymi dzieci te wykazywały dużo niższe kompetencje. Znaczenie sytuacji społecznej w zakresie aktywności językowej potwierdzają badania Hanny Szczepańskiej (1986; za: Kościelska 1998a, s. 109-114), która na podstawie eksperymentów dotyczących opowiadania na temat obrazka określiła, że dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną udzielają najmniej informacji w sytuacji wspólnej percepcji z biernym dorosłym, więcej – w sytuacji wspólnej percepcji z dorosłym oceniającym, a najwięcej – w sytuacji wspólnej percepcji z nieoceniającym dorosłym. U dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną w przedstawianiu treści obrazka w wieku szkolnym dominuje opis, mimo że po 12. roku życia oczekuje się interpretacji, czyli całościowego ujęcia i nadawania sytuacji znaczeń<sup>1</sup>. Wyniki badań Leonarda Abbeduto i Jill B. Nuccio (1993) wskazują z kolei, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną, formułując wypowiedzi, biorą pod uwagę

---

<sup>1</sup> W zależności od wieku dziecka i dostępności treści ilustracji występują różne możliwości przedstawienia treści obrazka (wylizanie, opis, interpretacja), przy czym wylizanie szczegółów na obrazku cechuje zachowania językowe dzieci przedszkolnych, opis jest charakterystyczny dla dzieci w wieku młodszoszkolnym, natomiast powyżej 12. roku życia dzieci dokonują interpretacji, czyli całościowego ujęcia i nadawania znaczeń sytuacji (Kościelska, 1998a, s. 109-114).

stan emocjonalny partnera rozmowy oraz poziom jego aktywności. Ponadto częściej używają form rozkazujących niż osoby w normie intelektualnej, które stosują raczej formy pytające. Wyniki przedstawionych badań prowadzą do wniosku, że rozwój mowy uwarunkowany jest jakością relacji z otoczeniem społecznym. Brak sytuacji korzystnych dla rozwoju językowego w progresji psychoruchowej dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną wpływa negatywnie na rozwój ich mowy (Kościelska, 1998a). Wypowiedzi dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną są często oderwane od kontekstu społecznego. Cechuje je: pomijanie istotnych elementów rzeczywistości, nieokreślenie głównych bohaterów opowiadania, udzielanie dodatkowych informacji dotyczących własnych doświadczeń i przeżyć, nie zawsze odnoszących się do kontekstu wypowiedzi, mówienie o tym, co wiedzą na temat danego zjawiska, a nie o tym, co zaobserwowały (Jęczeń 2003, s. 131). Mały zasób słownictwa powoduje, że dzieci te mają problem z doбором odpowiednich słów do zbudowania sensownych informacji (Minczakiewicz, 1994, s. 34). Na dodatek liczne błędy składniowe i gramatyczne obniżają wartość komunikacyjną przekazu (Nadolska, 1995, s. 181). U dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną występują też liczne wady wymowy, które są takie same jak u dzieci z normą intelektualną, lecz ujawniają się częściej i mają bardziej złożony charakter. Ich mowa charakteryzuje się sprzężeniem mowy bezdźwięcznej z seplenieniem i dość często z reraniem (Grabias, 2000, s. 30). Niestety zaburzona wymowa tych dzieci powoduje, że jest ona jeszcze bardziej niezrozumiała dla otoczenia. Jak ustalił Andrzej Twardowski (2002), osoby z lekką niepełnosprawnością intelektualną mają problemy z formułowaniem komunikatów zrozumiałych dla odbiorców. Dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną winę za brak porozumienia często przypisują odbiorcy, nie biorąc pod uwagę tego, że ich komunikaty mogą być niezrozumiałe. Wykazują one również deficyty w przekazywaniu informacji deskryptywnych, a także gdy komunikat dotyczy sytuacji wyobrażeniowej, abstrakcyjnej lub nowej, nieznanego dziecku z wcześniejszych doświadczeń (Twardowski, 2002, s. 13-19). Jak wskazuje Iwona Chrzanowska (2012, s. 170), istotnym elementem warunkującym poziom kompetencji komunikacyjnych jest umiejętność prowadzenia rozmowy, która opiera się nie tylko na różnorodności aktów komunikacyjnych, ale wymaga odpowiedniego poziomu kompetencji dialogowych. Z badań przeprowadzonych przez Leonarda Abbeduto, Bethana Daviesa, Lydię Furman i Sally Solesby (1991, za: Chrzanowska, 2012, s. 169) wynika, że osoby z lekką niepełnosprawnością intelektualną mają problemy z unikaniem zakłóceń



w porozumiewaniu się, np. zadawania pytań wyjaśniających daną sytuację. W przypadku niezrozumienia komunikatu, zamiast poprosić partnera rozmowy o wyjaśnienie, próbują odgadnąć jego intencje, niestety często bez powodzenia, co prowadzi do przerywania rozmowy.

Wszystkie wymienione trudności charakteryzujące dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną powodują ograniczenia komunikacyjne.

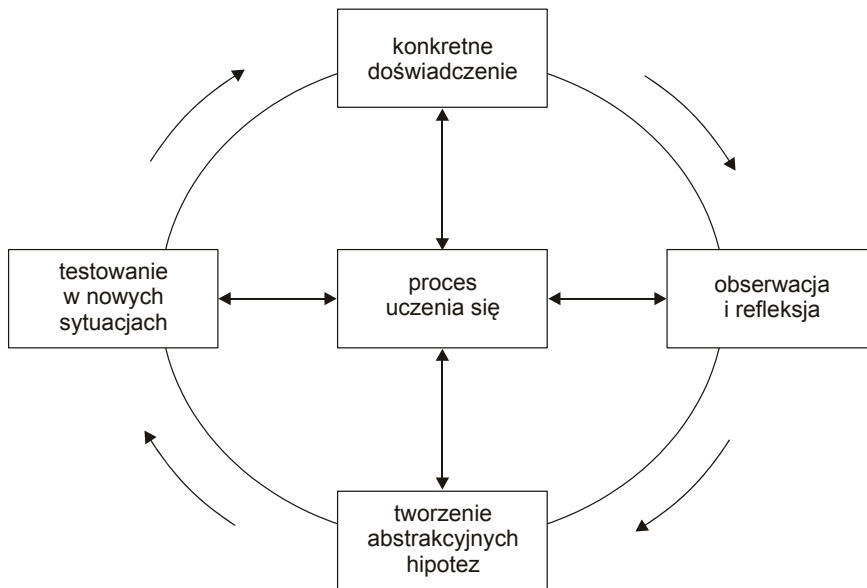
W zakresie rozwoju ruchowego u dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną obserwuje się zaburzenia globalnej motoryki, a przede wszystkim koordynacji zmysłowo-ruchowej (Obuchowska, 1999, s. 223). Rozwój ruchowy takich dzieci jest opóźniony, chociaż w zakresie dużej motoryki w wieku szkolnym ulega wyrównaniu pod względem możliwości wykonywania aktów ruchowych. Trudności ujawniają się w zakresie płynności ruchów. Największe deficyty zauważalne są w obszarze małej motoryki, zwłaszcza precyzji ruchów. Wpływ na to mają dwa zaburzenia: hiperaktywność i dyspraksja, charakterystyczne dla osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Hiperaktywność, jako zespół trwałego niepokoju i nieuwagi, obserwowana jest od wczesnego dzieciństwa. Istotą tego zaburzenia są deficyty uwagi nachodzące na inne zaburzenia, głównie nadmierną ruchliwość, brak koordynacji czynnościowej, chwiejność w spostrzeganiu, utrudnioną mowę czy zaburzoną lateralizację. Hiperaktywność nasila się pod wpływem przeżywania stanów emocjonalnych i wpływa negatywnie na proces uczenia się oraz na kontrolę własnego zachowania (Obuchowska, 1999, s. 223-224). Dyspraksja, zwana inaczej niezdarnością, to zaburzenie polegające na nieprawidłowym planowaniu i koordynacji ruchu. Utrudnia ona opanowanie czynności. Przyczyną niezręczności dziecka są niedojrzałe procesy mózgowie, szczególnie w zakresie integracji sensorycznej. Dzieci z dyspraksją nie znają dobrze schematu własnego ciała, mają problemy z prawidłowym naciskiem na przedmioty. W związku z tym ich działania są mało efektywne, zachowania mało przystosowalne, a one same częściej ulegają drobnym wypadkom, na wszelkie niepowodzenia reagują silnymi emocjami, są bardziej wrażliwe na ból (reakcja niewspółmierna z wydarzeniem), a także wykazują zwiększoną męczliwość i frustrację (Obuchowska, 1999, s. 224-225).

Analiza rozwoju dziecka z lekką niepełnosprawnością intelektualną jest podstawą określenia poziomu funkcjonowania społecznego tych dzieci, ponieważ rozwój poznawczy determinuje pozyskiwanie szeroko rozumianych kompetencji społecznych nabywanych w procesie uczenia się (Gajdzica, 2007, s. 66).

## 2.2. Charakterystyka procesu uczenia się dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną

Proces uczenia się, jako jeden z procesów zachodzących w układzie nerwowym człowieka, ma za zadanie doprowadzić do mniej lub bardziej trwałych zmian w zachowaniu. Zmiany w zachowaniu powstają w wyniku indywidualnego doświadczenia. Nie stanowią efektu dojrzewania i degeneracji, tylko są efektem zmian centralnych (Włodarski, 1980, s. 13-16). Jest to proces zachodzący w sposób indywidualny i неповtarzalny dla każdego człowieka w zakresie jego możliwości i złożoności. Jego specyficzny przebieg jest determinowany tym, jak zostały ukształtowane drogi, którymi umysł przetwarza informacje docierające z otoczenia, na co mają wpływ czynniki genetyczne i środowiskowe. David Kolb (1984) wyróżnia cztery etapy uczenia się: konkretne doświadczenie, obserwację i refleksję, tworzenie abstrakcyjnych hipotez, testowanie w nowych sytuacjach (schemat 2).

Schemat 2. Etapy uczenia się według D. Kolba



Źródło: opracowanie własne na podstawie: Kolb, 1984, s. 34-39.

W związku z tym efektywne uczenie się sprowadza się do posiadania i rozwijania w sobie czterech zdolności i umiejętności: konkretnego doświadczenia, refleksyjnej obserwacji, tworzenia abstrakcyjnych hipotez i aktywne-

go prowadzenia eksperymentów, które wiążą się z czterema podstawowymi czynnościami: odczuwaniem, obserwacją, myśleniem i działaniem (Kolb, 1984, s. 34-39). W zakresie wszystkich tych czynności dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną wykazują problemy. David Fontana, powołując się na Roberta Gagne'a, podaje, że akt uczenia się jest złożony z ośmiu następujących zdarzeń:

1. „Motywacja (lub oczekiwanie).
2. Zrozumienie (podmiot postrzega materiał i odróżnia go od innych bodźców zwracających jego uwagę).
3. Poznanie (podmiot koduje wiedzę).
4. Przechowanie (podmiot przechowuje wiedzę w pamięci krótko- lub długotrwałej).
5. Przypomnienie (podmiot odzyskuje materiał z pamięci).
6. Generalizacja (materiał jest przenoszony na nowe sytuacje, a więc pozwala podmiotowi rozwinąć strategie postępowania z nimi).
7. Działanie (te strategie są wykorzystane w praktyce).
8. Sprzężenie zwrotne (podmiot uzyskuje wiedzę na podstawie rezultatów)” (Fontana, 1998, s. 183).

W zakresie wszystkich wymienionych zdarzeń dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną wykazują deficyty, które warunkują ich efektywność uczenia się.

Motywy, jakie kierują działaniem jednostki, implikują poznawanie i rozumienie otaczającego świata. Kazimierz Obuchowski wyróżnia motywację o charakterze zamierzonym, realistycznym, będącą wyrazem ludzkich intencji, oraz motywację częściowo zafalszowaną, służącą doraźnej satysfakcji (Obuchowski, 2000, s. 49). Oba rodzaje motywacji mają zastosowanie w procesie uczenia się. Wpływ motywacji na jakość podejmowanych działań potwierdza prawo Yerkesa-Dodsona, które ukazuje zależność sprawności działania od siły motywacji (Putkiewicz, 1979, s. 153). Ze względu na dwa rodzaje motywacji praca z dzieckiem w szkole powinna być oparta na wzmacnianiu przez nauczyciela zewnętrznej motywacji oraz na budowaniu wewnętrznej motywacji. Motywacja wewnętrzna jest niezwykle ważna dla procesu samokształcenia jednostki (Brophy, 2002, s. 114). Jest to działanie, które człowiek podejmuje dobrowolnie pod wpływem ciekawości lub potrzeby poznawczej. W budowaniu motywacji wewnętrznej istotną rolę odgrywa informowanie uczniów o wynikach ich działalności. Wiedza na ten temat pozwala dziecku właściwie ocenić swoje możliwości, poznać swoje najmocniejsze strony i podejmować adekwatne do nich działania (Przetacznik-Gierowska, Włodarski, 1998, s. 180-181). Wykształcenie motywacji wewnętrznej, która pozwala na to „by jednostka podejmowała takie lub inne

działania nie dlatego, że zostały one narzucone jej z zewnątrz, ale w następstwie tego, że odczuwa określone potrzeby, których zaspokojenie pożądane jest ze względu na optymalizację jej rozwoju” (Włodarski, Hankała, 2004, s. 129), jest niezwykle trudne w przypadku dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną ze względu na ich słabą umiejętność analizy własnego działania. Trudno im przeanalizować i zrozumieć motywy podejmowanych działań, a także prześledzić tok swojego działania i jeszcze poddać go krytycznej analizie. Niski poziom funkcjonowania poznawczego powoduje również ograniczoną ciekawość poznawczą. Dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną nie poszukują nowych rozwiązań, wolą działać zgodnie z poznanymi wcześniej schematami. Jest to przyczyną ich bardzo niskiej motywacji wewnętrznej, co zwiększa potrzebę budowania ich motywacji zewnętrznej, potrzebnej do podejmowania przez nie nowych zadań, które zakończą się sukcesem. Budowanie motywacji zewnętrznej w przypadku dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną też jest jednak utrudnione. Motywy o charakterze ideowo-światopoglądowym czy wartości ogólnoludzkie są dla nich zbyt abstrakcyjne i nie powodują zwiększenia aktywności. Mało skuteczne są też motywy poznawcze z uwagi na niski poziom ich aktywności poznawczej. Najbardziej efektywnymi wzmocnieniami są bodźce konkretne (Gajdzica, 2007, s. 69-70), które odpowiadają poziomowi myślenia tych dzieci i stanowią dla nich zauważalny sygnał do zmiany swego zachowania. Dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną największą efektywność uczenia się wykazują, gdy jest ono nastawione na realizację konkretnego celu. Niższe rezultaty osiągają, gdy proces uczenia się ukierunkowany jest na rywalizację. W takiej sytuacji czynnik emocjonalny może je z jednej strony motywować do podejmowanych działań, a z drugiej – zakłócać tę aktywność. Dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną wykazują najmniejszą efektywność uczenia się, gdy proces ten jest nastawiony na współpracę. Zaplanowanie pracy w grupie i podział na zadania wymaga opanowania na tyle złożonych czynności, że wykraczają one poza możliwości tych dzieci lub sprawiają im wiele trudności (Borzyszkowska, 1983, s. 32; Gajdzica, 2007, s. 70). Warto jednak podkreślić, że wiele wyników badań zagranicznych (Mitchell, 2008; Slavin, Madden, 2000; Jenkins i in., 2003; Johnson, Johnson, 1991) wskazuje, że dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym z lekką niepełnosprawnością intelektualną, osiągają sukces w pracy grupowej. Można zatem powiedzieć, że uczenie się w grupie nastawionej na współpracę może jednak stanowić efektywny sposób ich edukacji.

Trudności w budowaniu motywacji do nauki szkolnej potwierdzają wyniki badań prowadzonych m.in. przez Czesława Kosakowskiego (1980),

Annę Zamkowską (2008) i Katarzynę Ćwirynkało (2010), które wskazują na niski poziom motywacji do nauki szkolnej wśród uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Rodzi to pytanie, na ile jest to konsekwencją specyfiki rozwoju tych dzieci, a na ile braku umiejętności stworzenia odpowiednich warunków i dostarczenia optymalnych bodźców do zbudowania motywacji. Jak twierdzą Gordon Dryden i Jeannette Vos (2000, s. 267), to szkoła i jej system nauczania powoduje „bardzo często, że radość z przyswajania nowej wiedzy stopniowo zanika i dzieci uczą się nie uczyć”.

Drugim elementem procesu uczenia się jest zrozumienie, czyli odebranie informacji, wyodrębnienie jej spośród innych bodźców zwracających uwagę jednostki. Proces spostrzegania u dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną jest ograniczony, przez co odbiór rzeczywistości staje się uproszczony i dość ubogi. Dzieci te nie dostrzegają szczegółów ani zachodzących związków, co skutkuje pobieżnym odbiorem informacji. Sytuację tę pogłębiają deficyty w zakresie koncentracji uwagi, które jeszcze bardziej utrudniają zbieranie danych potrzebnych do rozwiązania konkretnego zadania. Mała podzielność uwagi sprawia, że dzieci te w procesie zbierania informacji nie potrafią efektywnie korzystać z różnych źródeł. Zdarza się też, że niewłaściwie rozumieją werbalne instrukcje dotyczące wykonania zadania i nie wiedzą, jakich informacji szukać. Przy analizowaniu zadania, z uwagi na konkretny poziom myślenia, dochodzi u nich do popełniania błędów dotyczących logiki, jak i do gubienia wątków, nieumiejętności dokonywania uogólnień czy abstrahowania. Sztywność myślenia i niska umiejętność powstrzymywania swych reakcji powoduje gorsze przystosowanie się do zmieniających się warunków poznania. Dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną mają również trudności z odzwierciedlaniem związków wytworzonych w obrębie jednego układu sygnałów w drugim. Dlatego też w wytwarzaniu związków warunkowych wykazują niski udział mowy (drugi układ sygnałów) oraz brak współdziałania obu układów. W związku z tym odbieranie informacji jest u nich bardziej efektywne w obrębie pierwszego układu sygnałów. Uczenie się poprzez działanie z wykorzystaniem pogładowości operatywnej zwiększa możliwość odbioru informacji. Niestety, taki sposób uczenia się powoduje, że odbierane informacje są na ogół nieuporządkowane, co obniża poziom ich percepcji (Głodkowska, 1999, s. 49; Gajdzica, 2007, s. 70-71), a osiągnięty poziom myślenia uniemożliwia odbiór informacji abstrakcyjnych – ich przyswojenie jest możliwe tylko poprzez przedstawienie ich sensu na poziomie konkretnym, co w dużej mierze powoduje ich uproszczenie. Brak wnikliwej analizy zadania, odniesienia go do wcześniejszych doświadczeń i dokonania krytycznej oceny swoich działań sprawia, że dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczą się

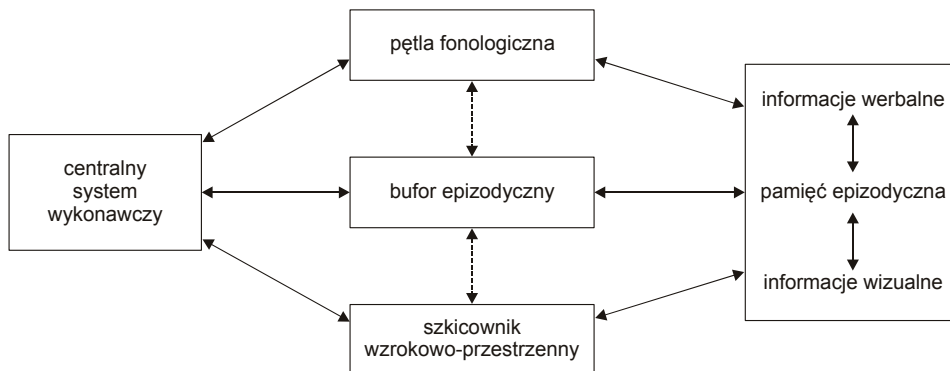
najczęściej metodą prób i błędów, a nie zaplanowanych strategii najbardziej efektywnych dla danej jednostki. Wszystkie te czynniki powodują deficyty w zakresie odbierania informacji. Niedokładne zbieranie informacji może stanowić jedną z przyczyn braku powodzenia w dalszym przebiegu procesu uczenia się. Zebrane informacje mogą zaś okazać się niewystarczające do rozwiązania podjętego zadania, uniemożliwiając tym samym osiągnięcie sukcesu.

Procesem, który zachodzi prawie równocześnie z odbiorem informacji, jest poznanie, podczas którego jednostka porządkuje i koduje zdobytą wiedzę. Poznanie obejmuje kilka etapów: pierwszym jest synteza pierwotna, polegająca na spostrzeżeniu całościowym, przedanalizycznym; drugim – dokonanie analizy, ustalenie elementów składowych i zachodzących między nimi związków; trzecim – synteza wtórna, polegająca na scaleniu wyodrębnionych elementów i utworzeniu z nich nowych części. Dzięki dokonaniu analizy wtórnej odtworzenie danego przedmiotu czy zjawiska zostaje poprzedzone jego poznaniem. Wartość wtórnego odbicia przedmiotu polega na zrozumieniu, czyli nieskończeniu wyższej formie poznania przedmiotu niż jego pierwsze, całościowe odbicie. Dużą rolę w procesie poznania odgrywają analiza i synteza (Wołoszynowa, 1986, s. 614). Procesy te z uwagi na poziom rozwoju myślenia dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną są słabo rozwinięte, przez co zmniejszają efektywność poznania. Prawidłowe poznanie nowych informacji pozwala na umiejscowienie ich w systemie posiadanej wiedzy, czyli zwiększenie ogólnego poziomu wiedzy, a także przyspiesza proces przypominania. W przypadku dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną proces ten jest utrudniony, ponieważ wiąże się z koniecznością przetwarzania informacji. Stopień zrozumienia informacji determinuje kolejne fazy procesu uczenia się: zapamiętywanie i odtwarzanie.

Kolejnym elementem procesu uczenia się jest przechowywanie wiedzy w pamięci krótko- lub długotrwałej. Trudności z zapamiętywaniem u dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną wynikają z charakterystycznych dla nich problemów występujących we wszystkich obszarach procesów pamięciowych: począwszy od kodowania pobieranych informacji, przez aktywne podtrzymywanie informacji w pętli artykulacyjnej, aż do ogólnego deficytu pamięci krótko- i długotrwałej (Nęcka, 2003, s. 182-185). Alan Baddeley (2000) w swoim modelu pamięci ukazuje znaczenie pamięci krótkotrwałej (inaczej: pamięci roboczej), której rolą jest nie tylko przechowywanie materiału (zgodnie z założeniami trójmagazynowego modelu Atkinsona i Shiffrina, 1968), ale także manipulowanie nim. Funkcję przechowywania czasowego pełnią w tym modelu trzy struktury: pętla fonologiczna, szkielet wzrokowo-przestrzenny i bufor epizodyczny. Funkcję zarządzania

magazynami pamięci i zasobami uwagi pełni zaś centralny system wykonawczy (schemat 3) (Baddeley, 1998, 2000, s. 163).

**Schemat 3.** Model pamięci roboczej według A.D. Baddeleya



Źródło: opracowanie własne na podstawie Baddeley, 2000, s. 163.

Badania dotyczące dysfunkcji pamięci u dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną – zgodnie z modelem Baddeleya – przeprowadził Maurits van der Molen z zespołem (2007, s. 163-169). Uzyskane wyniki pozwoliły mu na stwierdzenie, że dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną przejawiają deficyty w zakresie przechowywania informacji werbalnych w pętli artykulacyjnej i systemie wewnętrznym. Dzieci w normie intelektualnej również przejawiają deficyty pamięci roboczej, podobnie jak dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną, ale cechuje je dużo większa wydolność pętli artykulacyjnej i centralnego systemu wykonawczego (Van der Molen i in., 2007, s. 167-168). Mniejsza wydolność poszczególnych struktur powoduje trudności w zapamiętywaniu. Dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną krócej przechowują informacje w pętli artykulacyjnej, przez co mniej informacji trafia do bufora epizodycznego, a także mniej informacji z pamięci roboczej przekazywanych jest do pamięci długotrwałej.

Utrudniony proces zapamiętywania wymaga stosowania powtórzeń i odpowiedniego przygotowania materiału do zapamiętania. Dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną lepiej pamiętają informacje zdobyte w terażniejszości lub bardzo bliskiej przeszłości niż te, które zostały zapamiętane w odległym czasie (Chrzanowska, 2003a, s. 16-17). Często powtórzenia materiału nie tyle je utrwalają, co powodują, że informacje są na bieżąco pobierane w terażniejszości.

Materiał do zapamiętania powinien być oparty na konkretności i związany z posiadanym przez ucznia doświadczeniem. Wskazywanie związków między posiadaną wiedzą a nowo zdobytymi informacjami sprawia dzieciom z lekką niepełnosprawnością intelektualną trudność. Pomocne jest więc stworzenie kontekstu sytuacyjnego, który poprzez przywołanie doświadczeń bliskich dziecku (w pamięci epizodycznej nie obserwuje się istotnych różnic u dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną w stosunku do dzieci z normą) pomaga je odnieść do nowej wiedzy. Przywołanie to jest niezbędne w procesie integrowania wiedzy (Bałachowicz, 1992; Gajdzica, 2007). Materiał przygotowany do zapamiętania powinien mieć strukturę dopasowaną do możliwości i potrzeb dzieci, która ułatwi jego uporządkowanie, zintegrowanie z posiadaną wiedzą i zapamiętanie. Strukturyzacja informacji pozwala na budowanie koherentnej w czasie i obszarze poznania wiedzy, która jest podstawą całościowego opanowania materiału.

Kolejnym elementem procesu uczenia się jest odpamiętywanie, czyli odzyskiwanie materiału z pamięci, które poprzedza generalizację i działanie. Odpamiętywanie u dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną, bez względu na rodzaj zapamiętywanego materiału, cechuje się niedokładnością. Luki w pamięci semantycznej uzupełniane są informacjami, których nie było (konfabulacje) (Kościelak, 1989, s. 48). Dzieci te często kilkakrotnie odtwarzają te same elementy i poprawiają swoje wypowiedzi, przez co odpamiętany materiał nie ma pełnej wartości poznawczej. Dlatego w zwiększeniu skuteczności odtwarzania istotną rolę odgrywa wcześniejsze polisensoryczne poznanie. Zróżnicowanie kanałów przekazu pozwala na dostarczanie różnego rodzaju bodźców zmysłowych, dzięki czemu proces zapamiętywania, poza odbiorem informacji przez kanał dominujący, jest wspomagany odbiorem przez słabsze kanały percepcji, co zwiększa efektywność całego procesu. Wpływa to też korzystnie na proces generalizacji. Trudności z generalizowaniem, czyli przenoszeniem zdobytej wiedzy na nowe sytuacje, wynikają z deficytów w zakresie transponowania danych pomiędzy układami sygnałów, co sprawia, że dane pozyskane w drodze poznania językowego są marginalizowane podczas działań praktycznych i na odwrót: informacje uzyskane na podstawie działań praktycznych rzadko są wykorzystywane podczas operacji językowych. Poprawa procesu uczenia się zależy zatem od kompletności działań dydaktycznych, co oznacza, że poznanie powinno odbywać się w ramach obu układów: językowego i działań praktycznych (Gajdzica, 2007, s. 74). Trudności z generalizowaniem wiedzy i wykorzystaniem jej w praktyce związane są ze sztywnością myślenia i ograniczoną możliwością dokonywania analizy i syntezy. Dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną korzystają głównie ze strategii, które zostały wyuczone i połą-



czone z posiadanym przez nie systemem wiedzy. Dlatego w daną reprezentację strategii działania powinno być wbudowanych jak najwięcej informacji, by zwiększyć szanse na jej zastosowanie w nowej sytuacji. Tworzenie różnych kontekstów sytuacyjnych dostarcza dzieciom z lekką niepełnosprawnością intelektualną wzorców wykorzystania danej strategii. Powtarzanie zastosowania danej strategii sprzyja również jej zautomatyzowaniu. Kształtowanie nowych strategii działania u tych dzieci wymaga jednak dodatkowego wysiłku, związanego z przełamaniem stereotypowych zachowań, które zostały wcześniej zautomatyzowane (Bebko, Luhaorg, 1998, s. 393-394).

Deficyty występujące u dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną na poszczególnych etapach uczenia się determinują ogólny obraz specyficznych dla tej grupy dzieci trudności w uczeniu się, co potwierdzają liczne badania (Butterfield, Belmont, 1977; za: Nęcka, 2003; Borzyszkowska, 1985; Chrzanowska, 2003a; Głodkowska, 1999; Kościelak, 1989; Kostrzewski, 1990; Sadowska, 2006c; Szumski, Firkowska-Mankiewicz, 2010; Wyczesany, Gajdzica, 2006; Zamkowska, 2008). Specyficzne trudności, jakie są udziałem dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną w obszarze uczenia się, są jednym z czynników determinujących poziom ich funkcjonowania społecznego. Funkcjonowanie to i charakterystyczny dla nich sposób uczenia się będzie z kolei decydować o ich umiejscowieniu w przestrzeni społecznej, w tym w polu szkolnym.

### **2.3. Szkoła jako miejsce socjalizacji – organizacja systemu kształcenia ucznia z lekką niepełnosprawnością intelektualną**

Szkoła jest jedną z ważniejszych przestrzeni funkcjonowania dzieci i młodzieży, wpływającą na kształtowanie się ich osobowości. Jako instytucja zajmuje ona szczególne miejsce w procesie socjalizacji (Schaffer, 2006; Tillmann, 1996; Brzezińska, 2013, Debesse, 1996), chociażby z uwagi na fakt, że uczęszczanie do niej jest obowiązkowe dla wszystkich w wieku od 6 do 18 lat. System szkolny stanowi całość złożoną z usystematyzowanych norm, sformalizowanych oczekiwań co do ról i wyposażenia materialnego, którego zadaniem jest socjalizacja dorastającego pokolenia (Tillmann, 1996, s. 114).

Określenie jednak, jakie zadania i funkcje spełnia szkoła, nie jest łatwe. Można przytoczyć słowa Tomasza Szukdlarka, że szkoła „na pewno jest instytucją społecznego życia, na pewno gromadzi dzieci i młodzież i na pewno poddaje je jakimś zorganizowanym działaniom. Kiedy jednak zadajemy na pozór naiwne pytanie – po co? – pojawiają się odpowiedzi tak roz-

bieżne, że powstaje wątpliwość co do możliwości racjonalnego wyjaśnienia działań edukacyjnych” (Szkudlarek, 1992, s. 45).

Szkoła jako element systemu społecznego jest determinowana ideologią, która wpływa na edukację poprzez zasady polityki edukacyjnej, środowisko szkolne (utrwalające określone postawy i wartości) i programy nauczania (Gutek, 2007, s. 155). Zróznicowanie postrzegania koncepcji funkcjonowania szkoły w ujęciu socjalizacyjnym jest uwarunkowane jednak perspektywą analityczną i określonym stanowiskiem teoretycznym.

W podejściu funkcjonalnym wskazuje się np., że szkoła tworzy określony system społeczny, który służy socjalizowaniu uczniów, czyli przystosowywaniu ich do społecznych, ekonomicznych i politycznych warunków życia w danej rzeczywistości społecznej (Kuźma, 2008, s. 101). Szkoła ma za zadanie wyrównywanie szans edukacyjnych według zasady, że o powodzeniu jednostki w życiu decydują osiągnięcia, a nie przypisane jej cechy. W tym ujęciu szkoła pełni więc funkcje zewnętrzne, które narzuca społeczeństwo, a także funkcje wewnętrzne: edukacyjne, selekcyjne, adaptacyjne i kulturowe, ideologiczne, integracyjne i dezintegracyjne, społeczne (Woźniak, 1998, s. 228-229). Szkoła ma wprowadzić i przygotować człowieka do uczestnictwa w społeczeństwie, dlatego zajmuje wyjątkowe miejsce w jego życiu.

W ujęciu strukturalno-funkcjonalnym szkoła – jak twierdzi Talcott Parsons – ma do spełnienia zasadniczo dwie funkcje: socjalizację i dobór (selekcję). Ma zatem przekazywać uniwersalne wartości (socjalizacja), tak by dorastający człowiek potrafił je zinternalizować i był gotowy do odtwarzania ról społecznych zgodnie ze społecznymi oczekiwaniami, a jednocześnie ma dokonywać selekcji i podziału zasobów ludzkich odpowiednio do systemu ról dorosłych (Parsons, 1968, s. 179, za: Tillmann, 1996, s. 131). Szkoła w tym ujęciu ustala porządek i „dopasowuje” dzieci i młodzież do społeczeństwa. Odbywa się to na drodze treningu, selekcji i eliminowania tych zachowań, które są wyrazem nonkonformizmu, a podtrzymywania takich zachowań i sposobów postępowania, które wspierają społeczne *status quo* (Karkowska, 2005, s. 37).

W myśl teorii konfliktu szkoła umożliwia społeczną reprodukcję ekonomicznej i politycznej dominacji klas uprzywilejowanych, stwarzając przy tym pozory obiektywności, neutralności i równości szans (Feinberg, Soltis, 2000, s. 44).

Z kolei w ujęciu interakcjonistycznym szkoła to miejsce, w którym wewnętrzzinstytucjonalne komunikowanie się uczestników wpływa na rozwój osobowości uczniów. Proces interakcji jest podstawą kształtowania tożsamości, „która może stać się przedmiotem dla samej siebie, jest w zasadzie

strukturą społeczną i wyrasta ze społecznego doświadczenia” (Tillmann, 1996, s. 147).

Zgodnie z teorią społeczną Pierre’a Bourdieu, nawiązującą do teorii pola społecznego, szkoła stanowi fragment przestrzeni społecznej. Jako miejsce mające niwelować różnice społeczne, tak naprawdę jednak odtwarza, a nawet wzmacnia nierówności społeczne. Zdaniem P. Bourdieu każde działanie pedagogiczne stanowi symboliczną przemoc, rozumianą jako narzucanie przez władze arbitralności kulturowej. Działania pedagogiczne odpowiadają materialnym, ale i symbolicznym interesom grup uprzywilejowanych, przez co zmierzają do odtworzenia struktury dystrybucji kapitału kulturowego między grupami i klasami, przyczyniając się do reprodukcji struktury społecznej (Bourdieu, 1990, s. 68-69).

Działania te często stanowią ukryty program instytucji, który mieści się w kategorii przemocy symbolicznej, np. stosowania zakazów, stawiania granic, urabiania światopoglądu, wymagania interpretacji zgodnej z oczekiwaniami nauczycieli i odpowiedniego reagowania, stygmatyzowania uczniów, oceniania, funkcji przestrzeni i czasu. Elementy przemocy symbolicznej można odnaleźć w samych funkcjach szkoły, które Zbigniew Kwieciński określa jako:

- rekonstrukcyjną – polegającą na zorganizowanym odtwarzaniu kultury uniwersalnej i narodowej oraz przekazywaniu jej wychowankom i odtwarzaniu struktury społecznej;
- adaptacyjną – polegającą na wprowadzaniu ludzi w role społeczne i zawodowe, które zastali i które są do objęcia, oraz na takim prezentowaniu obrazu zastanego świata, aby wychowankowie uznali istniejący porządek za dobry albo konieczny i niezmienny;
- emancypacyjną – polegającą na przygotowaniu ludzi do ustawicznej pracy nad sobą, prowadzącej do przekraczania narzuconych ograniczeń i do uczestnictwa w zmienianiu bliższego i szerszego otoczenia na lepsze (Kwieciński, 1995, s. 21).

Zarówno funkcja rekonstrukcyjna, jak i adaptacyjna szkoły przyczynia się do potwierdzania i podtrzymywania istniejącego układu społecznego. Szkoła jako pole społeczne staje się zatem miejscem bardziej reprodukcji społecznej i przemocy symbolicznej niż wyrównywania szans.

Analizując założenia szkoły z perspektywy wewnętrznego systemu, danego miejsca rzeczywistości, można jeszcze wspomnieć o ujęciu etnograficznym czy koncepcji Aleksandra Nalaskowskiego (2002), traktującego szkołę jako przestrzeń metafor, w której każde miejsce ma przypisany wymiar i znaczenie.

W teoriach modernizacji szkoła jawi się zaś jako szansa na awans społeczny. W ujęciu merytokratycznym „społeczny status jednostki zależy od jej udokumentowanych osiągnięć” (Melosik, 2006, s. 32). Człowiek jest sam odpowiedzialny za swoją przyszłość. Równy dostęp do edukacji jest sposobem na wyrównanie szans społecznych, ponieważ możliwość awansu jest warunkowana osiągniętym sukcesem.

Szkoła w przedstawionych ujęciach teoretycznych stanowi więc zarówno miejsce, jak i system oddziaływań warunkujących rozwój dziecka. Wśród wielu instytucji zajmuje ona szczególne miejsce w procesie socjalizacji dziecka (Schaffer, 2006, s. 379). W związku z tym forma organizacji kształcenia dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną będzie jednym z czynników określających specyfikę pracy danej szkoły, a tym samym proces nauczania tych dzieci i ich rozwój.

Zmiany ustrojowe w Polsce przyczyniły się do podjęcia działań w zakresie przeobrażania systemu edukacji specjalnej. Władysław Dykcik (za: Kwieciński, 1999; Gnitecki, 2006) wymienia jako najważniejsze:

- „czynniki aktualnego rozwoju cywilizacyjno-społecznego, gospodarczo-technologicznego i kulturalnego,
- czynniki aktualnego rozwoju koncepcji pedagogicznych, wyznaczających nowe strategie racjonalności reformatorskich przemian oświatowych,
- czynniki doktrynalnych sprzeczności aktualnie realizowanej reformy oświatowej w Polsce” (Dykcik, 2006, s. 54).

Szczególny nacisk w edukacji osób z niepełnosprawnością intelektualną kładziony jest na wyrównywanie szans życiowych. Wyrównywanie szans życiowych można rozumieć jako zespół działań i świadczeń, dzięki którym wszelkie systemy instytucji środowiskowych, w tym edukacyjnych, mogą być dostępne dla osób z niepełnosprawnością, ale także jako udzielanie pomocy tym osobom, by mogły w możliwie największym stopniu wziąć odpowiedzialność za kreowanie swojego życia jako członkowie społeczeństwa (Dykcik, 2001, s. 19). Odpowiedzią na te wyzwania miał być „otwarty system oświaty”, zgodny z koncepcją normalizacji i integracji. „Paradygmat normalizacji stanowi swoiste przedłużenie społecznego postrzegania niepełnosprawności, ukierunkowanego na unormalnienie środowiska życia, a w omawianym przypadku przede wszystkim okoliczności uczenia się” (Gajdzica, 2013, s. 164). G. Szumski podkreśla, że kształcenie uczniów z niepełnosprawnością powinno być oparte na zasadzie normalizacji, sformułowanej przez Wolfa Wolfensbergera, która uwypukla dążenie do zapewnienie jak najwyższego wykształcenia osobom z niepełnosprawnością, przy zastosowaniu jak najmniejszych środków specjalnych. Szkoły, poszukując

sposobu realizacji tych założeń, wypracowały różne strategie, które wyznaczają cztery typy systemów kształcenia uczniów z niepełnosprawnością: segregacyjny, wspólnego nurtu, asymilacyjny i inkluzyjny (Szumski, 2006, s. 177). Typ segregacyjny zakłada edukację osób z niepełnosprawnością w specjalnie do tego przygotowanych placówkach, w których kształcenie odbywa się w grupach homogenicznych. Pozostałe typy są zgodne z koncepcją Heinza Bacha, według której potrzeba kształcenia specjalnego powinna wynikać z niemożności wyeliminowania zakłóceń w toku normalnej praktyki edukacyjnej. Dyspozycje indywidualne uczniów z niepełnosprawnością nie mogą automatycznie przypisywać ich do formy kształcenia specjalnego (Szumski, 2006, s. 113). Wszystkie te koncepcje spełniają założenia nauczania integracyjnego. W modelu wspólnego nurtu zakłada się instytucjonalną integrację przy zaplanowanym zróżnicowaniu programowym. Typ asymilacyjny proponuje jedną wspólną ścieżkę edukacyjną, bez wykorzystania rozwiązań specjalnych, np. zróżnicowania metod i form wsparcia, do których w ramach wspólnej nauki odwołuje się typ inkluzyjny (Szumski, 2006, s. 171-176; Krause, 2010, s. 67-68). Integracja edukacyjna w Polsce wciąż stanowi niezakończony proces, który od wielu lat podlega ewolucji, i to zarówno w płaszczyźnie teoretycznej jak i praktycznej. Za prekursorów polskiej pedagogiki integracyjnej uznaje się Aleksandra Hulka (1987, 1988, 1992) i Aleksandrę Maciarz (1985, 1987, 1999), którzy wnieśli szczególnie wkład w jej rozwój. Biorąc pod uwagę wielowymiarowość, wieloaspektowość i wieloznaczeniowość pojęcia integracji, można mówić o różnych jej rodzajach, np. za A. Hulkiem (1987, s. 14) o integracji lokacyjno-fizycznej, społeczno-socjalnej i funkcjonalnej, a za Marią Chodkowską (1997, s. 8) o integracji zależnej od miejsca (społecznej, szkolnej itp.) lub od zakresu (indywidualnej, zbiorowej itp.). Definicja integracji E. Kobięgo stanowi zaś próbę uchwycenia wielowymiarowości tego pojęcia. Integrację ujmuje on jako ramowy układ cech ułatwiających zrozumienie jej różnych wymiarów, wyodrębniając cztery płaszczyzny: pierwszą, na której analizuje integrację jako stan lub proces, drugą, na której interpretuje ją jako cel sam w sobie lub metodę osiągania celu, trzecią, na której przedstawia ją jako problem indywidualny lub społeczny, i czwartą, na której rozpatruje ją jako zadanie lub warunek realizacji owego zadania (Żółkowska, 2007, s. 43). Z kolei Jan Turkowski (1993, s. 131) w integracji wyróżnia cztery wymiary: kulturowy, normatywny, komunikatywny i funkcjonalny.

Zawężając rozważania na temat integracji do płaszczyzny edukacji, można na podstawie szczegółowych analiz w tym obszarze wyłonić następujące modele:

- integrację pełną - opartą na wspólnej aktywności dzieci pełnosprawnych i niepełnosprawnych, prowadzącą do likwidacji szkolnictwa specjalnego;
- integrację niepełną - przeznaczoną dla tych dzieci z niepełnosprawnością, które pomimo swoich dysfunkcji są w stanie sprostać wymaganiom szkoły ogólnodostępnej;
- integrację częściową - zakładającą dobór form kształcenia (segregacyjne, integracyjne) ze względu na indywidualne potrzeby i możliwości dziecka z niepełnosprawnością (Janiszewska-Nieścioruk, 1999, s. 16; Krause, 2010, s. 68; Sadowska, 2005, s. 61).

A. Krause (2010, s. 69) wspomina również o czwartym modelu integracji, który tworzą nauczyciele i rodzice mający doświadczenia z nauczania integracyjnego, wskazujący na niebezpieczeństwa tego systemu kształcenia i jego negatywne skutki oraz rozbieżności między przesłankami teoretycznymi a praktyką (Bogucka, Kościelska, 1994, 1996; Chodkowska, 2002, 2004; Chrzanowska, 2003a, 2009, 2010; Dykik, 1998, 2010; Gajdzica, 2008a, 2008b, 2011; Janiszewska-Nieścioruk, 1999; Krause, 2000, 2010a, 2010b; Maciarz, 1985, 1987, 1999; Sadowska, 2005; Szumski, 2006, 2010; Żółkowska, 2004, 2007).

Zmiany ideowe, w wyniku których nastąpiła humanizacja życia społecznego i rozwój koncepcji społecznej integracji, znalazły swoje odzwierciedlenie w ustawodawstwie zmierzającym do przekształcenia szkolnictwa specjalnego. Wskutek wielu zmian legislacyjnych<sup>2</sup> obecny system kształce-

---

<sup>2</sup> Podstawa legislacyjna zapewniająca prawo do nauki dzieci z niepełnosprawnością w Polsce wynika z zapisów Konstytucji z dnia 2 kwietnia 1997 r. (Dz.U. nr 78, poz. 483, art. 32, 70; <http://wszystkojasne.waw.pl/sites/default/files/konstytucja-rp.pdf>) i ustawy o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r. (Dz.U. z 2004 r., nr 256, poz. 2572, art. 1 ust. 4-6). Zmiany w szkolnictwie specjalnym stanowiły m.in. rezultat przystosowania standardów polskich do standardów światowych, wskutek czego ratyfikowano wiele dokumentów międzynarodowych dotyczących funkcjonowania człowieka, a więc w takim samym stopniu człowieka niepełnosprawnego, zapewniających prawo do pełnego uczestnictwa i równych szans w życiu społecznym. Do najważniejszych dokumentów dotyczących praw człowieka, gwarantujących wyrównanie szans osób niepełnosprawnych, należą: Powszechna Deklaracja Praw Człowieka (1948), Konwencja Praw Dziecka (1989) (ratyfikowana przez władze RP w 1991 r., Dz.U. nr 120, poz. 526, art. 23), Światowa Deklaracja Edukacji dla Wszystkich (1990), Standardowe Zasady Wyrównywania Szans Osób Niepełnosprawnych (1993), Konwencja Praw Osób Niepełnosprawnych (2007), Karta Podstawowych Praw Unii Europejskiej (2000), Deklaracja z Salamanki - Wytyczne dla Działań w Zakresie Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych (1994), Deklaracja Madrycka (2002). We wszystkich tych dokumentach istotne miejsce zajmuje kwestia edukacji jako podstawowego prawa wszystkich ludzi. „Edukacja dla wszystkich oznacza w istocie edukację dla każdego, szczególnie dla najsłabszych i będących w największej potrzebie” (Mayor, 1994, s. 3; Buchnat, 2012, s. 70-73). Dokumenty te nie tylko zostały w części w Polsce ratyfikowane, ale miały też wpływ na uchwalone rozporządzenia, które zagwarantowały możliwość dostępu do szerokiej oferty edukacyjnej dzieciom z niepełnosprawnością. Na obecny kształt systemu kształcenia dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną naj-

nia dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną stanowi swoiste kontinuum: od kształcenia segregacyjnego, przez kształcenie integracyjne, do edukacji inkluzyjnej. Formy kształcenia uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną na I i II etapie edukacyjnym obejmują:

- szkoły podstawowe specjalne,
- szkoły ogólnodostępne z oddziałami specjalnymi,
- szkoły integracyjne,
- szkoły ogólnodostępne z oddziałami integracyjnymi,
- szkoły ogólnodostępne.

Do form kształcenia segregacyjnego należą szkoły specjalne oraz oddziały specjalne w szkołach ogólnodostępnych (na poziomie szkół podstawowych i gimnazjów). Są to klasy homogeniczne, liczące w przypadku uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną 10-16 osób. Zajęcia edu-

---

większy wywarły wpływ następujące dokumenty: zarządzenie nr 29 MEN z dnia 4 października 1993 r. w sprawie zasad organizowania opieki nad uczniami niepełnosprawnymi, ich kształcenia w ogólnodostępnych i integracyjnych publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach oraz organizacji kształcenia specjalnego (Dz.U. nr 9, poz. 36), rozporządzenie MEN z dnia 12 lutego 2001 r. w sprawie orzekania o potrzebie kształcenia specjalnego lub indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży oraz szczegółowych zasad kierowania do kształcenia specjalnego lub indywidualnego nauczania (Dz.U. nr 1, poz. 114) z rozporządzeniem zmieniającym rozporządzenie MEN z dnia 18 września 2008 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych (Dz.U. nr 173, poz. 1072), rozporządzenie MEN z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. nr 51, poz. 458, z późn. zm.; Dz.U. z 2003 r., nr 210, poz. 2041; Dz.U. z 2005 r., nr 19, poz. 165; Dz.U. z 2009 r., nr 4, poz. 17); rozporządzenie MEN z dnia 18 stycznia 2005 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach (Dz.U. nr 19, poz. 166) z rozporządzeniem zmieniającym rozporządzenie MEN z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach (Dz.U. nr 228, poz. 1489, ze zm.); rozporządzenie MEN z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2011 r., nr 228, poz. 1487) z rozporządzeniem zmieniającym rozporządzenie MEN z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. poz. 532) i rozporządzenie MEN z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych (Dz.U. z 2011 r., nr 228, poz. 1490, z późn. zm.; Dz.U. z 2012 r., poz. 982) z rozporządzeniem zmieniającym rozporządzenie MEN z dnia 2 sierpnia 2013 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych (Dz.U. nr 0, poz. 957).

kacyjne prowadzi nauczyciel z przygotowaniem z zakresu edukacji i rehabilitacji dziecka z niepełnosprawnością intelektualną. Uczniowie przyjmowani są do szkoły na podstawie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego. Infrastruktura oraz struktura organizacyjna szkoły jest dostosowana do potrzeb i możliwości dzieci głównie z lekką niepełnosprawnością intelektualną, choć do szkoły specjalnej przyjmowanych jest coraz więcej uczniów z umiarkowaną niepełnosprawnością intelektualną, którzy wcześniej realizowali obowiązek szkolny głównie w „szkołach życia”. Organizacja procesu dydaktycznego i wychowawczego opiera się w nich na metodach pedagogiki specjalnej lub innych metodach dostosowanych do możliwości tych dzieci.

Podstawowy kierunek działalności szkoły specjalnej określają wytyczne zawarte w rozporządzeniach MEN<sup>3</sup> oraz konwencji o prawach dziecka, stanowiąc, że celem szkoły specjalnej jest wszechstronny rozwój i rewalidacja społeczna uczniów oraz wychowanie ich na twórczych obywateli w stopniu dla nich dostępnym ze względu na rodzaj i stopień niepełnosprawności, a w szczególności przygotowanie do pracy, kształtowanie zamiłowania i szacunku do pracy, rozbudzenie i umocnienie poczucia obowiązku i dyscypliny społecznej, wdrożenie do poszanowania mienia społecznego. Mają one na celu dostrzeganie i poszanowanie autonomii, godności i prawa do pełnego rozwoju każdej osoby. Zatem głównym celem, który realizują pedagodzy szkoły specjalnej, jest przygotowanie uczniów do jak najpełniejszego uczestnictwa w życiu społecznym.

---

<sup>3</sup> Konwencja o prawach dziecka przyjęta przez Zgromadzenie ONZ dnia 20 listopada 1989 r. (Dz.U. z 1991 r., nr 120, poz. 526); ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r. (Dz.U. z 2004 r., nr 256, poz. 2572, ze zm.); ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela (Dz.U. z 2006 r., nr 97, poz. 674, ze zm.); rozporządzenie MEN z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół (Dz.U. nr 61, poz. 624, ze zm.); rozporządzenie MEN z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach (Dz.U. nr 228, poz. 1489, ze zm.); rozporządzenie MEN z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych szkołach i placówkach (Dz.U. poz. 532); rozporządzenie MEN z dnia 18 września 2008 r. w sprawie sposobu i trybu organizowania indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego i indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży (Dz.U. nr 175, poz. 1086); rozporządzenie MEN z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania, promowania uczniów oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz.U. nr 83, poz. 562, ze zm.; Dz.U. z 2010 r., nr 228, poz. 1491; Dz.U. z 2012 r., poz. 262; Dz.U. z 2012 r., poz. 981; Dz.U. z 2013 r., poz. 520); rozporządzenie MEN z dnia 14 kwietnia 1992 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w publicznych przedszkolach i szkołach (Dz.U. nr 36, poz. 155; Dz.U. z 1993 r., nr 83, poz. 390; Dz.U. z 1993 r., nr 67, poz. 753; Dz.U. z 1999 r.; Dz.U. z 2014 r., poz. 478).



Szkoła specjalna jest więc zobowiązana do realizowania celów i zadań określonych w ustawie o systemie oświaty oraz w przepisach wydanych na jej podstawie, właściwych dla szkół specjalnych, a także uwzględniających program wychowawczy danej szkoły oraz program profilaktyki dostosowany do potrzeb rozwojowych uczniów w danej szkole. W związku z tym do podstawowych celów realizowanych przez szkołę zalicza się:

- stworzenie warunków zapewniających uczniowi komfort psychiczny i poczucie bezpieczeństwa emocjonalnego oraz warunków i sytuacji sprzyjających i doskonalących jego wszechstronny rozwój w dostępnym mu zakresie;
- przysposobienie uczniów do aktywności związanych z pracą, zwłaszcza przez tworzenie warunków umożliwiających uczniom dokonanie właściwego wyboru kierunku przyszłej aktywności zawodowej lub pracy. Jest to możliwe dzięki postawieniu wstępnej diagnozy indywidualnych zdolności i preferencji oraz posiadanych już nawyków i umiejętności praktycznych, które powinny być uwzględnione w konstruowaniu indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych;
- przygotowanie do pełnienia roli pracownika poprzez wykształcenie w nim cech rzetelności, odpowiedzialności i dyscypliny;
- wspomaganie rozwoju autonomicznej osobowości ucznia poprzez budowanie jego poczucia wartości i kompetencji społecznych (Buchnat, 2012, s. 60).

W szkołach integracyjnych lub oddziałach integracyjnych w szkołach ogólnodostępnych liczba uczniów w klasie wynosi od 15 do 20 osób, w tym 3-5 uczniów z niepełnosprawnością (w przypadku gdy u jednego z uczniów występuje niepełnosprawność sprzężona, ich liczbę można obniżyć do dwóch). Dzieci pełnosprawne przyjmowane są według przynależności do danego rejonu, natomiast dzieci z niepełnosprawnością posiadające orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego – na wniosek rodziców lub prawnych opiekunów. Z uwagi na to, że proces integracji wymaga zaangażowania wielu stron – nie tylko uczniów i nauczycieli, ale także rodziców, dyrekcji szkoły czy administracji oświatowej i samorządowej – musi on być przez te strony akceptowany. Nabór do klas integracyjnych odbywa się na zasadzie pełnej akceptacji rodziców wszystkich dzieci w klasie, co jest najczęściej zapisane w statucie szkoły. Przyjęcie dzieci z niepełnosprawnością do placówki kształcenia integracyjnego pociąga za sobą odpowiedzialność za zaspokojenie ich specjalnych potrzeb edukacyjnych, co często wiąże się ze zmianami programowo-organizacyjnymi w szkole. Dlatego dyrektorzy szkół powinni rozważyć podejmować decyzję, które dzieci zakwalifikować do oddziału integracyjnego. W celu zapewnienia dzieciom niepełnosprawnym optymalnych warunków nauczania, zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji

Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół (Dz.U. nr 61, poz. 624, ze zm., § 13, ust. 2), w szkołach integracyjnych i w szkołach ogólnodostępnych z oddziałami integracyjnymi zatrudnia się dodatkowo nauczycieli posiadających specjalne przygotowanie pedagogiczne oraz specjalistów prowadzących zajęcia rewalidacyjne. W uzasadnionych przypadkach w szkołach tych można zatrudnić pomoc nauczyciela, zgodnie z rozporządzeniem MENiS z dnia 31 stycznia 2002 r. (Dz.U. nr 10, poz. 96). W klasie integracyjnej dzieci z niepełnosprawnością nie stanowią homogenicznej grupy, co wymaga stosowania różnorodnych środków oddziaływania. Zróżnicowanie stopnia i rodzaju niepełnosprawności w tej grupie dzieci może więc stanowić czynnik utrudniający efektywne zaplanowanie procesu kształcenia.

Celem nauczania integracyjnego jest przede wszystkim umożliwienie osobom z niepełnosprawnością prowadzenia życia w takich samych warunkach, jakie mają członkowie innych grup społecznych. Zadaniem nauczania integracyjnego jest:

- integracja dzieci niepełnosprawnych i pełnosprawnych w naturalnym środowisku rówieśniczym,
- kształtowanie wzajemnej tolerancji i akceptacji,
- nauczanie wielopoziomowe w ramach wspólnego programu nauczania poprzez: dostosowanie programu nauczania do potrzeb i możliwości każdego ucznia w zakresie treści i metod oraz tempa uczenia się poszczególnych dzieci (indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny - IPET),
- aktywizacja dzieci poprzez zastosowanie metod opartych na współpracy, gdzie pomimo różnic ujawniają się podobne wartości i potrzeby,
- tworzenie sytuacji dających możliwość twórczego rozwoju dziecka poprzez różnorodną działalność,
- stymulowanie rozwoju dziecka niepełnosprawnego i przygotowywanie go do przyszłego samodzielnego włączenia się w życie społeczne, poprzez zrozumienie swojej odrębności,
- kształtowanie postaw prospołecznych wobec osób niepełnosprawnych, a także takich postaw osób niepełnosprawnych w stosunku do osób pełnosprawnych (Al-Khamisy, 2002, 2011; Bogucka, Kościelska, 1994; Chodkowska, 2009; Maciarz, 1999).

W ramach edukacji inkluzyjnej uczeń z lekką niepełnosprawnością intelektualną może realizować obowiązek szkolny w szkołach ogólnodostępnych. Klasy ogólnodostępne nie mają limitu uczniów w klasie (poza klasami pierwszymi na I etapie edukacyjnym, które zgodnie z nowelizacją ustawy o systemie oświaty, obowiązującą od 1 września 2014 r., nie mogą liczyć więcej niż 25 osób), więc liczą średnio 24-28 dzieci, w związku z tym są licz-

niejsze od klas specjalnych czy integracyjnych. W szkołach ogólnodostępnych zatrudnieni nauczyciele nie muszą mieć przygotowania z zakresu pracy z dzieckiem z niepełnosprawnością, w tym edukacji i rehabilitacji osób z niepełnosprawnością intelektualną. Jednak w myśl zapisów prawnych nauczyciel jest zobowiązany dostosować proces nauczania do możliwości i potrzeb ucznia z lekką niepełnosprawnością intelektualną (specjalne potrzeby edukacyjne zapisane w IPET). Infrastruktura szkół ogólnodostępnych często nie jest dostosowana do potrzeb i możliwości takiego ucznia, a organizacja procesu kształcenia w tych szkołach nie zakłada obligatoryjnego wykorzystywania metod i form z obszaru pedagogiki specjalnej.

Uczniowie z lekką niepełnosprawnością intelektualną w zakresie realizacji obowiązku szkolnego podlegają tym samym przepisom co pozostałe dzieci i młodzież, bez względu na formę organizacji kształcenia. Naukę na poziomie szkoły podstawowej muszą realizować do 18. roku życia, a po jego ukończeniu mogą kontynuować naukę w gimnazjum do 21. roku życia, zaś w szkole ponadpodstawowej – do 24. roku życia. Zgodnie z § 3 ust. 7 rozporządzenia MENiS z dnia 12 lutego 2002 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz.U. nr 15, poz. 142, ze zm.): „Dla uczniów niepełnosprawnych można przedłużyć okres nauki na każdym etapie edukacyjnym co najmniej o 1 rok, zwiększając proporcjonalnie liczbę godzin zajęć edukacyjnych”. Decyzję o przedłużeniu uczniowi niepełnosprawnemu okresu nauki podejmuje rada pedagogiczna po uzyskaniu pozytywnej opinii zespołu, którego zadaniem jest planowanie i koordynowanie udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniowi w porozumieniu z jego rodzicami lub na ich wnioski. Wydłużenie etapu edukacyjnego ma zastosowanie w przypadku ucznia, u którego niepełnosprawność powoduje spowolnienie tempa pracy i utrudnia opanowanie treści programowej w czasie przewidzianym w planie nauczania na dany rok szkolny. Przedłużenie o co najmniej jeden rok szkolny edukacji daje mu zaś możliwość opanowania treści programowych. W takiej sytuacji uczeń nie podlega klasyfikacji rocznej i nie otrzymuje świadectwa promocyjnego na zakończenie pierwszego roku realizacji wydłużonego etapu edukacyjnego. Szkoła może jedynie wydać takiemu uczniowi zaświadczenie o przebiegu nauczania. W sprawozdaniu statystycznym SO-2 ucznia, któremu wydłużono etap edukacyjny, wykazuje się jako ucznia niepromowanego. Bez względu na formę organizacji kształcenia każdy uczeń z lekką niepełnosprawnością intelektualną posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego musi zostać poddany wielospecjalistycznej ocenie poziomu funkcjonowania, na podstawie której określane są jego specjalne potrzeby edukacyjne, implikujące opracowanie indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego

(IPET), przy czym program ten powinien być realizowany zarówno na zajęciach obowiązkowych, jak i specjalistycznych oraz dodatkowych.

Uczniowie z lekką niepełnosprawnością intelektualną przystępują do egzaminów zewnętrznych na podobnych zasadach jak pozostali uczniowie, z tym że obowiązuje ich inny, specjalnie opracowany arkusz A8, dostosowany do ich możliwości i potrzeb.

Świadectwa promocyjne i świadectwa ukończenia szkoły, jakie otrzymują uczniowie z lekką niepełnosprawnością intelektualną, są wydawane na takim samym druku jak pozostałym uczniom szkoły ogólnodostępnej. Jednak zgodnie z zapisem zawartym w punkcie 8 załącznika nr 1 „Informacje ogólne” do rozporządzenia MENiS z dnia 28 maja 2010 r. w sprawie zasad wydawania świadectw oraz wzorów świadectw, dyplomów (Dz.U. nr 97, poz. 624): „W świadectwach szkolnych promocyjnych oraz świadectwach ukończenia szkoły, wydawanych uczniom z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim, na drugiej stronie świadectwa nad »Wynikami klasyfikacji końcoworocznej« umieszcza się adnotację »uczeń/uczennica realizował(a) program nauczania dostosowany do indywidualnych możliwości i potrzeb na podstawie orzeczenia wydanego przez zespół orzekający działający w...«, wpisując nazwę poradni psychologiczno-pedagogicznej, w której działa zespół, który wydał orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego”. Jest to konsekwencją ujednoczenia podstawy programowej, z założeniem, że stopień realizacji programu powinien być dostosowany do indywidualnych potrzeb i możliwości ucznia (Buchnat, 2012, s. 59, 77).

#### **2.4. Trzy formy organizacji kształcenia dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną – przegląd badań**

Zgodnie z przepisami prawnymi każda forma organizacji kształcenia powinna zapewniać takie same warunki edukacji, zgodne z potrzebami i możliwościami ucznia z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Warto jednak zwrócić uwagę na to, jak wygląda funkcjonowanie poszczególnych form organizacji kształcenia, zważywszy, że zmienia się rozkład uczniów uczęszczających do poszczególnych typów szkół, na co wskazują raporty statystyczne. Według badań GUS z roku 2012/2013 (s. 146) liczba dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na I i II etapie edukacyjnym uczęszczających do szkoły specjalnej stanowi 40% badanej grupy (23 411 osób), uczęszczających do oddziałów specjalnych w szkole ogólnodostępnej – 1% (771 osób), uczęszczających do klas integracyjnych – 24% (13 969 osób) i do klas ogólnodostępnych 35% (29 565 osób). Z roku na rok rośnie odsetek

uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną, które realizują obowiązek szkolny w szkołach ogólnodostępnych, czego dowodzą raporty GUS (tabela 2).

**Tabela 2.** Niepełnosprawni uczniowie szkół podstawowych ogólnodostępnych i specjalnych według rodzaju niepełnosprawności

Uczniowie według rodzaju niepełnosprawności	Rok szkolny					
	2006/2007		2009/2010		2010/2011	
	szkoły ogólnodostępne	szkoły specjalne	szkoły ogólnodostępne	szkoły specjalne	szkoły ogólnodostępne	szkoły specjalne
Ogółem	43740	31220	38 090	24807	36 291	24481
Niesłyszący	186	920	187	525	168	499
Słabosłyszący	2796	284	2887	285	2947	306
Niewidomi	41	178	59	104	42	101
Słabowidzący	1858	232	1981	206	2097	198
Z niepełnosprawnością ruchową	4017	21	3555	66	3678	58
Z lekką niepełnosprawnością intelektualną	17202	14493	12218	8971	11722	8407
Z umiarkowaną lub znaczną niepełnosprawnością intelektualną	2996	7222	3267	7641	3070	7770
Z autyzmem	262	127	1655	222	2242	283
Z niepełnosprawnościami sprzężonymi	3240	3408	3694	5182	3397	5336
Niedostosowani społecznie	165	433	606	478	233	408
Zagrożeni niedostosowaniem społecznym	522	250	875	370	763	503
Zagrożeni uzależnieniem	59	12	21	11	1	17
Z zaburzeniami zachowania	4683	376	4487	529	4115	460
Z zaburzeniami psychicznymi	171	104	670	106	538	34
Przewlekłe choroby	4547	516	1928	111	1279	101

Źródło: Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2006/2007, 2009/2010, 2010/2011, GUS, [www.stat.gov.pl](http://www.stat.gov.pl) [12.10.2014].

W związku z taką tendencją, zgodną z założeniami reformy systemu kształcenia osób z niepełnosprawnością, można zadać pytanie: Czy kierunek zmian jest wynikiem sukcesu integracyjnych form edukacji, stwarzających lepsze warunki do rozwoju dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną, czy polityki szkolnej?

Badania dotyczące funkcjonowania uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną w poszczególnych formach kształcenia nie we wszystkich obszarach napawają optymizmem. Badania na temat osiągnięć szkolnych przeprowadzone w latach 70., 80. i 90. XX wieku w różnych kręgach kulturowych szczegółowo przedstawia w swoich publikacjach G. Szumski (2006, 2010). Zestawienie trzech metaanaliz wyników takich badań dokonane przez Edwarda T. Bakera, Margaret C. Wang i Herberta J. Walberga (1994) wskazuje na niewielką przewagę osiągnięć szkolnych dzieci uczących się w systemie niesegregacyjnym nad osiągnięciami ich rówieśników ze szkoły specjalnej<sup>4</sup>. W 2000 r. analizę wyników badań dotyczących osiągnięć szkolnych uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w segregacyjnych i niesegregacyjnych formach kształcenia przeprowadzili Stephanny F.N. Freeman i Marvin C. Alkin. W swoim przeglądzie badań wskazują oni na przewagę form niesegregacyjnych nad segregacyjnymi (takie wyniki uzyskano w sześciu z dziewięciu prac badawczych, w pozostałych nie zanotowano istotnych różnic statystycznych) (tabela 3). Warto też zwrócić uwagę, że w później przeprowadzonych badaniach nie odnotowano różnic pomiędzy formami kształcenia.

**Tabela 3.** Osiągnięcia szkolne uczniów upośledzonych umysłowo w segregacyjnych i niesegregacyjnych formach kształcenia

Autorzy i rok badań	Wiek badanych	Poziom integracji	Rezultaty
Carroll (1967)	8 lat	integracja częściowa	wyższe wyniki uzyskane w grupie dzieci zintegrowanych niż dzieci segregowanych
Bradfield, Brown i in. (1973)	8-12 lat	pełna integracja	wyższe wyniki uzyskane w grupie dzieci zintegrowanych niż dzieci niezintegrowanych

<sup>4</sup> Pierwsza metaanaliza opracowana przez C. Carlberga i K. Kavlego w 1980 r. dotyczyła rezultatów badań wykonanych przed 1980 r., gdzie siła efektu wyniosła 0,15. Następną metaanaliza, opracowana w 1985/1986 r. przez M.C. Wang i E.T. Bakera, dotyczyła lat 1975-1984, a siła uzyskanego efektu wyniosła 0,44. Trzecie zestawienie wykonane przez E.T. Bakera w 1994 r. obejmowało okres 1983-1992, a siła efektu wyniosła 0,08 (Baker, Wang, Walberg, 1994; za: Szumski, 2010, s. 58).

Autorzy i rok badań	Wiek badanych	Poziom integracji	Rezultaty
Walker (1974)	10 lat	pełna integracja	wyższe wyniki uzyskane w grupie dzieci zintegrowanych niż dzieci niezintegrowanych
Budoff, Gotlieb (1976)	11,5 lat – zintegrowani, 11,4 lat – niezintegrowani	pełna segregacja, nauczanie w zwykłych klasach z programem 40 min dziennie ze specjalistą	brak istotnych różnic
Calhoun, Elliott (1977)	brak danych	pełna integracja i pełna segregacja	wyższe wyniki uzyskane w grupie dzieci zintegrowanych niż dzieci segregowanych
Brinker, Thorpe (1984)	3-22 lata	zależnie od wieku badanych	wyższe wyniki uzyskane w grupie dzieci silniej zintegrowanych niż dzieci słabiej zintegrowanych
Casey, Jones i in. (1988)	3,6-10 lat	pełna integracja	wyższe wyniki uzyskane w grupie dzieci zintegrowanych niż dzieci segregowanych
Saint-Laurent, Lessard (1991)	6-10 lat	integracja społeczna, nie w zakresie edukacji	brak istotnych różnic
Altamn, Kanagwa (1994)	67-71 miesięcy	integracja mieszana: przed południem zajęcia integracyjne, po południu w grupach segregacyjnych	brak istotnych różnic

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Freeman, Alkin, 2000, s. 8, za: Szumski, Firkowska-Mankiewicz, 2010, s. 59-60.

Podobne wyniki w późniejszych analizach uzyskał Geoff Lindsay (2007)<sup>5</sup>, ujawniając większą efektywność nauczania niesegregacyjnego.

<sup>5</sup> Pięć z analizowanych czternastu badań dotyczyło porównania osiągnięć szkolnych uczniów w różnych systemach kształcenia. W czterech stwierdzono istotnie wyższy poziom uzyskanych rezultatów u uczniów uczęszczających do form niesegregacyjnych, w jednym nie uzyskano istotnych różnic (Lindsay, 2007, s. 9).

W Polsce niewielu badaczy koncentruje się na dydaktycznych efektach kształcenia segregacyjnego i niesegregacyjnego dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Pierwsze tego typu badania przeprowadziła I. Chrzanowska (2003a), porównując dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczające do szkół specjalnych z dziećmi z trudnościami w uczeniu się ze szkół ogólnodostępnych na I etapie edukacyjnym. Wyniki jej badań wskazują, że uczniowie z normą osiągają dużo wyższy poziom wiedzy i umiejętności w zakresie języka polskiego na poziomie I i III klasy niż ich niepełnosprawni rówieśnicy. Natomiast w zakresie osiągnięć szkolnych z matematyki istotnie wyższy poziom ujawnili uczniowie z lekką niepełnosprawnością intelektualną ze szkół specjalnych na poziomie II i III klasy niż ich koledzy w normie intelektualnej (Chrzanowska, 2003a, s. 95). Nie można więc na tej podstawie jednoznacznie określić przewagi efektywności nauczania w jednej z form kształcenia. Dalsze badania I. Chrzanowskiej (2006) określające poziom osiągnięć szkolnych i zdolności adaptacyjnych uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do szkoły specjalnej i szkoły ogólnodostępnej wskazały zaś na wyższe wyniki w zakresie osiągnięć szkolnych uzyskiwanych w nauczaniu segregacyjnym (szkole specjalnej).

Edukacyjnym funkcjonowaniem uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną w szkole ogólnodostępnej w swoich badaniach zajmowała się również A. Zamkowska (2008), która wskazała na niski poziom opanowania przez nich podstawowych umiejętności. Według niej uczniowie z lekką niepełnosprawnością intelektualną z klas I-III uczęszczający do szkoły ogólnodostępnej w 25% nie potrafią czytać, w 50% czytają głoskami, w 15% sylabami, a tylko w 10% wyrazami. Dzieci te w większości popełniają też błędy w pisaniu. W zakresie umiejętności matematycznych wykonują samodzielnie jedynie proste czynności, takie jak dodawanie i odejmowanie w zakresie 20 oraz rozpoznawanie figur geometrycznych, zaś tylko 35% badanych uczniów opanowało mnożenie, a 25% dzielenie (Zamkowska, 2008, s. 68-76).

Trudno jednak stwierdzić, czy taki stopień opanowania umiejętności językowych i matematycznych wynika jedynie z formy kształcenia. Wielu badaczy wskazuje na niższy poziom osiągnięć szkolnych z języka polskiego (Bałachowicz, 1995; Chrzanowska, 1997; Nadolska, 1995; Pańczyk, 1982, 1987; Spionek, 1985; Zamkowska, 2008) i matematyki (Chrzanowska, 1997; Głodkowska, 1990; Pańczyk, 1982, 1987; Siwek, 1996; Wyczesany, 1991; Zamkowska, 2008). Wyniki badań własnych (Buchnat, 2012, s. 175-181) porównujących osiągnięcia szkolne dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do szkół specjalnych i klas integracyjnych ujawniają wyższy stopień opanowania umiejętności językowych i matematycznych



przez uczniów szkół specjalnych. Badania przeprowadzone przez G. Szumskiego (2010) to pierwsze w Polsce studium porównujące osiągnięcia szkolne uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną kształconych w szkołach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych. Analiza uzyskanych wyników pozwoliła na postawienie tezy, że wyniki uzyskiwane w zakresie umiejętności językowych i matematycznych nie są zależne od formy kształcenia. Autor zwraca jednak uwagę, że na poziomie klasy IV w zakresie nauki języka polskiego przyrost umiejętności odnotowano jedynie u uczniów ze szkół specjalnych, co mogłoby przemawiać za większą efektywnością nauczania specjalnego na poziomie kształcenia przedmiotowego. Potwierdzenie takiego wniosku wymaga jednak dalszych badań (Szumski, 2010, s. 116-130, 202).

Znacznie większa liczba badań dotyczy funkcjonowania społeczno-emocjonalnego uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w segregacyjnych oraz niesegregacyjnych formach kształcenia. Badania te według G. Szumskiego (2010, s. 54) można podzielić ze względu na sposób określania zmiennej zależnej na: oceniające rzeczywisty poziom relacji uczniów z niepełnosprawnością intelektualną z ich pełnosprawnymi rówieśnikami oraz określające subiektywne odczucia dzieci z niepełnosprawnością intelektualną odnoszące się do ich więzi interpersonalnych z kolegami z klasy.

Przeprowadzono też wiele badań, których celem było określenie rzeczywistego obrazu stosunków interpersonalnych uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną w różnych formach organizacji kształcenia. W przeglądzie badań opracowanym przez S.F.N. Freeman i M.C. Alkina w pięciu z ośmiu badań ujawniono, że uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną osiągają niższy status społeczny niż ich pełnosprawni rówieśnicy (w pozostałych trzech nie odnotowano jednoznacznych rezultatów) (Freeman, Alkin, 2000, s. 7). Wiele badań na ten temat przeprowadzono również w Polsce. Odnosiły się one do funkcjonowania ucznia z niepełnosprawnością w klasie integracyjnej w szkole ogólnodostępnej i dotyczyły porównania sytuacji społecznej uczniów w różnych formach organizacji kształcenia segregacyjnego i niesegregacyjnego. Z badań Jarosława Bąbki (2003) na temat funkcjonowania dzieci pełno- i niepełnosprawnych w szkołach integracyjnych (a także w przedszkolach integracyjnych) wynika, że dzieci z niepełnosprawnością zajmują niższe pozycje w grupie. Na niską pozycję społeczną uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną w klasach integracyjnych wskazuje również Jolanta Lipińska-Lokś (2003), która pisze, że aż 82,4% tych uczniów jest izolowanych lub odrzucanych przez pełnosprawnych rówieśników, a wobec 41,1% koledzy przejawiają antypatię. Potwierdziły to również badania Grzegorza Wiącka (2005, 2008),

Agnieszki Nowickiej i Heleny Ochoczenko (2004). W badaniach własnych (Buchnat, 2012) porównujących pozycję społeczną uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną w klasach integracyjnych i szkołach specjalnych stwierdzono, że w klasach integracyjnych uczniowie ci zajmują znacznie niższą pozycję społeczną niż w szkole specjalnej i różnica ta się pogłębia wraz z przejściem z I do II etapu edukacyjnego. W badaniach przeprowadzonych przez A. Maciarz (1985), dotyczących stosunków społecznych pomiędzy uczniami z lekką niepełnosprawnością intelektualną i pełnosprawnymi w szkole ogólnodostępnej, ujawniono niekorzystną pozycję ucznia z lekką niepełnosprawnością intelektualną - aż 60% dzieci z niepełnosprawnością było odrzuconych, a 30% izolowanych. Badania Ewy Dyduch (1999) poświęcone pozycji społecznej ucznia z lekką niepełnosprawnością intelektualną oraz obniżoną inteligencją w szkole ogólnodostępnej potwierdziły tę niekorzystną tendencję, wskazując na bardzo niski status osiągniany przez tych uczniów. Również A. Zamkowska (2008) w swoich badaniach dotyczących funkcjonowania uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną w szkole ogólnodostępnej stwierdziła ich niską pozycję społeczną - uczniowie ci w 30% byli odrzucani, a w 20% izolowani przez swoich pełnosprawnych kolegów z klasy. Na niekorzystną sytuację uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do szkół ogólnodostępnych, ujawniającą się odrzuceniem lub wręcz izolacją i niechęcią do nawiązywania kontaktu, wskazują również badania J. Lipińskiej (1999) i K. Ćwirynkało (2003). W badaniach przeprowadzonych przez Adama Mikruta (2004) ujawniono nasilone przejawy różnego rodzaju agresji i przemocy międzyrówieśniczej w stosunku do uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do szkół ogólnodostępnych. Na agresję elektroniczną wobec takich osób wskazuje zaś w swoich pracach Jacek Pyżalski (2009). Zwraca on uwagę, że agresja ta najczęściej polega na tworzeniu i publikowaniu materiałów wizualnych, które dokumentują dziwne zachowania osób z niepełnosprawnością lub ukazują zachowania innych osób prowokujących bądź znęcających się nad nagrywanymi osobami. Jest to przykład wiktyimizowania, które polega na „napawaniu się cierpieniem” innego człowieka, co należy uznać za szczególnie niehumanitarne (Pyżalski, 2012, s. 158).

Badań porównujących funkcjonowanie dziecka z lekką niepełnosprawnością intelektualną w trzech formach organizacji kształcenia: szkole specjalnej, klasie integracyjnej i szkole ogólnodostępnej jest znacznie mniej.

W badaniach porównawczych poziom przystosowania szkolnego uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną ze szkół specjalnych i uczniów z trudnościami w uczeniu się ze szkół ogólnodostępnych, prze-

prowadzonych przez I. Chrzanowską (2002), ujawniono istotne różnice. Na I etapie edukacyjnym wyższy poziom przystosowania szkolnego charakteryzował uczniów z trudnościami w uczeniu się ze szkół ogólnodostępnych, natomiast na II - uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do szkół specjalnych. Barbara Hałaj (2003) w swoich badaniach dotyczących wzajemnych relacji dzieci pełno- i niepełnosprawnych w szkole ogólnodostępnej i klasie integracyjnej ujawniła różnice pomiędzy tymi formami kształcenia. Bardziej pozytywne postawy uczniów wobec niepełnosprawnych rówieśników charakteryzowały dzieci z klas integracyjnych. Analizy funkcjonowania społecznego uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną w szkole ogólnodostępnej i klasie integracyjnej dokonała również M. Chodkowska (2004), która stwierdziła, że 70% dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną w klasach integracyjnych i 78,2% w klasach ogólnodostępnych zajmuje niekorzystną pozycję społeczną osoby odrzuconej lub izolowanej. Analizę funkcjonowania ucznia z lekką niepełnosprawnością intelektualną we wszystkich trzech formach organizacji kształcenia przeprowadziła też Krystyna Barłóg (2008). Autorka wielowątkowo przeanalizowała szeroki zakres kompetencji psychospołecznych, uzyskując różne wyniki, co uniemożliwiło jej wyciągnięcie jednoznacznych wniosków na temat funkcjonowania społecznego dziecka z lekką niepełnosprawnością intelektualną w tych formach edukacji. W zakresie psychospołecznej integracji ze szkolnymi kolegami najwyższy poziom osiągnęli zaś uczniowie klas integracyjnych (Barłóg, 2008, s. 418). Uczniowie szkół specjalnych przejawiają wyższy poziom umiejętności życia w grupie i radzenia sobie z sytuacjami trudnymi niż uczniowie z klas integracyjnych czy szkół ogólnodostępnych (Barłóg, 2008, s. 399). Uczniowie ze szkół ogólnodostępnych okazali się mniej konfliktowi niż ich rówieśnicy z klasy integracyjnej czy szkoły ogólnodostępnej (Barłóg, 2008, s. 404). Wyniki badań kontaktów w poszczególnych formach organizacji kształcenia wskazują, że najbardziej korzystną formą jest klasa integracyjna i na dość podobnym poziomie szkoła specjalna, natomiast zdecydowanie mniej korzystna jest szkoła ogólnodostępna (Barłóg, 2008, 472). Z kolei w badaniach przeprowadzonych przez G. Szumskiego (2010), poświęconych różnym aspektom systemu kształcenia uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną, stwierdzono, że w obszarze integracji społecznej występują istotne różnice między poszczególnymi formami kształcenia. W początkowych badaniach przypadających na koniec III klasy poziom zintegrowania był bardzo podobny w poszczególnych szkołach (przy czym najwyższy poziom cechował uczniów ze szkoły ogólnodostępnej, a najniższy - uczniów ze szkoły specjalnej). Natomiast po kilku miesiącach ujawniła się istotna różnica w relacjach rówieśniczych.

Okazało się, że uczniowie uczęszczający do szkoły specjalnej są dużo lepiej zintegrowani ze swoimi kolegami z klasy niż ich rówieśnicy z klasy integracyjnej czy szkoły ogólnodostępnej (Szumski, 2010, s. 131-134). Potwierdzenie tych wyników G. Szumski uzyskał w kolejnych badaniach (Szumski, Karwowski, 2012), realizowanych na bazie badań własnych, na licznej próbie uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną (N = 859) oraz w ponownej analizie rezultatów badania przeprowadzonego na reprezentatywnej próbie uczniów szkół podstawowych zrealizowanego przez Zespół Szkolnych Uwarunkowań Efektywności Kształcenia (SUEK) Instytutu Badań Edukacyjnych (Szumski, Karwowski, 2012, s. 14). Uzyskane wyniki wskazują na występowanie istotnych różnic. Uczniowie w normie intelektualnej uzyskiwali wyższe wyniki w każdym badanym obszarze integracji emocjonalnej, społecznej i motywacyjnej niż uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną (niezależnie od formy kształcenia). W przypadku integracji społecznej uczniowie szkół specjalnych uzyskali najwyższe wyniki, natomiast dzieci z klas integracyjnych – niższe wyniki niż uczniowie szkół masowych (Szumski, Karwowski, 2012, s. 19). Badania Barbary Grzyb (2013) z kolei ujawniły, że relacje uczniów z niepełnosprawnością intelektualną z pełnosprawnymi rówieśnikami mają przeważnie charakter negatywny. Obniżony poziom tolerancji, zarówno słowna, jak i czynna agresja, odrzucenie, brak akceptacji, unikanie wzajemnych relacji na terenie szkoły czy wreszcie izolacja decydują o niskim poziomie adaptacji szkolnej dziecka z niepełnosprawnością intelektualną do grupy szkolnej, co powoduje pojawienie się idiosynkrazji szkolnej i re kwalifikację ucznia ze szkoły integracyjnej do specjalnej (Grzyb, 2013, s. 279).

W obszarze badań dotyczących funkcjonowania społeczno-emocjonalnego uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w formach segregacyjnych i niesegregacyjnych kształcenia, w zakresie subiektywnego odbioru szkolnej rzeczywistości, odczucia poziomu więzi interpersonalnych z klasowymi kolegami przeprowadzono wiele badań w Polsce i za granicą. W badaniach zrealizowanych przez Andrew Brantleya, E. Scotta Huebnera i Richarda J. Nagle'a (2002), z wykorzystaniem Wielowymiarowej Skali Zadowolenia z Życia dla Uczniów (MSLSS), wykazano, że uczniowie z lekką niepełnosprawnością intelektualną ze szkół specjalnych odczuwali większe zadowolenie z doświadczeń szkolnych niż dzieci ze szkół ogólnodostępnych. Natomiast w stosunku do dzieci w normie intelektualnej uczniowie ci odczuwali większe zadowolenie ze szkoły, zaś mniejsze z przyjaciół. Wyniki badań przeprowadzonych przez Hartmuta Willanda (1999), analizujących poczucie zadowolenia z kontaktów interpersonalnych dzieci z trudnościami w uczeniu się z rówieśnikami ze szkół specjalnych i klas integracyjnych, nie

wykazały znaczących różnic. Uczniowie uczęszczający do szkół specjalnych deklarowali nieznacznie wyższy poziom satysfakcji z posiadania kolegów w klasie (uczniowie ze szkoły specjalnej 100%, z klasy integracyjnej 91,5%); z utrzymywania kontaktów z kolegami po lekcjach (dzieci ze szkoły specjalnej 61%, z klasy integracyjnej 57%), rzadziej też doznawali dokuczania ze strony kolegów z klasy (Willand, 1999, s. 549-550).

Z badań Ursa Haberlina i jego zespołu (1991), przeprowadzonych za pomocą Kwestionariusza Integracji Ucznia, nie ujawniono istotnych statystycznie różnic w emocjonalnym nastawieniu do szkoły uczniów uczących się w szkołach specjalnych, szkołach ogólnodostępnych z klasami ze specjalną pomocą i klasami bez specjalnego wsparcia. Po zredukowaniu próby badawczej okazało się, że uczniowie uczęszczający do szkół specjalnych najlepiej czuli się w szkole w stosunku do uczniów z innych form organizacji kształcenia. Podobne wyniki badań uzyskała Jessica Whitley (2008), wykazując, że społeczny obraz siebie uczniów w formach włączających jest dużo gorszy niż w formach segregacyjnych. Odmienne rezultaty badań przedstawiła zaś Batya Elbaum (2002), przeprowadzając metaanalizę 38 badań porównujących obraz siebie uczniów z niepełnosprawnością intelektualną. Uzyskane wyniki wskazują na brak wyraźnych różnic między uczniami kształconymi w formach mniej i bardziej segregacyjnych. Należy jednak podkreślić, że prawidłowość ta jest niezależna od narzędzi pomiaru stosowanych w poszczególnych badaniach, a także od wieku badanych. Natomiast ani badania prowadzone w Szwajcarii (Haberlin i in., 1991), ani w Polsce (Szumski, Firkowska-Mankiewicz, 2010b) nie potwierdzają prawidłowości wykrytej przez B. Elbaum (Szumski, Karwowski, 2012, s. 12).

W Polsce analizą szkolnych stosunków interpersonalnych uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną zajęła się Sławomira Sadowska (2006c). W swoich badaniach wykorzystwała Skalę Jakości Życia Ucznia w Szkole. Wyniki uzyskane w zakresie globalnego wskaźnika zadowolenia ze szkoły wskazują na istotnie wyższy jego poziom u uczniów uczęszczających do szkół integracyjnych niż do szkół specjalnych i szkół ogólnodostępnych (Sadowska, 2006c, s. 211). Poziom zadowolenia rozkłada się jednak w różny sposób w poszczególnych obszarach (warunki infrastrukturalno-organizacyjne, zajęcia lekcyjne, stosunki interpersonalne, oferta rekreacyjno-opiekuńcza). W zakresie satysfakcji ze stosunków interpersonalnych ujawniono, że poziom zadowolenia uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną jest wyraźnie niższy niż ich pełnosprawnych rówieśników. Ze względu na formę kształcenia najwyższy poziom zadowolenia z kontaktów interpersonalnych cechował uczniów ze szkół specjalnych, a najniższy – dzieci ze szkół ogólnodostępnych (różnica była istotna statystycznie). Pomiedzy szkołą

ogólnodostępną a integracyjną nie wystąpiły zaś istotne różnice (Sadowska, 2006c, s. 245-264).

Z badań przeprowadzonych przez G. Szumskiego (2010) za pomocą Kwestionariusza Integracji Ucznia wynika zaś, że emocjonalne nastawienie do szkoły uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną jest wyższe w szkołach specjalnych niż w integracyjnych (Szumski, 2010, s. 137-140). Późniejsze badania tego autora na zwiększonej grupie badawczej przyniosły podobne wyniki. W obszarze integracji emocjonalnej uczniowie z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczający do szkół specjalnych osiągnęli wyższe rezultaty niż uczniowie ze szkół integracyjnych i masowych (Szumski, Karwowski, 2012, s. 19). Wyniki te są zbieżne z wynikami badań U. Habberlina i zespołu (1991) przeprowadzonych z wykorzystaniem tego samego narzędzia badawczego.

Na podstawie przedstawionych wyników można stwierdzić rozbieżność między badaniami przeprowadzonymi w Polsce i za granicą. W rodzimych badaniach brakuje wyraźnej przewagi kształcenia niesegregacyjnego nad segregacyjnym, przeciwnie – w wielu obszarach, szczególnie psychospołecznych, występuje przewaga kształcenia specjalnego. Takie wyniki mogą prowadzić do różnych wniosków. Po pierwsze, organizacja procesu kształcenia w polskiej szkole, z uwagi na konieczność opanowania podstawy programowej, sprawdzanej za pomocą testów końcowych, stwarza niewielką szansę na faktyczną, a nie pozorną indywidualizację. Po drugie, taki stan rzeczy może wynikać z nieprzygotowania nauczycieli do pracy z uczniem z niepełnosprawnością w formach niesegregacyjnych, na co zwraca uwagę wielu naukowców (Al-Khamisy, 2004; Bartnikowska, Wójcik, 2004; Bleszyńska, 2001; Buchnat, 2014; Chodkowska, Kazanowski, 2007; Chrzanowska, 2010; Garlej-Drzewiecka, 2004; Gajdzica, 2001, 2011; Jachimczak, 2008; Jachimiak, Olszewska, 2001; Jankowska, 2011; Kowaluk, 2003; Sadowska, 2006c; Witek, Kazanowski, 2001; Wachowiak, 1992). Jak wskazują M. Gołubiew i A. Krause (2007, s. 88), brak znajomości specyfiki rozwoju dziecka z niepełnosprawnością i odpowiedniego przygotowania metodycznego sprawda edukację integracyjną do wspólnego przebywania, na której tracą zarówno osoby pełno-, jak i niepełnosprawne. A przecież efektywność procesu kształcenia dziecka z niepełnosprawnością jest warunkowana zasobem wiedzy nauczyciela o dziecku i metodach pracy z nim, umiejętnością doboru metod, bogactwem form stymulacji, a nie faktem, że uczeń jest obecny na danej lekcji (Nurek, 2000, s. 104). Oprócz braków metodycznych należy również wspomnieć o braku gotowości do pracy z dzieckiem z niepełnosprawnością, na co zwraca uwagę I. Chrzanowska (2010, s. 29), która za K. Bleszyńską podaje, że zarówno nauczyciele w Polsce (85%), jak i na świe-

cie (80%), gdyby mogli sami podjąć decyzję, nie przyjęliby do swojej klasy ucznia z niepełnosprawnością. Ten brak gotowości nauczycieli może wskazywać na niską gotowość integracyjną społeczeństwa. Społeczny proces akceptacji osób z niepełnosprawnością jest bowiem uwarunkowany „nie tylko reformą systemu oświaty, ale również procesem humanizacji społeczeństwa, otwartością na Innego, poziomem tolerancji społecznej, kategorią aksjologiczną i normatywną. Gotowości integracyjnej nie można zatem zarządzić, lecz trzeba do niej dojrzeć” (Krause, 2010, s. 71).

Z zaprezentowanych wyników badań można wysnuć wniosek, że nauczanie niesegregacyjne w Polsce wymaga jeszcze przygotowania, i to zarówno ideologicznego, merytorycznego, jak i materialnego. Na trudności, wręcz absurdy, reformy szkolnictwa specjalnego w swoich pracach wskazuje wielu autorów (Gołubiew, Krause, 2007; Chrzanowska, 2009, 2010, 2013; Gajdzica, Iwińska, 2013; Janiszewska-Nieścioruk, 2007; Krause, 2000, 2003, 2010; Żółkowska, 2004). Jako główne zaniedbania wymieniają oni: brak przygotowania systemowego, brak kompetencji merytorycznych nauczycieli, ukryte prawa ekonomii, nauczanie wbrew potrzebom osób z daną niepełnosprawnością. Krytyczna analiza wdrażanej reformy oświatowej w szkolnictwie specjalnym ma służyć podniesieniu jej jakości i efektywności, by nie dopuścić do sytuacji, o której pisze A. Krause (2010, s. 71), że zaletą nauki w szkole specjalnej jest „bycie wśród swoich”, natomiast nauczanie integracyjne oznacza wątpliwą przyjemność „bycia wśród innych”. Jednak pomimo wielu zastrzeżeń do realizacji koncepcji integracji i normalizacji w Polsce nie można zapominać o jej roli w zmianie tradycji kształcenia segregacyjnego. Wielu dzieciom z niepełnosprawnością nauczanie integracyjne dało bowiem szansę na integrację społeczną w życiu dorosłym. Trzeba jednak pamiętać, że wychowanie i nauczanie integracyjne nie przynosi spodziewanych efektów u wszystkich dzieci z niepełnosprawnością, szczególnie u tych z niepełnosprawnością intelektualną. Mamy wtedy do czynienia z integracją pozorną, w której osoba niepełnosprawna jest nieakceptowana przez grupę, nie nawiązuje więzi społecznych z innymi ludźmi i nie ma poczucia przynależności do danej grupy społecznej. Taka integracja prowadzi do efektu przeciwnego jej założeniom, a mianowicie do izolacji (Żółkowska, 2004, s. 287). Reasumując, można powiedzieć, że optymalny model kształcenia uczniów z niepełnosprawnością, w tym z lekką niepełnosprawnością intelektualną, powinien stanowić kombinację kształcenia segregacyjnego i niesegregacyjnego w zależności od indywidualnych potrzeb i możliwości.

## Uczeń z lekką niepełnosprawnością intelektualną – perspektywa społeczna

### 3.1. Kompetencje społeczne wyznacznikiem jakości życia

Funkcjonowanie społeczne obejmuje wiele sfer aktywności człowieka, stąd w literaturze pedagogiki i psychologii pojęcie to jest niejednoznaczne i szerokie znaczeniowo (Rymaszewska, 2004, s. 18). Przez wielu naukowców termin ten w literaturze stosowany jest zamiennie z pojęciami: przystosowanie, rozwój społeczny, kompetencje społeczne czy socjalizacja.

Przyjmując za Anną I. Brzezińską (2010), że funkcjonowanie człowieka jest związane z trzema obszarami: psyche, soma i polis, które się ze sobą łączą, można stwierdzić, iż człowiek w ciągu całego swojego życia znajduje się w relacji ze środowiskiem zewnętrznym (otoczeniem) i wewnętrznym (wyposażeniem genetycznym), co determinuje sposób jego zachowania. Aby mógł on funkcjonować jako istota społeczna, musi opanować umiejętności, które pozwolą mu sprostać oczekiwaniom i wymaganiom stawianym przez społeczeństwo. Peter J. Tyrer (1990) określa funkcjonowanie społeczne jako poziom uczestnictwa w życiu społecznym, począwszy od realizacji podstawowych zadań życiowych, po umiejętność nawiązywania relacji z innymi członkami danej społeczności.

Jak pisze Sebastian A. Meier (2000, za: Ćwirynkało, 2010, s. 41), samo pojęcie funkcjonowania społecznego dziecka odnosi się do jego umiejętności poznawczych i afektywnych oraz do jego zachowania. Jest więc zjawiskiem złożonym – z jednej strony stanowi określoną kompetencję, z drugiej – jest procesem, który zależy od czynników zewnętrznych. Złożoność funkcjonowania społecznego polega na wzajemnej zależności procesu i kompetencji. Zdaniem Timothy'ego A. Cavella funkcjonowanie społeczne to dokonywa-



nie przez jednostkę wyborów podczas realizacji zadań społecznych i zgodność tych wyborów z preferencjami społecznymi, przy czym funkcjonowanie społeczne, przystosowanie społeczne i umiejętności społeczne to składniki kompetencji społecznych (Mazurek-Kucharska, 2006, s. 61).

Według Anny Matczak (2001, 2007, s. 7) kompetencje społeczne są wyznacznikiem efektywności funkcjonowania jednostki w otaczającym ją świecie, nabytej w ramach treningu społecznego. Pojęcie kompetencji społecznych wprowadził do psychologii w 1959 r. Robert White, określając je jako umiejętności, które pozwalają na interakcje z otoczeniem, i utożsamiając je z umiejętnościami społecznymi. Było ono stosowane głównie w psychologii społecznej na oznaczenie relacji interpersonalnych oraz adekwatnego zachowania w różnych sytuacjach życia społecznego (Sęk, 1988). Jak twierdzi Krystyna Skarżyńska (1981), zarówno kompetencje społeczne, jak i interpersonalne służą osiągnięciu celów społecznych i indywidualnych. Kompetencjom społecznym przypisuje się duże znaczenie dla funkcjonowania człowieka, lecz zdefiniowanie tego pojęcia jest bardzo trudne i powoduje rozbieżności z uwagi na przyjęte założenia teoretyczne i metody pomiaru zmiennych. Pociąga to za sobą używanie terminów zamiennych, takich jak: umiejętności społeczne (Argyle, 1998, 1999; Gresham, 1986, za: Oppenheimer, 1989; Skarżyńska, 1981; White, 1959, za: Oppenheimer, 1989), umiejętności komunikacyjne (Wojciszke, Pierńkowski, 1985), zdolności społeczne i komunikacyjne (Maxim, Nowicki, 2003; Miller, Omens, Delvadia, 1991; Riggio, 1986), kompetencje komunikacyjne (Białecka-Pikul, 1993; Haman, 1992; Kowalik, 1984), inteligencja społeczna (Piotrowska, 1994), inteligencja emocjonalna, kompetencja relacyjna (Spitzberg, Cupach, 1989), kompetencja do efektywnego działania (Raven, 1984, 1988; Raven, Stephenson, 2001), umiejętność adaptacji (Sillars i in., 1990), wrażliwość retoryczna (Hurt, Burks, 1987, za: Jakubowska, 1996), asertywność (Alberti, Emmons, 2002, Król-Fijewska, 1993), jak również zbiór wielu różnych zdolności, umiejętności i cech (Borkowski, 2003; Greenspan, 1981; Zigler, Trickett, 1978, za: Pilecka, Pilecki, 1990).

Analizy pojęcia kompetencji społecznych dokonała Urszula Jakubowska (1996, s. 30), która stwierdziła, że podłożem rozbieżności są: indywidualne cechy jednostki, które mają wspierać nabywanie kompetencji społecznych, oraz przekonania co dla społecznego funkcjonowania jednostki jest dobre, a co nie, z naciskiem na przystosowanie społeczne, współpracę z innymi osobami, budowanie więzi międzyludzkich i możliwość wywierania wpływu. Na tej podstawie uznała, że kompetencjami społecznymi są:

- zdolności i/lub umiejętności ogólne, przejawiające się w różnych kontaktach interpersonalnych;

- zdolności lub umiejętności adaptacyjne, polegające na zdolności adaptacji jednostki, opartej głównie na umiejętności porozumiewania się;
- zdolności lub umiejętności budowania więzi emocjonalnej, oparte na zdolności budowania zadowalających kontaktów interpersonalnych;
- zdolności lub umiejętności efektywnego komunikowania się, głównie na płaszczyźnie zadaniowej i emocjonalnej, na którą składają się umiejętności nadawania i odbierania komunikatów, z rozpoznaniem intencji partnera interakcji;
- zdolności lub umiejętności osiągania własnych celów – asertywność;
- specyficzne umiejętności sprawczo-instrumentalne, składające się z właściwości wypowiedzi i reakcji pozawerbalnych mających na celu nawiązanie interakcji (Jakubowska, 1996, s. 30-34).

W swej krytycznej analizie ujęć kompetencji społecznych U. Jakubowska wskazuje, że między pojęciami kompetencji społecznych a umiejętności czy zdolności występują różnice definicyjne, w związku z czym nie powinny być one stosowane zamiennie (Jakubowska, 1996, s. 35). Rozgraniczenia tych terminów dokonuje też Richard M. McFall (za: Grescham, 1986), według którego kompetencje społeczne wartościują wykonane zadanie jako zgodne lub nie z kontekstem społecznym, zaś umiejętności społeczne stanowią o efektywności zachowania jednostki w danej sytuacji społecznej, która umożliwi wywieranie wpływu na inne osoby.

Klasykiem tego zagadnienia jest Michael Argyle (1998), który kompetencje społeczne definiuje jako „zdolność, posiadanie niezbędnych umiejętności do tego, by wywrzeć pożądany wpływ na innych ludzi w sytuacjach społecznych” (Argyle, 2002, s. 134). Jako umiejętności społeczne (ang. *social skills*) określa on wzorce zachowań społecznych, które powodują, że jednostki są społecznie kompetentne, co oznacza, że posiadają zdolność wywierania zaplanowanego wpływu na innych. Na umiejętności społeczne składają się według niego: wiedza, zrozumienie i brak niepokoju. Dokonuje on też podziału umiejętności społecznych na: powszechne umiejętności społeczne (potrzebne każdemu człowiekowi) oraz profesjonalne umiejętności społeczne.

Na podstawie poglądów M. Argyle’a (1999), Briana H. Spitzberga i Williama R. Cupachy (2002) Paweł Smółka (2008) definiuje osobę kompetentną społecznie jako z jednej strony zdolną do nawiązywania satysfakcjonujących relacji intymnych i profesjonalnych z innymi ludźmi, a z drugiej – jako potrafiącą w ramach tych relacji realizować własne cele.

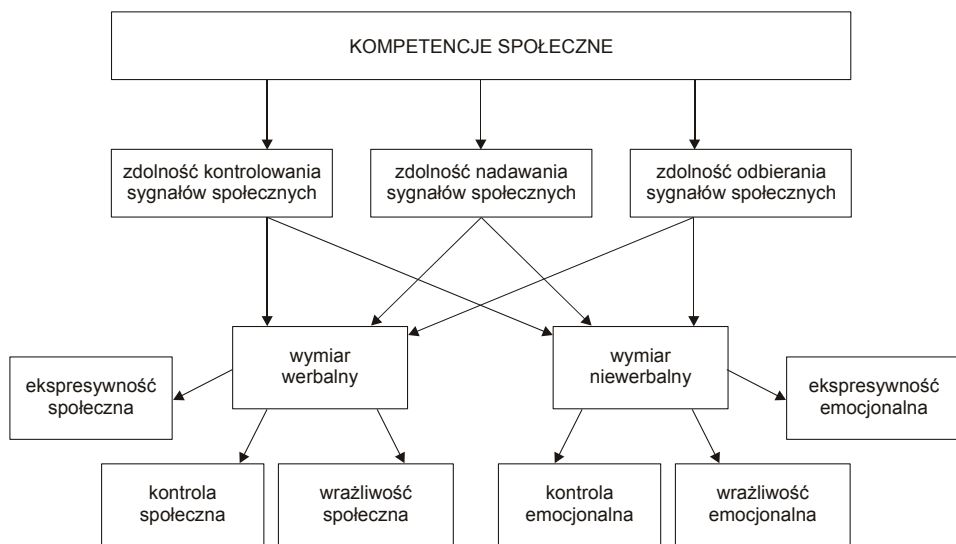
Kompetencje społeczne nabywane są w toku treningu społecznego i warunkują efektywność radzenia sobie w określonych sytuacjach społecznych (Maczak, 2001). M. Argyle (2001) wskazuje, że kompetencje społeczne stanowią dyspozycję psychiczną, która zostaje uaktywniona przez kontekstualne

warunki społecznej sytuacji. Można w niej wyróżnić: rodzaj wykonywanego zadania, typ interakcji, fazę zażyłości partnerów tej interakcji. Należy jednak pamiętać, że są one w znacznym stopniu determinowane cechami osobowości, temperamentem, inteligencją ogólną, społeczną i emocjonalną, a także cechami wrodzonymi i społecznymi doświadczeniami (Matczak, 2001).

M. Argyle (1998, 1999, 2001) podkreśla, że skoro od kompetencji społecznych zależy efektywność radzenia sobie w różnych sytuacjach społecznych, muszą one zawierać wiele umiejętności, które w danej sytuacji są potrzebne. Zalicza do nich różne umiejętności pośrednie, takie jak: odbieranie i przekazywanie informacji (werbalnych i niewerbalnych), gratyfikację i wsparcie, współodczuwanie i rozumienie punktu widzenia innej osoby, rozwiązywanie problemów, prezentowanie siebie czy bycie asertywnym. Ich cechą kryterialną stanowi sprawczość jednostki, którą można rozumieć jako efektywność w osiąganiu celów poprzez zastosowanie odpowiedniej strategii.

Na kompetencje społeczne w modelu Ronalda E. Riggio (1986) składają się elementarne zdolności społeczne i komunikacyjne (schemat 4).

**Schemat 4.** Model kompetencji społecznych według R.E. Riggio



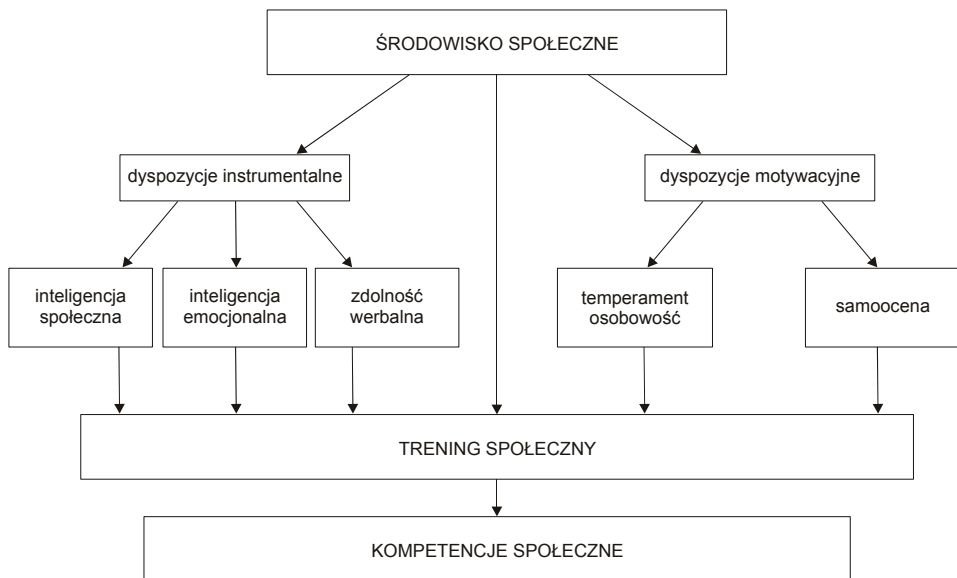
Źródło: opracowanie własne na podstawie: Riggio, 1986.

Na kompetencje społeczne składają się trzy rodzaje zdolności: do nadawania, odbierania i kontrolowania sygnałów społecznych. Każda z tych zdolności jest analizowana w dwóch wymiarach: werbalnym i niewerbalnym. W modelu R.E. Riggio elementami werbalnego wymiaru kompetencji

społecznych są: ekspresywność społeczna (komunikowanie się werbalne, inicjowanie interakcji społecznych), wrażliwość społeczna (umiejętność odczytywania, rozumienia komunikatów werbalnych oraz wiedza o normach społecznych) i kontrola społeczna (umiejętność podejmowania ról społecznych, autoprezentacji i adekwatnego przekazywania komunikatów werbalnych). Natomiast elementami wymiaru niewerbalnego są: ekspresywność emocjonalna (umiejętność komunikowania stanów emocjonalnych, postaw i sygnałów świadczących o własnym statusie), wrażliwość emocjonalna (umiejętność odczytywania i rozumienia niewerbalnych przekazów dotyczących stanów emocjonalnych, postaw i statusu innych osób) i kontrola emocjonalna (umiejętność regulowania, zarządzania emocjami). O niewerbalnym wymiarze kompetencji społecznych pisali m.in. Lauren A. Maxim i Stephen J. Nowicki (2003), odnosząc te kompetencje do niewerbalnych informacji o charakterze społecznym (za: Martowska, 2012, s. 23-24).

Kompetencje społeczne są nabywane głównie przez trening społeczny, który można utożsamiać z procesem wychowawczym, wpływem środowiska czy oddziaływaniami terapeutycznymi (Argyle, 1999; Matczak, 2007). Trening społeczny trwa przez całe życie, zmienia się tylko rodzaj oddziaływań społecznych. Kompetencje społeczne nabywane w ramach treningu są uwarunkowane wieloma czynnikami, co do których nie ma jednego spójnego stanowiska.

**Schemat 5.** Uwarunkowania kompetencji społecznych według A. Matczak



Źródło: opracowanie własne na podstawie: Matczak, 2007, s. 8.

Zgodnie z modelem A. Matczak (2007), przedstawionym na schemacie 5, kompetencje społeczne powstają w wyniku treningu społecznego, który trwa całe życie jednostki, i są warunkowane dyspozycjami instrumentalnymi, motywacyjnymi oraz oddziaływaniem społecznym, zwłaszcza wychowawczym. Oddziaływania środowiskowe w dużej mierze determinują trening społeczny. To środowisko, w którym znajduje się dziecko, przede wszystkim środowisko rodzinne i wychowawcze, kształtuje jego potrzeby, wartości i motywację do podejmowania działania.

Najważniejsze dyspozycje instrumentalne określające rozwój kompetencji społecznych to inteligencja społeczna i emocjonalna oraz zdolności werbalne. To od nich zależy sposób nabywania wiedzy o społeczeństwie i umiejętność wykorzystania jej w praktyce społecznej.

Współczesne rozumienie inteligencji społecznej to zdolność trafnego przetwarzania informacji o charakterze społecznym, czyli sprawność myślenia w sytuacjach społecznych (co nie zawsze jest równoznaczne ze sprawnym działaniem w danej sytuacji) (Plewicka, 1982; Strelau, 2000; Nęcka, 2003). Ten brak działania odróżnia bowiem kompetencje społeczne od inteligencji społecznej. Można zatem powiedzieć, że inteligencja społeczna ma charakter poznawczy, a kompetencje społeczne – behawioralny (Nęcka, 2003). Inteligencja społeczna składa się ze świadomości społecznej oraz umiejętności wykorzystania tej świadomości. Na świadomość społeczną składają się: empatia pierwotna (zdolność współodczuwania z inną osobą), dostrojenie (uważne słuchanie i dostosowanie się do innej osoby), trafność empatyczna (rozumienie myśli i intencji drugiego człowieka) i poznanie społeczne. Natomiast do sprawności społecznej można zaliczyć: synchronię (skuteczny kontakt w wymiarze werbalnym), autoprezentację, wpływ (kształtowanie wyniku interakcji społecznej), troskę (dbanie o potrzeby innych osób i działanie zgodnie z nimi) (Goleman, 2007, s. 107).

Inteligencja emocjonalna jest stosunkowo nowym pojęciem<sup>1</sup> i w różny sposób definiowanym. Jest traktowana jako zbiór zdolności, kompetencji, cech osobowości, właściwości charakteru (Martowska, 2012, s. 31). Do inteligencji emocjonalnej zalicza się informacje, które dotyczą emocji i stanowią ich źródło (Warwick, Nettelbeck, 2004). W modelu uwarunkowań kompetencji społecznych opracowanym przez A. Matczak (2007, s. 7) inteligencja emocjonalna określana jest jako „zdolność przetwarzania informacji emocjo-

---

<sup>1</sup> Za jego twórcę uznaje się Howarda Gardnera, który wyróżnił inteligencję personalną, a następnie wyodrębnił z niej inteligencję interpersonalną i intrapersonalną, czyli umiejętność wglądu w świat własnych uczuć, rozróżniania ich i polegania na nich w kierowaniu swym zachowaniem (Gardner, 1983; Ledzińska, 1999, 2000). Samo pojęcie inteligencji emocjonalnej wprowadzili Peter Salovey i John D. Mayer (1990), a rozpowszechnił je Daniel Goleman (1995).

nalnych". Od zdolności werbalnych, które mają duże znaczenie w komunikacji międzyludzkiej, zależy stopień, w jakim jednostka korzysta z doświadczeń społecznych, oraz ich jakość.

Dyspozycje motywacyjne, drugi czynnik determinujący kompetencje społeczne, są kształtowane przez potrzeby, wartości, cele danej jednostki i przypisane jej zadania. Te z kolei zależą od indywidualnych właściwości osobowościowo-temperamentalnych oraz od wpływu środowiska. O intensywności treningu społecznego decyduje zaś motywacja do podejmowania interakcji społecznych. Cechy osobowościowo-temperamentalne warunkują sposób funkcjonowania człowieka, m.in. zaspokajania przez niego własnych potrzeb będące źródłem satysfakcji (Obuchowski, 2000). Z przeprowadzonych badań (Bandura, 1986; Czarnota-Bojarska, 2002; Leary, Kowalski, 2001) wynika, że na efektywność funkcjonowania interpersonalnego wpływ mają następujące cechy: ekstrawersja/introwersja, neurotyczność, wrażliwość sensoryczna, reaktywność, otwartość na doświadczenia oraz lęk społeczny. Analizując wpływ cech osobowościowo-temperamentalnych na funkcjonowanie jednostki, warto odwołać się do regulacyjnej teorii temperamentu (RTT) Jana Strelaua (2001, 2002), zgodnie z którą fizjologiczne podłoże cech temperamentu determinuje formalne cechy zachowania. Indywidualne sposoby reagowania na stymulację sprawiają, że jednostka ma również indywidualne zapotrzebowanie na stymulację zewnętrzną. Z uwagi na to, że sytuacje społeczne stanowią źródło stymulacji, zaangażowanie w nie będzie zależało od temperamentu. Zgodnie z badaniami A. Matczak (2007) duża wytrzymałość, żwawość i aktywność, a mała reaktywność emocjonalna i perseweratywność powinny sprzyjać intensywnym kontaktom z ludźmi, a tym samym treningowi kompetencji społecznych. Związek temperamentu z kompetencjami społecznymi można zatem wyjaśnić na podstawie różnic w zapotrzebowaniu na stymulację oraz temperamentalnego uwarunkowania różnic w koncentracji na bodźcach społecznych (Martowska, 2012, s. 54-55).

Duże znaczenie dla gotowości do podjęcia działań społecznych ma przekonanie o możliwości odniesienia sukcesu, które zależy od samooceny jednostki. Samoocena to „system sądów, opinii i przekonań, które jednostka odnosi do swojej osoby w zakresie cech i możliwości, jakie posiada” (Adamus, 2004, s. 64). Osoby o wysokiej samoocenie częściej niż inne podejmują różne działania, w tym działania społeczne.

Uwarunkowania społeczne stanowią ostatni czynnik determinujący kompetencje społeczne. Szczególne znaczenie wśród nich przypisuje się roli środowiska rodzinnego, które najwcześniej i najdłużej oddziałuje na jednostkę. Wpływ ten jest istotny, ponieważ przebiega na dwóch płaszczyznach: emocjonalnej i poznawczej. Pierwotna socjalizacja, mająca miejsce

w rodzinie, odgrywa kluczową rolę w zaspokajaniu potrzeb, kształtowaniu potrzeb wyższego rzędu i wartości, zdobywaniu wiedzy, także o świecie społecznym, i budowaniu wzorców zachowań (głównie na zasadzie naśladownictwa). Rodzina, jako naturalne środowisko wychowawcze, kształtuje osobowość dziecka, tworzy płaszczyznę interakcji, w których dziecko zdobywa pierwsze doświadczenia społeczne, wyznaczające dalsze ścieżki jego rozwoju (Braun-Gałkowska, 1991; Cassidy i in., 1992; Cierpka, 2004; Dryll, 1995, 2001; Harwas-Napierała, 1995; Schaffer, 2006; Wilk, 2002; Włodarski, Hankała, 2004).

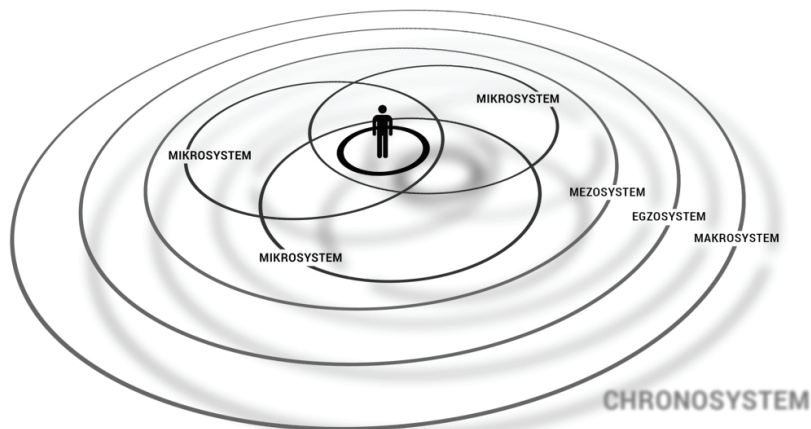
Wpływ środowiska rodzinnego na rozwój dziecka określają przede wszystkim postawy rodzicielskie i style wychowania. Oba te czynniki uważa się za zmienne niezależne implikujące zachowanie dziecka i jego cechy osobowościowe (Rembowski, 1972; Cudak, 1998; Gordon, 1991; Kostańska, 1995; Przetacznik-Gierowska, Włodarski, 1998; Schaffer, 2006; Sitarczyk, Kita, 1994; Ziemska, 1986). Rodzina nie jest jednak jedynym istotnym czynnikiem społecznym wpływającym na rozwój dziecka. Relacje między środowiskiem a jednostką akcentowane są przede wszystkim przez teorie ekologiczne. Jednym z najbardziej znanych modeli uwzględniających wszystkie czynniki społeczne mające wpływ na rozwój dziecka jest bioekologiczna teoria systemów U. Bronfenbrennera (1994). Porządkuje ona oddziaływania ze strony środowisk, w których funkcjonuje dziecko. Jej założenia to:

- społeczne środowisko rozwoju każdego człowieka,
- indywidualny sposób postrzegania i interpretowania otoczenia przez osobę, które jest jej rzeczywistością,
- wpływ otoczenia na osobę (bezpośredni i pośredni),
- przesunięcie ekologiczne, czyli możliwość poruszania się osoby między mikrosystemami.

Model U. Bronfenbrennera (schemat 6) zawiera pięć hierarchicznie uporządkowanych systemów (mikrosystem, makrosystem, mezosystem, egzosystem i chronosystem), które wpływają na siebie wzajemnie, uwzględniając złożoność istniejących powiązań.

W modelu tym człowiek osadzony jest w różnych systemach. Najbliższe środowisko, z którym pozostaje on w bezpośrednich relacjach, stanowi mikrosystem (rodzina, grupy rówieśnicze, przedszkole, szkoła) i to on ma główny wpływ na rozwój jednostki, choć z czasem podlega zmianom. O jego charakterze decydują przekonania, wartości, możliwości osób wchodzących w jego skład, a także cechy otaczającej je rzeczywistości. Jest to system, który determinuje doświadczenia, jakie zdobywa jednostka, i sposób, w jaki je interpretuje.

**Schemat 6.** Model systemów ekologicznych w koncepcji U. Bronfenbrennera



Źródło: opracowanie własne na podstawie: Bronfenbrenner, 1994.

Relacje zachodzące między mikrosystemami tworzą mezosystem. Każdy element mikrosystemu oddziałuje na pozostałe elementy, a tym samym jest pod ich wpływem, co sprawia, że zależności między nimi mają charakter cyrkularny (Goldenberg, Goldenberg, 2006). Różne środowiska pozostają w zgodnych lub niezgodnych relacjach, przez co w różnym stopniu stymulują rozwój dziecka. Analiza tych relacji pozwala określić, które środowisko sprzyja rozwojowi jednostki w wybranym obszarze, a które go hamuje.

Egzosystem to środowisko, w którym jednostka nie uczestniczy bezpośrednio, ale determinuje ono sposób, w jaki funkcjonują mikrosystemy, do których należy. Przykładem egzosystemów są: środki masowego przekazu, różnego rodzaju instytucje, miejsce zatrudnienia rodzica. Wszystkie te systemy obejmuje makrosystem. Jest on najbardziej odległy od bezpośrednich doświadczeń dziecka. Opiera się na wartościach, ideologiach i instytucjach politycznych, które określają funkcjonowanie pozostałych systemów. W związku z ciągłą ewolucją systemów U. Bronfenbrenner wyróżnił jeszcze chronosystem, obejmujący najważniejsze doświadczenia życiowe człowieka, które mają istotny wpływ na jego funkcjonowanie (Bańka, 2002; Bronfenbrenner, 1979, 1994; Goldenberg, Goldenberg, 2006; Kopeć, 2013; Przetacznik-Gierowska, Włodarski, 1998; Schaffer, 2006; Stelter, 2009).

Konkludując, powstawanie kompetencji społecznych, zgodnie z przyjętym w tej pracy modelem A. Matczak (2007), zależy od intensywności treningu społecznego, który jest determinowany zmiennymi motywacyjnymi. Natomiast ich efektywność jest uwarunkowana dyspozycjami instrumentalnymi, które działają w interakcji, a ich oddziaływania mogą się po części



kompensować (Martowska, 2012, s. 31). Na dyspozycje instrumentalne, jak i motywacyjne mają wpływ czynniki środowiskowe, jako układ wzajemnie zależnych od siebie podsystemów zagnieżdżonych jedne w drugich (Brzezińska, 2010, s. 187), które kształtują potrzeby, wartości i budują motywację do podejmowania kontaktów międzyludzkich, stanowiących podstawę treningu społecznego. To on, w kluczowy sposób, wpływa na rozwój zdolności społecznych i emocjonalnych, oraz w końcowym podsumowaniu, determinuje efektywność korzystania z doświadczeń społecznych.

### **3.2. Funkcjonowanie społeczne dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną**

Funkcjonowanie społeczne dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną określają z jednej strony ograniczenia rozwojowe mające wpływ na kształtowanie się ich kompetencji społecznych, z drugiej zaś – miejsce w społeczeństwie, ponieważ rola „niepełnosprawnego” jest konstruktem społecznym i zależy od treści i znaczeń przypisywanych jej przez społeczeństwo (Gajdzica, 2007, s. 65; Krause, 2010, s. 183-185; Ostrowska, Sikorska, 1996, s. 170-171; Żółkowska, 2004, s. 34). Poziom funkcjonowania społecznego jest więc warunkowany kompetencjami społecznymi danej jednostki. Według U. Jakubowskiej (1996, s. 30-34) w zakres kompetencji społecznych wchodzi zdolności i/lub umiejętności: ogólne, adaptacyjne, budowania więzi emocjonalnej, osiągania własnych celów oraz efektywnego komunikowania się i specyficzne umiejętności sprawczo-instrumentalne, które wpływają wzajemnie na siebie, tworząc spójną całość.

Kształtowanie się kompetencji społecznych osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną zależy od sposobu ich funkcjonowania percepcyjno-poznawczego oraz specyfiki procesu uczenia się.

Uczestnictwo w życiu społecznym wiąże się z nawiązywaniem kontaktów międzyludzkich. Człowiek nieustannie znajduje się bowiem w sytuacjach, w których pośrednio i bezpośrednio musi wchodzić w interakcje (Borkowski, 2003). W przypadku dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną funkcjonowanie w relacjach interpersonalnych jest utrudnione z uwagi na ograniczenia występujące we wszystkich kompetencjach decydujących o jakości kontaktów społecznych, takich jak: umiejętność nawiązywania i podtrzymywania kontaktów z innymi, samoocena, odpowiedzialność, umiejętność wczuwania się sytuację drugiej osoby, podatność na sugestie i manipulację, przestrzeganie zasad prawa (Luckasson i in., 2002, s. 42).

Dzieci te w obszarze zachowań społecznych cechują się labilnością emocjonalną, słabą kontrolą afektów, co często prowadzi do wybuchów złości

i zachowań agresywnych, lub nadmiernym zahamowaniem, którym towarzyszą bierność, lękliwość i rezygnacja z kontaktu. Wykazują także ograniczenia w zakresie mechanizmów samokontroli oraz niestałość emocjonalną, co powoduje, że w kontaktach z innymi przejawiają brak dystansu, lepkosć uczuciową i natręctwa. Trudności te mają duże znaczenie dla nawiązywanych relacji interpersonalnych, i to zarówno z dorosłymi, jak i z rówieśnikami. Wchodzenie w relacje rówieśnicze jest związane z osiągnięciem ogólnej dojrzałości (badacze nie są jednak zgodni, czy dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną osiągają tę gotowość w tym samym wieku, co dzieci w normie intelektualnej) (Kostrzewski, 1981, s. 119; Kasari, Bauminger, 1998, s. 425; Obuchowska, 1999, s. 239).

Osoby wchodzące w relacje zaczynają się komunikować, odbierając i nadając komunikaty. Pozornie prosty proces, jakim jest komunikacja międzyludzka, w rzeczywistości stanowi jedno z najbardziej złożonych zachowań. Komunikacja osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną jest znacznie ograniczona. Występują w niej utrudnienia dotyczące rozumienia i nadawania komunikatów, tak by były czytelne i zrozumiałe dla partnerów interakcji. Zakres kompetencji komunikacyjnych wynika m.in. z zasobu słownictwa oraz umiejętności nadawcy i odbiorcy komunikatu. Na szczególną rolę kompetencji komunikacyjnych w zakresie kompetencji społecznych zwraca uwagę Stanisław Kowalik (1984, s. 96-98). Twierdzi on, że człowiek kompetentny komunikacyjnie to ten, którego cechuje zdolność adaptacji w zależności od społecznego kontekstu interakcji. Szersze znaczenie kompetencji komunikacyjnych podkreślają Alan L. Sillars i Judith Weisberg (za: Jakubowska, 1996), których zdaniem o zachowaniach kompetentnych społecznie świadczy umiejętność stosowania takich strategii, które prowadzą do podtrzymania i rozwijania więzi interpersonalnych.

Problemy komunikacyjne są natomiast przyczyną powstawania sytuacji konfliktowych, nacechowanych agresją lub prowadzących do izolacji bądź wycofywania się osób z życia i kontaktów społecznych. Jedną z takich trudności jest niski poziom rozumienia komunikatów z podtekstem, co powoduje, że dziecko z lekką niepełnosprawnością intelektualną przestaje być świadomym uczestnikiem interakcji, a staje się biernym obiektem działania jego partnerów. W tak budowanych stosunkach społecznych przyjmuje ono wówczas rolę kozła ofiarnego. Inną trudnością, jaką mają osoby z lekką niepełnosprawnością intelektualną, jest nieumiejętność zauważenia sprzeczności między komunikatem werbalnym a niewerbalnym (mimiką twarzy, gestykulacją, tonem głosu), zwana komunikacją paradoksalną (Dziewiecki, 2000). Trudności z prawidłowym odczytaniem komunikatów wywołują

bowiem nieprawidłową reakcją na dany komunikat, prowadzącą albo do zakończenia interakcji, albo do zafalszowania przekazywanych treści.

Inną ważną dla funkcjonowania społecznego umiejętnością jest inicjowanie kontaktu interpersonalnego, wymagające od jednostki zrozumienia zastanej sytuacji społecznej, obserwacji drugiej osoby i oceny jej zachowania oraz osadzenia jej w kontekście danej chwili. Postrzeganie społeczne u dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną jest natomiast – z uwagi na specyfikę ich rozwoju – konkretne, schematyczne i egocentryczne (Gajdzica, 2007, s. 80). O adekwatności i zróżnicowaniu reprezentacji poznawczej otoczenia społecznego decydują nie tylko uwarunkowania instrumentalne, ale także pewne cechy osobowości (pasywność i uległość), kompetencje komunikacyjne, doświadczenia społeczne (Pilecka, 2003, s. 28) i świadomość własnego upośledzenia (Kościelska, 1984).

Trudności w zakresie postrzegania społecznego zmniejszają zdolność obserwacji zmieniających się uczuć, nastrojów, śledzenia toku myślowego bądź zmian w zachowaniu drugiej osoby, co ma istotny wpływ na efektywność nawiązywania i podtrzymywania relacji społecznych. Zdolność wczuwania się w sytuację drugiego człowieka (empatia) jest związana z myśleniem abstrakcyjnym i procesem decentracji, które u osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną są zaburzone, przez co uczucia innych osób odbierane są jako element danej sytuacji. Dopiero długotrwały trening pozwala im na zrozumienie subiektywności uczuć i ich kontekstu sytuacyjnego (Gajdzica, 2007, s. 79; Pilecka, 2003, s. 28; Simeonsson, Bailey, 1988). Funkcjonowanie emocjonalne zależy od przebiegu procesów instrumentalnych. Ubogie życie emocjonalne osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną jest wynikiem zaburzenia struktury ich osobowości (Kowalik, 1981). Niski poziom empatii ma też wpływ na budowanie więzi emocjonalnej i efektywność komunikowania się (nadawania i odbierania komunikatów z rozpoznaniem intencji partnera interakcji). Subiektywne postrzeganie rzeczywistości stanowi jedną z głównych barier komunikacyjnych. Odmienność interpretacji pewnych sytuacji, wynikająca z ich subiektywnego postrzegania, może prowadzić do konfliktów bądź nieporozumień lub do komunikacji równoległej, która polega na tym, że osoby komunikujące się ze sobą nie reagują na przekaz i przeżycia partnera, a jedynie próbują go przekonać do swojego zdania (Dziewiecki, 2000). Brak umiejętności odczytywania intencji partnera interakcji powoduje zatem niską efektywność nawiązywania i podtrzymywania kontaktów.

Wszystkie wymienione umiejętności przyczyniają się do tego, że osoby z lekką niepełnosprawnością intelektualną mają niewielki zakres doświadczeń społecznych i nie potrafią adekwatnie reagować na pojawiające się sy-

tuacje społeczne. Doświadczenie jest zaś czynnikiem determinującym funkcjonowanie społeczne człowieka, ponieważ uruchamia mechanizm uczenia się. Prawidłowy przebieg socjalizacji wymaga sytuacji facylitujących, stwarzających możliwość uczenia się prawidłowych postaw społecznych (Hurlock, 1985, za: Otrębski, 2001). Tymczasem ograniczony udział w sytuacjach społecznych powoduje zwiększenie lęku przed interakcją społeczną oraz wycofywanie się, które będzie pogłębiało problemy społeczne osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną (Chrzanowska, 2003a, s. 21). Na zachowania społeczne wpływają również czynniki pozaintelektualne i pozaorganiczne, związane ze społecznym wymiarem niepełnosprawności, takie jak: lęk przed odrzuceniem, etykietowaniem czy segregacją, jak i poziom świadomości własnego upośledzenia. Oba te czynniki istotnie zaburzają jakość relacji społecznych dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną (Kościelska, 1984, s. 354; Obuchowska, 1999, s. 239).

Kolejnym elementem kompetencji społecznych są umiejętności adaptacyjne. Funkcjonowanie społeczne rozpatrywane w perspektywie psychologicznej według Ireny Obuchowskiej (1997) polega na zaspokojeniu potrzeb, i to zarówno powszechnych, jak i indywidualnych człowieka, a także na realizowaniu zadań wyznaczanych mu przez środowisko społeczne oraz przez niego samego (Borecka-Biernat, 2001, s. 107). Stanowi ono element przystosowania społecznego, które pozwala jednostce na znalezienie równowagi między własnymi potrzebami a potrzebami i warunkami otaczającego ją środowiska (Rymaszewska, 2004, s. 18). Umiejętności adaptacyjne dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną zależą od rozwoju ich umiejętności rozumienia i wnioskowania. Z powodu nieprawidłowego odczytywania sygnałów społecznych dzieci te mają trudności z dokonywaniem wyborów i podejmowaniem decyzji (Janiszewska-Nieścioruk, 2001, s. 72; Pilecka, 2003, s. 28), co uniemożliwia im często prawidłową adaptację. Podejmowanie oczekiwanych społecznie działań jest również związane z umiejętnością dokonywania osądu moralnego. Rozwój moralny osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną przebiega według tych samych faz co u dzieci w normie intelektualnej, lecz jest znacznie wydłużony. Jego podstawą są doświadczenia zdobyte w wyniku interakcji społecznych, które powinny być poddawane porównaniu i uogólnianiu. Niestety u dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną ograniczona jest sprawność przebiegu tych procesów, co warunkuje poziom rozwoju moralnego (im większe możliwości umysłowe, tym wyższy poziom rozwoju moralnego) (Gajdzica, 2007, s. 81; Pilecka, 2003, s. 30). Obserwuje się też u nich zachowania izolacyjne, które jeszcze bardziej zubażają ich doświadczenia społeczne, pogłębiając deficyty w rozwoju moralnym.

Proces adaptacji zależy od uczenia się zachowań społecznie aprobowanych, ról społecznych i rozwoju postaw społecznych (Stankowski, 1991, za: Chrzanowska, 2003a, s. 25). Kompetencje społeczne są podstawą efektywności adaptacji, o której świadczą z jednej strony osiągnięcie przez jednostkę własnych celów, a z drugiej – zgodność z oczekiwaniami otoczenia społecznego (Matczak, 2001). Możliwość przystosowania się dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną do danej rzeczywistości społecznej jest często utrudniona. Wynika to ze zbyt wysokich wymagań stawianych im przez środowisko w stosunku do posiadanych kompetencji oraz z braku odpowiedniego wsparcia. Społeczeństwo tworzące standardy odpowiadające możliwościom osób pełnosprawnych przyczynia się jednocześnie do ograniczania i marginalizowania osób z niepełnosprawnością (Maciarz, 2005, s. 25). Jak pisze bowiem Zygmunt Bauman: „gdy w grę wchodzi projektowanie form ludzkiego współbycia, funkcję odpadów pełnią istoty ludzkie. Te, które nie pasują ani nie dają się dopasować do zaprojektowanej formy” (Bauman, 2004, s. 51). Niestety na podstawie interakcji społecznych, w których człowiek uczestniczy, zostaje on przyporządkowany do grupy spełniającej lub niespełniającej oczekiwania społeczne, a tym samym umieszczony w normie lub poza nią (na marginesie społecznym). Takie działania potwierdzają związek między jednostką a jej środowiskiem, wskazując, że funkcjonowanie społeczne osoby z lekką niepełnosprawnością intelektualną jest determinowane przez środowisko zewnętrzne. Warto także wspomnieć, że zgodnie z koncepcją społeczno-kulturową w modelu adaptacyjnym niepełnosprawność intelektualna uznawana jest nawet za rezultat interakcji między jednostką a otoczeniem (Gustavsson, Zakrzewska-Manterys, 1997). Wpływ i warunki środowiska są zatem kluczowe w procesie adaptacji.

Sposób funkcjonowania społecznego osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną, szczególnie w odniesieniu do kontaktów interpersonalnych oraz pełnienia ról społecznych, zależy zatem od kompetencji i zachowań społecznych. Kompetencje społeczne ujawniają się w działaniu człowieka jako nabyte w drodze doświadczenia umiejętności, powstałe na bazie procesu uczenia się oraz cech osobowościowych (Gajdzica, 2007, s. 78; Pilecka, 2003, s. 26).

Nabywanie kompetencji społecznych jest warunkowane również przez czynniki środowiskowe, w tym rodzinę, środowisko lokalne, szkołę i media. Ze względu na tematykę tej pracy uwaga kierowana jest jednak na szkołę jako istotne miejsce kształtowania się kluczowych umiejętności społecznych, zapewniających możliwie pełne uczestnictwo w życiu. W przypadku dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną szkoła staje przed trudnym zadaniem przygotowania ich do radzenia sobie w życiu i funkcjonowania w rzeczywistości społecznej.

### **3.3. Umiejscowienie społeczne w trzech formach organizacji kształcenia osób z niepełnosprawnością intelektualną w świetle teorii społecznej Pierre'a Bourdieu**

Sposób funkcjonowania społecznego uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną w trzech formach organizacji kształcenia wiąże się z umiejscowieniem ich w określonym fragmencie przestrzeni społecznej, jaki stanowi pole szkolne, warunkujące wytwarzanie kapitału społecznego. W świetle teorii społecznej Pierre'a Bourdieu o pozycji jednostki w przestrzeni społecznej decydują dwa procesy. Pierwszy z nich to sposób, w jaki osoba została umiejscowiona w polu społecznym poprzez obiektywne siły społeczne, od których w tej przestrzeni jest ona zależna. W przypadku pola szkolnego mamy przede wszystkim na uwadze nauczycieli, ale także rówieśników. Drugi proces to umiejscawianie się jednostki zgodnie z jej indywidualnym potencjałem autolokacyjnym, czyli habitusem.

Umiejscowienie jednostki w polu szkolnym zależy od jej kapitału symbolicznego, na podstawie którego zostaje jej przypisana „moc” określająca pozycję w danym polu, przy czym kapitał symboliczny budowany jest na bazie kapitału społecznego odnoszącego się do zajmowanej przez daną osobę pozycji, przypisywanej jej wiedzy, umiejętności czy zdolności. Umiejscowienie w polu szkolnym dokonuje się głównie za sprawą nauczycieli, zgodnie z zasadami postrzegania i oceny zawartymi w ich habitusach, odzwierciedlających obraz pola społecznego, którego są częścią i w którym się aktualizują, ponieważ – jak twierdzi P. Bourdieu – przedmioty poznania są konstruowane na podstawie dyspozycji strukturyzowanych i strukturyzujących, wytworzonych w procesie doświadczania i skierowanych na praktyczne cele (Bourdieu, 2005, s. 564). Może to powodować zmiany w postrzeganiu uczniów z niepełnosprawnością intelektualną przez nauczycieli w zależności od formy organizacji kształcenia. Trzy formy kształcenia dostępne obecnie dla osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną w różny sposób budują pole szkolne. Nauczyciele cały czas w sposób zróżnicowany postrzegają ucznia z lekką niepełnosprawnością i sposób tego spostrzegania jest w znaczący sposób zdeterminowany rodzajem szkoły. Potwierdzają to liczne badania przedstawione w literaturze przedmiotu (Bieńkowska, 1999; Chodkowska, 2004; Chrzanowska, 2004; Ćwirynkało, 2003; Dyduch, 1999; Gajdzica, 2007; Głodkowska, 1999; Kościelska, 1984; Kosakowski, 1980; Krukowska, 2002; Łaś, 2001; Osik-Chudowolska, 2008; Parys, 2009; Marek-Ruka, 1998; Sadowska, 2005; Szumski, 2010; Wyczesany, Gajdzica, 2006; Zamkowska, 2008). Sposób postrzegania ucznia z lekką niepełnosprawnością intelektualną, który decyduje o jego umiejscowieniu w polu szkolnym, w dużej mierze zależy

od przygotowania nauczycieli do pracy z dzieckiem z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Biorąc ten czynnik pod uwagę, tylko nauczyciele szkół specjalnych, zgodnie z wymaganiami formalnymi, muszą posiadać wykształcenie w zakresie edukacji i rehabilitacji osób z niepełnosprawnością intelektualną. Są zatem przygotowani do efektywnego wspierania rozwoju ucznia z lekką niepełnosprawnością intelektualną w szkole. W klasach integracyjnych w myśl przepisów prawnych (rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół, Dz.U. z 19 czerwca 2001 r., nr 61, poz. 624, ze zm.) jedynie nauczyciel wspomagający musi posiadać specjalne przygotowanie pedagogiczne, które nie jest równoznaczne z przygotowaniem do pracy z uczniem z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Natomiast w szkołach ogólnodostępnych nauczyciel nie musi mieć takiego przygotowania, co niestety ma odzwierciedlenie w rzeczywistości szkolnej.

Badania przeprowadzone między innymi przez: D. Al-Khamisy (2004), U. Bartnikowską i M. Wójcik (2004), E. Garlej-Drzewiecką (2004), Z. Gajdzicę (2001, 2011), D. Jankowską (2011) i M. Buchnat (2014) wskazują na niski stopień przygotowania nauczycieli ze szkół ogólnodostępnych do pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym z dziećmi z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Niewystarczające kompetencje do pracy z takimi uczniami, a wręcz ich brak, potwierdzają badania analizujące błędy popełniane przez nauczycieli w pracy z uczniami z niepełnosprawnością (Wachowiak, 1992; Jachimczak, 2008). Wykazują one, że nauczyciele pracujący z takimi uczniami mają problemy ze stawianiem im adekwatnych wymagań, nieprzekraczających ich możliwości. Nie potrafią oni dobrze rozpoznawać potrzeb dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi ani dostosować programu do ich możliwości. Badani nauczyciele często oceniali dzieci na podstawie ich zaburzeń i prezentowali niewłaściwe postawy wychowawcze. Błędy te świadczą nie tylko o braku gotowości do pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ale również o braku wiedzy i umiejętności pracy z takimi dziećmi. Takie nastawienie jak i niski poziom kompetencji będzie się przyczyniał do zróżnicowania umiejscowienia ucznia z lekką niepełnosprawnością intelektualną w polu szkolnym, które zostanie również odzwierciedlone w umiejscowieniu tych uczniów przez ich rówieśników. Tymczasem jakość relacji rówieśniczych stanowi istotną płaszczyznę szkolnego doświadczenia, gdyż przyczynia się do budowania pozycji społecznej i kształtowania kompetencji społecznych. Nauczanie integracyjne, które powinno niwelować społeczne podziały, rzadko realizuje to założenie. Umiejscowienie ucznia z lekką niepełnosprawnością intelektualną w polu szkolnym, odbywające się głównie przy udziale na-

uczycieli jak i innych uczniów, stanowi odzwierciedlenie obrazu pola społecznego, w którym oni uczestniczą, zgodnie z ich zasadami postrzegania i oceny zdeponowanymi w ich habitusach, które podlegają wpływowi środowiska wychowawczego, rodzinnego i szkolnego. Należy pamiętać, że środowiska te nie zawsze pracują na rzecz wytworzenia efektu normalizacji, wprost przeciwnie, jak twierdzi P. Bourdieu, utrzymywanie przekonania o istnieniu naturalnych i niepokonywalnych różnic rodzajowych zaspakaja iluzję naturalnego podziału świata (Bourdieu, 2004, s.115). Takie rozumienie porządku otaczającej rzeczywistości może usprawiedliwiać działania segregacyjne.

Funkcjonowanie społeczne ucznia z lekką niepełnosprawnością intelektualną w polu szkolnym uwarunkowane jest również jego umiejscawianiem się zgodnie z indywidualnym potencjałem autolokacyjnym, czyli habitusem, zdeterminowanym możliwościami poznania. P. Bourdieu uważa, że poznanie i rozumienie otaczającej rzeczywistości odbywa się w świecie przeżywanym, wolnym od „obiektywizującego dystansu” (Bourdieu, 2004). Subiektywny obraz doświadczanej rzeczywistości bazuje na codzienności, która implikuje sposób działania, rozumowania i przeżywania. Dlatego też poznanie ma charakter praktyczny, „cielesny”<sup>2</sup>, a nie teoretyczny. Istotą „cielesności” poznania jest relacja „podwójnego owładnięcia”, polegająca na rozumieniu świata w danym momencie, jakby pochłonięciu przez niego, określeniu, jak ciało znajduje się w świecie społecznym, a także określeniu świata społecznego w ciele, czyli objęciu przez świat przeżywany samej jednostki i wskazaniu, jak przejawia się to w sposobach zachowania, odczuwania czy myślenia. „Jak twierdzi Bourdieu, efektem »podwójnego owładnięcia« jest inkorporacja struktur społecznych jako struktur dyspozycji czy też obiektywnych możliwości w postaci oczekiwań i antycypacji, poznania i praktycznego mistrzostwa dotyczących przestrzeni społecznej obejmującej »ja«, ale również w postaci subiektywnej wiedzy o tym, co zależy ode mnie i co jest ode mnie niezależne, co jest »dla mnie« i »nie dla mnie« lub »dla takich jak ja«” (Kopciewicz, 2007, s. 72).

W przypadku osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną efekt „podwójnego owładnięcia”, czyli tego, co jest w samej jednostce, a co poza nią, zależy głównie od czynników zewnętrznych. Odczytanie i określenie przez osobę z niepełnosprawnością intelektualną własnego potencjału, które umożliwia odpowiedź na pytanie, jak należy w danej sytuacji postępować z uwagi na stawiane wymagania, jest często zaburzone lub wręcz niemożli-

---

<sup>2</sup> „Cielesność” jest niezręczną próbą tłumaczenia francuskiego terminu *connaissance par corps* (Kopciewicz, 2007, s. 72).



we. Wynika bowiem z ograniczonej możliwości dokonywania analizy własnego zachowania. Ze względu na swoje deficyty, m.in. w zakresie myślenia, postrzegania społecznego, komunikowania się, uczenia się, dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną odczytują siebie oraz otaczającą je rzeczywistość, z jej normami i zasadami postępowania, w sposób konkretny, schematyczny i przez pryzmat własnego egocentryzmu. Charakterystyczne dla tych dzieci trudności dotyczące uogólniania, abstrahowania, porównywania i wnioskowania nie pozwalają na dokonywanie adekwatnej samooceny. Często nie próbują one samodzielnie wnioskować, ale bezkrytycznie opierają się na opiniach innych osób (Borzyszkowska, 1985; Chrzanoska, 2003a; Gajdzica, 2007; Janiszewska-Nieścioruk, 2001; Kościelska, 1984; Obuchowska, 1999; Pilecka, 2003). To może implikować stwierdzenie, że poznanie staje się bardziej implementacją struktur społecznych dyspozycji niż postacią subiektywnej wiedzy. Pole szkolne, którego częścią jest uczeń z lekką niepełnosprawnością intelektualną, staje się więc wyznacznikiem jego zachowania. Szkoła, która stwarza odpowiednie do jego potrzeb i możliwości warunki rozwoju, uczy również prawidłowych postaw społecznych, warunkujących prawidłowy przebieg socjalizacji.

Podział przestrzeni społecznej spowodowany faktem bycia pełno- lub niepełnosprawnym wyznacza granice między tym, co jest dostępne „dla mnie”, a tym, co „nie dla mnie”, budując tym samym system społecznych wykluczeń i samowykluczeń. System ten podtrzymuje habitus, rozumiany jako układ nabytych wzorców myślenia, zachowań czy odczuć. Dyspozycje te są uwarunkowane internalizacją struktur społecznych, kultury poprzez doświadczanie jednostkowe jak i grupowe, w którym każda jednostka uczestniczy (Bourdieu, 2005). Habitus pośredniczy zatem między systemem obiektywnych prawidłowości a subiektywnymi aspektami rzeczywistości społecznej. Jako element naszej cielesności, jest zbudowany z zachowań, odczuć i nawyków, które stanowią część szerszych form społecznych, takich jak zwyczaje, tradycje czy instytucje, przez co nie jest do końca dobrowolny (Bourdieu, 1990, s. 9-10). W związku z tym habitus jest mediatorem pomiędzy strukturami społecznymi a subiektywnym zachowaniem, pozwalając zinternalizować pierwiastek społeczny w swoim „ja”. Habitus, jak twierdzi P. Bourdieu, stanowi internalizację „obiektywnej konieczności”, odnosząc się do zamiany instynktownego działania jednostki „co może”, w ustrukturyzowane wzorce zachowań „co powinien”, nazywając go „społecznie ustanowioną naturą” (Bourdieu, 1990, s. 10). Modele zachowań, dyspozycje określane przez habitus, rozwijane są w jednostce przez całe życie, głównie przez edukację i kulturę. Habitus zapewnia „wycucie miejsca”, „wycucie spraw”, „wycucie granic”, tworząc strukturę „wyczuć” nazwaną „praktycznym mistrzostwem”, pozwalając jednostce intuicyjnie odnaleźć właści-

we sobie miejsce (Kopciewicz, 2003, s. 74). W przypadku osób z niepełnosprawnością miejsce to jest jednak równoznaczne z pozycją społeczną przypisaną jej grupie w danej przestrzeni społecznej. Habitus wskazuje na określony zbiór nakazów i zakazów, wzorców zachowań, obszarów dostępności i niedostępności przeznaczonych dla osób pełnosprawnych i niepełnosprawnych, które wyznaczają teraźniejszą perspektywę funkcjonowania, zarazem stanowiąc podwaliny przyszłych dyspozycji dla jednostki. Staje się on więc „paradoksalnym konstruktem, określającym się w zależności od prawdopodobnej przyszłości, którą wyprzedza i w której nadejściu uczestniczy, wczytując ją bezpośrednio ze świata domniemanego, jedyne, który daje się poznać” (Kopciewicz, 2007, s. 74). Ogólnie rzecz ujmując, habitus jest nieograniczonym źródłem myślenia, działania, odczuwania, który jest społecznie ukonstytuowany tworząc koncepcję uwarunkowanej wolności.

Biorąc pod uwagę to, że habitus pośredniczy między strukturami społecznymi a subiektywnym odczuwaniem rzeczywistości społecznej, w przypadku dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną staje się wyznacznikiem zachowań społecznych, których wzorce zostają przez nie zinternalizowane. W związku z tym umiejscawianie tych dzieci w polu szkolnym będzie zależęć od specyfiki danego pola. Poszczególne formy organizacji kształcenia dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną tworzą odmienne warunki ich funkcjonowania społecznego i rozwoju. Pytanie, jakie się w tej sytuacji nasuwa, brzmi: czy pomimo zróżnicowania tych pól szkolnych gwarantują one taką samą efektywność rozwoju uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną?

Z uwagi na to, że pole społeczne, jakim jest szkolna przestrzeń życiowa ucznia z lekką niepełnosprawnością intelektualną, stanowi miejsce wytwarzania jego kapitału społecznego, istotne jest określenie mechanizmów umiejscawiania uczniów w szkole. Szkoła jako instytucja jest bowiem odpowiedzialna za przygotowanie dzieci do życia w społeczeństwie. Społeczne ramy określane przez nauczycieli w różnych formach kształcenia, ich autorytet, sposób pracy, zasób wiedzy, programy nauczania, podręczniki, z których korzystają, język, jakim się posługują, tworzą swoisty przekaz wypełniający treścią zachodzący w szkole proces socjalizacji.

Teoria społeczna P. Bourdieu określa rolę i działania jednostki w danym polu społecznym, wskazując na znaczenie przekazu między osobą nadającą i odbierającą jego treść. Proces socjalizacji prowadzi do wytworzenia przez jednostkę kapitału symbolicznego, lecz by określić istotę socjalizacji, trzeba ją odnieść do lokalizacji w określonym polu. Pole społeczne stanowi fragment przestrzeni społecznej, który cechuje się właściwym sobie porządkiem, wyznaczającym nie tylko potencjalne aktywności czy określającym przyna-

leżność, ale także zapewniającym możliwość innowacyjnego działania zaangażowanych w nią nauczycieli (Bourdieu, 2002, s. 115). Pole społeczne to nie tylko materialne warunki symbolicznej produkcji, ale także kategorie myślenia i rozumienia wytworzone w jego obrębie, dlatego proces umiejscowienia ucznia w przestrzeni szkolnej zależy od autolokacji nauczycieli, którzy w zależności od charakteru, specyfiki danego pola dokonują jego oglądu i oceny, jak również pozycji innych jego uczestników. W związku z tym socjalizacja zachodząca w różnych formach organizacji kształcenia ma wspólną dla wszystkich szkół podstawę oddziaływania pedagogicznego, ale stanowi też odrębne, specyficzne dla danego pola działanie. Każdy rodzaj szkoły jest autonomicznym polem będącym częścią w makrokosmosie świata społecznego. Jako wycinek tego świata ustanawia niezależne od innych obszarów społecznych, właściwe dla siebie prawa (tzw. *nomos*), określające specyficzny dla tego pola porządek (Kopciewicz, 2007, s. 75). Ten swoisty kod postępowania musi zostać przyswojony przez uczestników pola, gdyż wyznacza ich działania w obszarze możliwości i ograniczeń. Funkcjonowanie trzech form organizacji kształcenia osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną zależy zarówno od czynników ideowych, strukturalnych, programowych, jak i osobowościowych, które będą określać charakter danego pola szkolnego.

Przeobrażenia szkolnictwa specjalnego, będące odzwierciedleniem zmian ustrojowych w Polsce, miały sprzyjać społecznej akceptacji osób z niepełnosprawnością, w tym intelektualną, a zarazem ich normalizacji w funkcjonowaniu społecznym. Wyniki przeprowadzonych badań (Buchnat, 2012; Chodkowska, 2004; Chrzanowska, 2004; Ćwirynkało, 2003; Dyduch, 1999; Gajdzica, 2007; Głodkowska, 1999; Kościelska, 1984; Kosakowski, 1980; Krukowska, 2002; Łaś, 2002; Osik-Chudowolska, 2008; Parys, 2009; Marek-Ruka, 1998; Sadowska, 2005; Szumski, 2010; Wyczesany, Gajdzica, 2006; Zamkowska, 2008) nie potwierdzają jednak powodzenia tych zmian, zważywszy na niski poziom przygotowania szkół ogólnodostępnych na przyjęcie dzieci z niepełnosprawnością. Wciąż pozostaje wiele do zrobienia, by edukacja dzieci z niepełnosprawnością, w tym z lekką niepełnosprawnością intelektualną, rzeczywiście optymalnie wspierała ich rozwój.

Zdaniem P. Bourdieu system szkolny poprzez dokonywanie selekcji stara się utrzymać dawny porządek, czyli zachować różnice pomiędzy uczniami o różnym kapitale kulturowym. Szkolne klasyfikacje są wyrazem „ordynacji”, która utrwała „ostateczną relację porządku”, określającą przyszłe miejsce jednostki w przestrzeni społecznej (Bourdieu, 2009, s. 30-31). Szkoła stanowi zatem pole odtwarzania nierówności społecznych. Warto się zastanowić, czy w przypadku osób z niepełnosprawnością intelektualną niepeł-

nosprawność nie stanowi szczególnej postaci kapitału symbolicznego i nie decyduje o umiejscowieniu jednostki w przestrzeni społecznej. Wydaje się bowiem, że niepełnosprawność może warunkować możliwość zajmowanych pozycji w przestrzeni społecznej, które implikują proces budowania pozycji społecznej. Liczne badania (Bąbka, 2001; Buchnat, 2010; Chodkowska, 2004; Gajdzica, 2006; Lipińska-Lokś, 2004; Wiącek, 2005; Zamkowska, 2008) dotyczące niepowodzeń integracyjnych czy inkluzyjnych uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną potwierdzają zajmowanie niskiej pozycji społecznej przez tych uczniów kształconych razem z dziećmi pełnosprawnymi. W szkole ogólnodostępnej oraz w klasie integracyjnej pozycja społeczna takich uczniów bliska jest izolacji i odrzuceniu, natomiast w szkole specjalnej zajmują oni wszystkie pozycje w klasie, również przywódcze, i mimo niskiego poziomu funkcjonowania społecznego nawiązują kontakty koleżeńskie, tworząc spójną grupę klasową. Oznacza to, że czynnikiem decydującym o pozycji społecznej ucznia z lekką niepełnosprawnością intelektualną w polu szkolnym nie są zaburzenia w zakresie przystosowania społecznego, ale raczej odczytywanie jego kapitału społecznego przez rówieśników. W przypadku szkoły ogólnodostępnej i klasy integracyjnej zajmowana przez nich pozycja społeczna wynika z braku akceptacji przez pełnosprawnych rówieśników i braku chęci do podejmowania interakcji. Według teorii społecznej wymiany, która podkreśla zależność między kosztami i korzyściami, dla dzieci pełnosprawnych nawiązanie relacji z niepełnosprawnymi rówieśnikami wiąże się z wysokimi kosztami i małymi korzyściami, co skutkuje zaniechaniem takich kontaktów i odrzuceniem. Postawa odrzucenia może również wynikać z zasady podobieństwa. Osoby nawiązują relacje na podstawie doboru istotnych cech podobnych. Dlatego też uczniowie pełnosprawni nawiązują głównie kontakty z osobami pełnosprawnymi (Zamkowska, 2008; Buchnat, 2012).

Proces umiejscowienia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną jest również związany z przebiegiem ich kariery szkolnej i stawianiem im innych wymagań i oczekiwań niż dzieciom pełnosprawnym. Szczególnie zauważalne dla innych uczniów w klasie jest stosowanie przez nauczyciela podwójnych standardów w sytuacji oceniania. Innym przykładem jest brak możliwości uczestnictwa w różnych formach aktywności, np. konkursach czy kółkach zainteresowań, które w szkołach ogólnodostępnych i części klas integracyjnych adresowane są tylko do dzieci uzdolnionych. Tym samym uczniowie z lekką niepełnosprawnością intelektualną zostają pozbawieni szansy uczestnictwa w takich formach działań. Efektem tego jest różnicujące umiejscowienie dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w przestrzeni społecznej zarówno przez nauczycieli, jak i przez uczniów pełnosprawnych.

Można więc przyjąć, że pełnosprawność w stosunku do osób niepełnosprawnych staje się paradygmatyczną formą przemocy symbolicznej (Bourdieu, Wacquant, 2001, s. 165). Postrzeganie różnic między osobami pełno- i niepełnosprawnymi jest bowiem związane z procesem socjalizacji, w wyniku którego jednostki powielają stereotypowe wzorce funkcjonowania czy myślenia. Można to porównać z androcentryzmem, który określany jest jako „proces biologizacji przemocy strukturalnej w postaci zastanej przez jednostkę mocy struktur ekonomicznych, politycznych, społecznych i kulturowych oraz przemocy symbolicznej, czyli wzorców zachowań, symboli znaków zastanej kultury z narzuceniem ich znaczeń i interpretacji” (Kwieciński, 1992, s. 119). Wydaje się, że również niepełnosprawność podlega procesowi biologizacji przemocy strukturalnej, naznaczając dziecko piętnem związanym z brakiem pełnosprawności.

Trzy formy organizacji kształcenia dostępne obecnie dla osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną w różny sposób budują pole szkolne jako autonomiczną przestrzeń społeczną. Każde z nich ma własny kod postępowania, który określa warunki działania uczestników tego pola oraz granice tego, co może, a co powinno być zrobione, zrozumiane czy przeżyte. Z uwagi na to zróżnicowanie naznaczenie piętnem niepełnosprawności będzie zależne od specyfiki danego pola szkolnego, jego *nomos*, czyli arbitralnych zasad widzenia i podziałów (Bourdieu, 2005). Z uwagi na reprodukcyjną rolę szkoły trzeba pamiętać, że naznaczenie w polu szkolnym osób niepełnosprawnych, mające służyć normalizacji, może w przyszłości okazać się paradoksem wychowania, umacniającym pozycję grup uprzywilejowanych (Krause, 2010, s. 64). Aby odpowiedzieć na pytanie, czy doraźne naznaczenie ucznia z lekką niepełnosprawnością intelektualną w klasie szkolnej będzie miało negatywne skutki w przyszłości, konieczne jest przeprowadzenie badań podłużnych. Zakładając, że takie zachowanie będzie implikowało poziom i jakość nabywanych kompetencji społecznych, odpowiedź powinna być twierdząca. Analiza badań, których wyniki dowodzą, że negatywne doraźne konsekwencje naznaczenia ucznia szkoły włączającej stanowią mimo wszystko mniejsze negatywne konsekwencje w życiu dorosłym niż piętno niepełnosprawnego ucznia szkoły specjalnej (Myklebust, Batevik, 2009), prowadzi do wniosku, że odpowiedź nie jest już tak jednoznaczna. Badania te były jednak prowadzone na grupie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, co nie musi oznaczać osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Poziom zdobytego przez nie wykształcenia w życiu dorosłym wskazuje raczej na ich funkcjonowanie intelektualne w granicach normy. Natomiast w przypadku funkcjonowania społecznego ucznia z lekką niepełnosprawnością intelektualną w trzech formach organizacji kształcenia doraźne następstwa naznaczenia są większe w szkołach niesegregacyjnych.

Zdaniem P. Bourdieu (2005, s. 81) pole społeczne stanowi niepowtarzalną konstrukcję wytwarzającą właściwe dla niej efekty. Efekty pola szkolnego mogą dotyczyć:

1. „struktury, pozycji badanych fragmentów pól społecznych [...] oraz strategii zajmowanej pozycji (umiejscowienia),
2. typów dyspozycji nauczycielek i nauczycieli aktualizowanych w kontekście ich pracy pedagogicznej,
3. rekonstrukcji »warunków możliwości« zidentyfikowanych dyspozycji do pracy pedagogicznej,
4. specyfiki (logiki) funkcjonowania analizowanego pola społecznego,
5. oceny sprawności właściwych kapitałowi kulturowemu uczennic i uczniów z punktu widzenia prawdopodobieństwa osiągnięcia przez nich sukcesu szkolnego, oraz osobistej oceny tych sprawności przez nauczycielki i nauczycieli” (Kopciwicz, 2007, s. 102, 78).

Każde pole społeczne kształtuje u osób wkraczających w nie określone nastawienie, zwane przez P. Bourdieu *illusio*<sup>3</sup>. Stanowi ono potwierdzenie zaangażowania w grę i wyraża stosunek do gry wynikający ze współdziałania różnych struktur przestrzeni społecznej. Jest przy tym zgodne z zasadami danego pola, przez co staje się zarazem warunkiem i produktem funkcjonowania pola (Bourdieu, 2009, s. 114-116; 2006, s. 112). Proces socjalizacji zachodzący w polu szkolnym pomiędzy nauczycielami a uczniami jest więc zależny od *illusio* nauczycieli. Postępowanie nauczycieli jako uczestników pola szkolnego jest ugruntowane przekonaniem co do sposobów działania, słuszności podejmowania decyzji zdeterminowanym przez stawki gry społecznej, w której w danym polu uczestniczą. To implikuje stwierdzenie, że pole społeczne narzuca wszystkim swoim uczestnikom sposób funkcjonowania pewien „porządek”. Określa granice działania, jak i przedstawia kafeiterię sposobów interpretacji wyznaczając kategorię postrzegania i oceny zachodzących w nim sytuacji.

Uczeń z lekką niepełnosprawnością intelektualną wkraczający w pole szkolne, podejmuje grę społeczną przy współdziałaniu różnych struktur przestrzeni społecznej. Trzy formy organizacji kształcenia dostępne dla dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną kształtują odrębne *illusio* dla uczestników swojego pola szkolnego, wytwarzając przy tym własne efekty pola. Uczniowie z lekką niepełnosprawnością intelektualną z uwagi na swą niepełnosprawność zostają zupełnie inaczej umiejscowieni w szkole specjalnej, klasie integracyjnej i szkole ogólnodostępnej. Charakter uczestników danego pola szkolnego ma znaczący wpływ na pozycje zajmowane przez nich w rzeczywistości szkolnej. Określenie procesów lokalizacyjnych w da-

---

<sup>3</sup> P. Bourdieu używał pojęcia *illusio* w znaczeniu praktycznej wiary, złudzenia czy iluzji.

nym polu szkolnym odbywa się na podstawie analizy całej społeczności tego pola – zarówno uczniów, jak i nauczycieli oraz całego personelu szkolnego.

W procesie umiejscawiania znaczącą rolę odgrywają nauczyciele. Zarówno dla lokalizacji, jak i autolokalizacji nauczycieli kluczowe są ich schematy postrzegania i oceny. Zależą one m.in. od stopnia przygotowania do pracy z uczniem z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Jest to o tyle istotne, że działania pedagogiczne nauczycieli wzmacniają, a wprost sankcjonują różnice kapitałów kulturowych pomiędzy uczniami, przyczyniając się tym samym do reprodukcji struktury społecznej, w tym układu sił odpowiadającego interesom grup dominujących (Bourdieu, Passeron, 1990, s. 66–69). Zależność ta wydaje się niepokojąca w systemach integracyjnych i włączających, ponieważ może powodować, że uczniowie z lekką niepełnosprawnością intelektualną, z uwagi na mniejszy kapitał kulturowy, będą stanowić główną płaszczyznę odtwarzania nierówności społecznych. Dlatego też od odpowiednich działań pedagogicznych nauczycieli będzie zależać wzmacnianie lub neutralizowanie różnic w kapitałach kulturowych uczniów.

Dynamika procesów zachodzących w danym polu szkolnym będzie warunkowana specyfiką (logiką) funkcjonowania tego pola. Pole społeczne, w tym szkolne, „jako przestrzeń możliwości narzuca swoją strukturę wszystkim, którzy uzewnętrznili jego logikę; narzuca je w postaci systemu (społecznych) kategorii postrzegania i oceny rodzaju, w postaci warunków możliwości i prawomocności działania, które określają granice tego, co jawi się jako możliwe do pomyślenia i zrobienia, a także narzuca sam system przymusów, w którym osadzone są owe możliwości” (Kopciewicz, 2007, s. 76). Trzy formy organizacji kształcenia dostępne dla osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną budują swoje pole szkolne z jednej strony na ogólnie przyjętych zasadach pedagogicznych, z drugiej – na charakterystycznych dla siebie, własnych prawach.

Pole szkolne, będące autonomicznym fragmentem przestrzeni społecznej, stanowi miejsce wytwarzania kapitału kulturowego. Z uwagi na specyfikę funkcjonowania tego pola, zasad postrzegania, oceny uczestników, dokonuje się weryfikacji sprawności właściwych kapitałowi kulturowemu uczennic i uczniów z punktu widzenia prawdopodobieństwa osiągnięcia przez nich sukcesu szkolnego. W przestrzeni pola szkoły specjalnej, szkoły ogólnodostępnej i klasy integracyjnej inaczej oceniane są możliwości osiągnięcia sukcesu przez dziecko z lekką niepełnosprawnością intelektualną, i to zarówno w wymiarze poznawczym, jak i społecznym. Jest to związane nie tylko z jego umiejscowieniem w polu społecznym, ale i z umiejscawianiem się go zgodnie z indywidualnym potencjałem autolokacyjnym.

Analiza umiejscowienia społecznego ucznia z lekką niepełnosprawnością intelektualną w polu szkolnym w trzech formach organizacji kształcenia jest szczególnie istotna z uwagi na fakt, że szkoła jako instytucja w największym stopniu socjalizuje dzieci do życia publicznego. Szkoły specjalne, szkoły ogólnodostępne, a także klasy integracyjne powinny więc zapewniać taką samą jakość tego przygotowania. Czy jednak pole społeczne wytworzone w poszczególnych szkołach, kształtujące odrębne *ilussio* dla uczestników swojego pola wytwarzające specyficzne dla siebie efekty, przy obecnym poziomie tolerancji społecznej i otwartości na Innego, jest w stanie temu zadaniu sprostać? Biorąc pod uwagę, że pole szkolne jest jedną z najistotniejszych przestrzeni przemocy symbolicznej, wprowadzając koncepcję normalizacji trzeba zwrócić uwagę na to, czy nie wzmacnia ono różnic pomiędzy kapitałem kulturowym swoich uczniów (szczególnie na poziomie pełnoprawności i jej braku) tym samym zmierzając do odtworzenia struktury społecznej wraz z strukturą układów sił między tymi grupami (Bourdieu, 1990, s.69), tłumacząc ją przekonaniem o naturalnym podziale świata.



## Założenia metodologiczne badań własnych

### 4.1. Problematyka badań

Sytuacja edukacyjna dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną w ostatnich latach uległa zmianie. Obowiązujące przepisy umożliwiają im obecnie realizację obowiązku szkolnego w trzech formach organizacji kształcenia: szkolnictwie specjalnym, szkolnictwie ogólnodostępnym i szkolnictwie integracyjnym, odpowiadającym założeniom kształcenia segregacyjnego, integracyjnego i inkluzyjnego. Koncepcje kształcenia niesegregacyjnego (integracyjnego), które pojawiły się w latach 70. XX wieku, szybko zostały przyjęte, stając się głównym nurtem w zachodniej pedagogice specjalnej. Na ich bazie w latach 90. powstała koncepcja edukacji włączającej, która istotnie rozszerzyła sposób widzenia edukacji osób z niepełnosprawnością (Szumski, 2010, s. 73). Zmiana podejścia do kształcenia osób z niepełnosprawnością pociągnęła za sobą zmianę ich sytuacji społecznej. Przejście od nauczania w grupie homogenicznej osób z niepełnosprawnością do grupy heterogenicznej, składającej się z osób pełno- i niepełnosprawnych, w znacznej mierze wyznaczyło ich zakres i charakter funkcjonowania w przestrzeni szkolnej. Według badań statystycznych<sup>1</sup> udział uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną w szkolnictwie ogólnodostępnym z roku na rok się zwiększa w związku z upowszechnianiem się niesegregacyjnych form

---

<sup>1</sup> Zgodnie z badaniami GUS z roku 2012/2013 (s. 146) liczba dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na pierwszym i drugim etapie edukacyjnym uczęszczających do szkoły specjalnej stanowi 40% badanej grupy (23 411 osób), do oddziałów specjalnych w szkole ogólnodostępnej - 1% (771 osób), do klas integracyjnych - 24% (13 969 osób) i do klas ogólnodostępnych - 35% (29 565 osób).

kształcenia. Warto więc się zastanowić nad efektywnością kształcenia niesegregacyjnego i to zarówno w obszarze społecznym, jak i poznawczym.

Celem przeprowadzonych badań było ustalenie poziomu funkcjonowania społecznego uczniów klas czwartych z lekką niepełnosprawnością intelektualną oraz określenie jego strukturalnych, edukacyjnych i motywacyjnych uwarunkowań. Analiza czynników strukturalnych miała wskazać ewentualne różnice (lub ich brak) między poziomem funkcjonowania społecznego dziecka z lekką niepełnosprawnością intelektualną a trzema formami organizacji kształcenia: segregacyjnego, integracyjnego i włączającego. Zgodnie z założeniami teorii ekosystemów U. Bronfenbrennera szkoła jako jeden z mikrosystemów ma ogromne znaczenie dla funkcjonowania społecznego. To w nim jednostka wchodzi w bezpośrednie relacje warunkujące jej aktywność. Umieszczenie społeczne w określonym fragmencie przestrzeni społecznej, jakie w tym przypadku wyznacza pole szkolne, zgodnie z teorią Pierre'a Bourdieu, warunkuje wytwarzanie jej kapitału społecznego. Funkcjonowanie społeczne uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną w trzech systemach edukacyjnych będzie zatem zależeć od sposobu, w jaki uczeń został umiejscowiony w polu szkolnym przez obiektywne siły społeczne, od których jest w tej przestrzeni zależny (nauczycieli i rówieśników), jak i od własnego potencjału autolokacyjnego (habitusu). Umieszczenie w polu szkolnym – zgodnie z założeniami teorii P. Bourdieu – ma istotne znaczenie dla odtwarzania nierówności społecznych. Działania pedagogiczne podejmowane w szkole odpowiadają materialnym i symbolicznym interesom grup dominujących, zmierzając do odtworzenia struktury kapitału kulturowego, a tym samym struktury społecznej (Bourdieu, Passeron, 1990, s. 69).

Przedmiotem badań dotyczących społecznego funkcjonowania uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną w trzech formach organizacji kształcenia w Polsce (Bąbka, 2003; Barłóg, 2008; Buchnat, 2012; Chodkowska, 2004; Chrzanowska, 2002, 2003a, 2003b, 2010; Ćwirynkało, 2010; Dyduch, 1999; Gajdzica, 2003, 2007, 2008a; Głodkowska, 1999; Grzyb, 2013; Hałaj, 2003; Janiszewska-Nieścioruk, 1999, 2000, 2007; Lipińska, 1999; Lipińska-Lokś, 2003; Maciarz, 1985, 1987, 1999; Mikrut, 2004; Nowicka, Ochoczenko, 2004; Sadowska, 2005, 2006c; Szumski, 2010; Szumski, Karwowski, 2012; Wiącek, 2005, 2008; Zamkowska, 2008), były takie jej aspekty, jak: relacje uczniów z niepełnosprawnością intelektualną z pełnosprawnymi rówieśnikami, pozycja społeczna, poziom przystosowania społecznego oraz subiektywne odczucia dotyczące więzi interpersonalnych z klasowymi kolegami. Uzyskane w nich wyniki w większości wskazują na niekorzystną sytuację uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną w systemach niesegregacyjnych. Trzeba jednak mieć na uwadze to, że wyniki badań przedstawia-

ją sytuację ucznia z niepełnosprawnością w poszczególnych formach kształcenia. W zakresie porównania wszystkich trzech form organizacji procesu edukacji przeprowadzone badania przez K. Barłóg (2008), G. Szumskiego (2010) oraz G. Szumskiego i M. Karwowskiego (2012) ujawniają niski poziom funkcjonowania społecznego uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną w większym stopniu w szkołach ogólnodostępnych (kształceniu inkluzyjnym) niż w szkołach specjalnych (kształceniu segregacyjnym). Dotychczasowe badania pozwoliły dostrzec wiele czynników bezpośrednio związanych z różnymi formami organizacji kształcenia osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną, ale nie przyniosły odpowiedzi na pytanie, na ile dostępne obecnie formy kształcenia warunkują jakość funkcjonowania społecznego tych osób. Przedstawione poniżej badania mają na celu pogłębienie tej wiedzy przez określenie znaczenia pola szkolnego trzech form organizacji kształcenia dla rozwoju kompetencji społecznych uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Mają one nie tylko ustalić, jak w szkole specjalnej, klasie integracyjnej i szkole ogólnodostępnej funkcjonują społecznie te dzieci, ale także wyodrębnić czynniki, które warunkują rozwój ich kompetencji społecznych, oraz określić znaczenie, jakie dla tych czynników mają poszczególne przestrzenie szkolne.

Poruszona tematyka wydaje się szczególnie istotna z uwagi na to, że przedstawione wyżej wyniki badań wskazują na niezgodność między przesłankami teoretycznymi kształcenia integracyjnego i inkluzyjnego a jego obrazem rzeczywistym, na co zwraca uwagę wielu badaczy (Gołubiew, Krause, 2007; Chrzanowska, 2009, 2010, 2013; Gajdzica, Iwińska, 2013; Janiszewska-Nieścioruk, 2007; Krause, 2000, 2003, 2010; Żółkowska, 2004). Obecność nowych koncepcji kształcenia w systemie edukacji osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną jest już niepodważalnym faktem, pozostaje zatem eksploracja tych form kształcenia w celu odzwierciedlenie ich rzeczywistych problemów, by móc określić, na ile poszczególne ich formy organizacji dotyczące edukacji dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną, faktycznie zapewniają optymalne warunki dla ich rozwoju, przyczyniając się do wyrównania szans życiowych i normalizacji. Na ile lokalizacja w określonej formie szkolnej przestrzeni nie powoduje, że uczniowie z lekką niepełnosprawnością intelektualną, z uwagi na swój kapitał kulturowy, stanowią główną płaszczyznę odtwarzania nierówności społecznych, pogłębiając w ten sposób zakres przemocy symbolicznej. Według P. Bourdieu (2001, s. 160-162) przemoc symboliczną stanowi oddziaływanie klas dominujących bądź uprzywilejowanych na resztę społeczeństwa, które polega na narzucaniu im pewnych schematów postępowania, myślenia i postrzegania rzeczywistości. Przemoc symboliczna ma miejsce najczęściej tam, gdzie się jej za

przemoc nie uważa. W ten sposób w instytucjach edukacyjnych reprodukowane są przede wszystkim: wiedza, relacje społeczne i wzorce kultury.

Biorąc pod uwagę wątpliwości jakie przedstawił A. Krause, dotyczące wcześniejszego bezkrytycznego przyjęcia założeń i idei integracji (paradygmatyczność integracji), wytyczających niepodważalną drogę, którą teraz trudno zakwestionować, a która przyczyniła się do problemów praktyki pedagogicznej (Krause, 2010, s.157), istotne wydaje się przeprowadzenie wnikliwych badań w tym zakresie, umożliwiających dokonanie zmian w obszarze rzeczywistości szkolnej. Określenie wpływu, jaki forma organizacji kształcenia ma na funkcjonowanie społeczne ucznia z lekką niepełnosprawnością intelektualną, pomoże uchwycić specyfikę tych środowisk i jej znaczenie dla jakości edukacji, a także wskazać obszary wymagające zmiany oraz odpowiednie sposoby działania pedagogicznego nauczycieli, które będą sprzyjać wzmacnianiu bądź neutralizowaniu różnic pomiędzy kapitałami kulturowymi uczniów.

W prowadzonych badaniach przyjęto, zgodnie z założeniami S.A. Meier (2000; za: Ćwirynkało, 2010, s. 41), że funkcjonowanie społeczne jest zjawiskiem złożonym. Z jednej strony stanowi określoną kompetencję, z drugiej – proces. Zdaniem T.A. Cavella funkcjonowanie społeczne to dokonywanie przez jednostkę wyborów podczas wypełniania zadań społecznych i zgodność tych wyborów z oczekiwaniami społecznymi. Warto przy tym zaznaczyć, że funkcjonowanie społeczne, przystosowanie społeczne i umiejętność społeczne stanowią składniki kompetencji społecznych (Mazurek-Kucharska, 2006, s. 61), od których zależy efektywność funkcjonowania jednostki w otaczającym ją świecie, będąca rezultatem treningu społecznego (Matczak, 2007, s. 7). W badaniach dokonano więc analizy następujących kompetencji społecznych: zdolności i/lub umiejętności ogólnych, adaptacyjnych, budowania więzi emocjonalnych, efektywnego komunikowania się, zdolności lub umiejętności osiągania własnych celów, umiejętności sprawczo-instrumentalnych, których wyznacznikiem był poziom: przystosowania szkolnego, uspołecznienia, przyhamowania, zachowań antyspołecznych, udziału w życiu szkoły, a także zajmowana pozycja społeczna (Jakubowska, 1996, s. 30-34).

Z dotychczasowych analiz naukowych wynika, że kształtowanie kompetencji społecznych jest uwarunkowane dyspozycjami instrumentalnymi, motywacyjnymi i środowiskiem społecznym (Matczak, 2007, s. 8). W związku z tym w badaniach poddano analizie to, jak poziom osiągnięć szkolnych (jako wyznacznik funkcjonowania poznawczego) wpływa na jakość funkcjonowania społecznego ucznia. Zbadanie edukacyjnych uwarunkowań funkcjonowania społecznego miało służyć ustaleniu związku (lub jego braku) między poziomem kompetencji poznawczych (wyrażanych jako osią-

gnięcia szkolne) a poziomem kompetencji społecznych, przy czym uwarunkowania edukacyjne zostały ograniczone do kompetencji poznawczych dotyczących umiejętności językowych i matematycznych. Zawężenie to było podyktowane wiarygodnością badań, ponieważ zakres tych kompetencji jest diagnozowany w ramach Ogólnopolskiego Badania Umiejętności Trzecioklasistów.

Badaniom poddano również poziom motywacji i lęku, które implikują intensywność podejmowanych działań i to zarówno w toku treningu społecznego, warunkującego kształtowanie kompetencji społecznych, jak i w ramach nabywania kompetencji poznawczych.

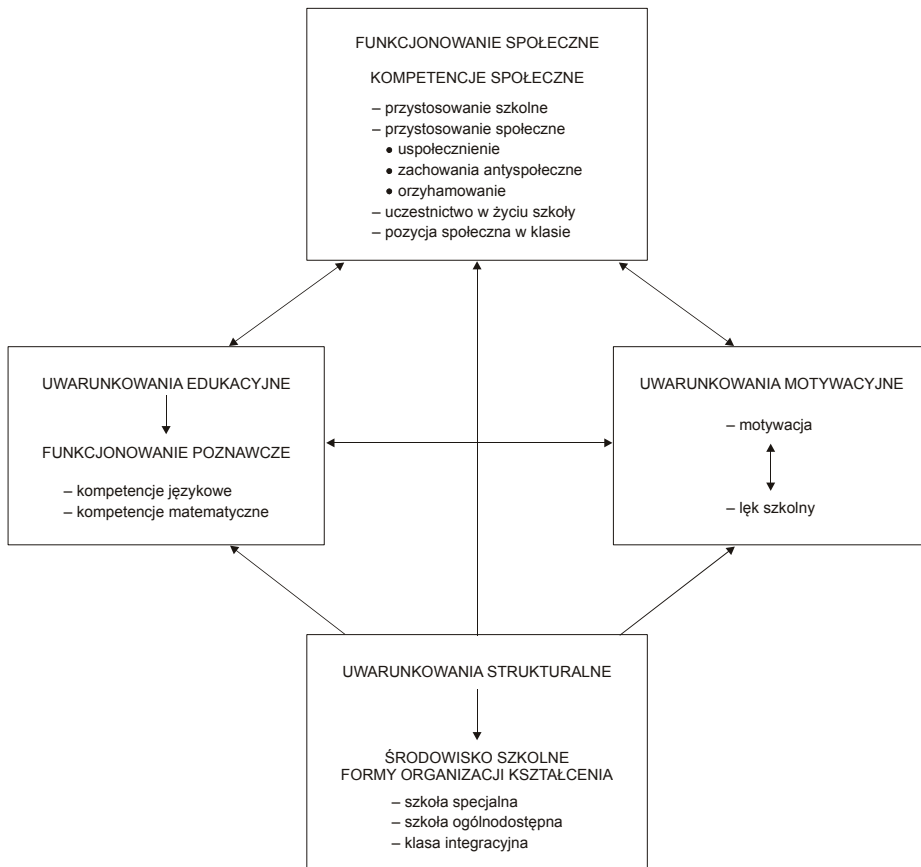
Trzecim obszarem kształtowania się kompetencji społecznych jest środowisko społeczne. Zgodnie z teorią ekosystemów U. Bronfenbrennera funkcjonowanie społeczne jest determinowane przez mikrosystemy, w których osadzona jest dana jednostka. W przeprowadzonych badaniach za taki czynnik uznano szkołę jako przestrzeń umiejscowienia się ucznia, warunkującą wytwarzanie jego kapitału społecznego. Trzy wyróżnione formy organizacji kształcenia: szkoła specjalna, szkoła ogólnodostępna i klasa integracyjna stanowiły więc główny przedmiot badań, których celem było ustalenie, jak poszczególne przestrzenie szkolne determinują funkcjonowanie społeczne ucznia z lekką niepełnosprawnością intelektualną.

Choć pierwotnym środowiskiem socjalizacji człowieka jest rodzina, mikrosystem ten został celowo pominięty z uwagi na to, że badania koncentrowały się na szkolnych uwarunkowaniach funkcjonowania społecznego dziecka z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Zagadnienie uwarunkowań rodzinnych wspomagających rozwój dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do trzech form organizacji kształcenia przedstawiła w swojej pracy K. Barłóg (2008). Jednak z uwagi na znaczenie środowiska rodzinnego dla rozwoju człowieka poddano je analizie pod kątem wykształcenia rodziców i struktury rodziny. Te dwie zmienne warunkują bowiem postawy i style rodzicielskie, które składają się na sposób wychowania dziecka przez rodziców, a zarazem oddziałują na ich rozwój społeczny. Znajomość tych czynników oraz poddanie ich kontroli pozwoli na bardziej rzetelne określenie na ile w przeprowadzonych badaniach wpływ na rozwój kompetencji społecznych miało faktycznie środowisko szkolne, a nie środowisko rodzinne.

Badanie uwarunkowań strukturalnych, edukacyjnych i motywacyjnych funkcjonowania społecznego uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną miało służyć odkryciu prawidłowości rządzących rzeczywistością edukacyjną dziecka z lekką niepełnosprawnością intelektualną i określeniu kontekstu systemowego, który w optymalny sposób może ten rozwój wspie-

rać. Zbadanie funkcjonowania ucznia z lekką niepełnosprawnością intelektualną w konkretnym polu szkolnym było tym bardziej istotne, że pole społeczne (szkolne) kończy się tam, gdzie przestają być wytwarzane jego efekty (Bourdieu, Wacquant, 2001, s. 81). W związku z tym procesy zachodzące w określonym polu społecznym można oceniać na podstawie sukcesów i porażek doraźnie doświadczanych w warunkach danej przestrzeni społecznej, jak i długoterminowo utrzymujących się poza nią. Pole szkolne warunkuje więc kształtowanie się kapitału społecznego, który ujawnia się zarówno w szkole, jak i w innych przestrzeniach życia oraz determinuje jakość przyszłego życia społecznego osoby z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Powyższy koncept badawczy został zobrazowany za pomocą schematu 7.

**Schemat 7.** Uwarunkowania funkcjonowania społecznego ucznia z lekką niepełnosprawnością intelektualną



Źródło: opracowanie własne.

Warto jednak podkreślić, że badania, które zostały przeprowadzone według przedstawionego modelu, z uwagi na swój poprzeczny charakter, analizują zastybę sytuację uzyskanych przez dzieci kompetencji społecznych w trzech formach organizacji kształcenia i wskazują na zachodzące między nimi różnice i podobieństwa w badanym poziomie kompetencji jak i czynnikach je warunkujących. Natomiast pełna eksploracja nastawiona głównie na określenie zachodzących zależności w wyróżnionym modelu wymagała by zastosowania badań podłużnych.

## **4.2. Problemy i hipotezy badawcze**

Głównym celem przeprowadzonych badań było określenie strukturalnych, edukacyjnych i motywacyjnych uwarunkowań funkcjonowania społecznego ucznia klasy czwartej z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Powyższy cel pozwolił na sformułowanie następujących głównych i szczegółowych pytań badawczych:

### **1. Jaki jest poziom funkcjonowania społecznego ucznia klasy czwartej z lekką niepełnosprawnością intelektualną w trzech formach organizacji kształcenia?**

- Jaki jest poziom uspołecznienia ucznia klasy czwartej z lekką niepełnosprawnością intelektualną w trzech formach organizacji kształcenia?
- Jaki jest poziom zachowań antyspołecznych ucznia klasy czwartej z lekką niepełnosprawnością intelektualną w trzech formach organizacji kształcenia?
- Jaki jest poziom przyhamowania ucznia klasy czwartej z lekką niepełnosprawnością intelektualną w trzech formach organizacji kształcenia?
- Jaki jest poziom przystosowania szkolnego ucznia klasy czwartej z lekką niepełnosprawnością intelektualną w trzech formach organizacji kształcenia?
- Czy istnieje związek między poziomem przystosowania szkolnego osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do szkoły specjalnej, klasy integracyjnej i klasy ogólnodostępnej a poziomem przystosowania społecznego (w zakresie uspołecznienia, przyhamowania, zachowań antyspołecznych)?
- Jakie jest uczestnictwo w życiu szkoły uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do klasy czwartej w trzech formach organizacji kształcenia?

- Czy istnieje zależność między poziomem przystosowania społecznego (w zakresie uspołecznienia, przyhamowania, zachowań antyspołecznych) osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do szkoły specjalnej, klasy integracyjnej i klasy ogólnodostępnej a ich uczestnictwem w życiu szkoły?
  - Czy istnieje zależność między poziomem przystosowania szkolnego osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do szkoły specjalnej, klasy integracyjnej i klasy ogólnodostępnej a ich uczestnictwem w życiu szkoły?
  - Jaka jest pozycja społeczna uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do szkoły specjalnej, klasy integracyjnej i klasy ogólnodostępnej?
  - Czy istnieje zależność między poziomem przystosowania społecznego (w zakresie uspołecznienia, przyhamowania, zachowań antyspołecznych) osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do szkoły specjalnej, klasy integracyjnej i klasy ogólnodostępnej a ich pozycją społeczną w klasie?
  - Czy istnieje zależność między poziomem przystosowania szkolnego osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do szkoły specjalnej, klasy integracyjnej i klasy ogólnodostępnej a ich pozycją społeczną w klasie?
  - Czy istnieje zależność między poziomem uczestnictwa w życiu szkoły osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do szkoły specjalnej, klasy integracyjnej i klasy ogólnodostępnej a ich pozycją społeczną w klasie?
- 2. Czy istnieje związek między poziomem funkcjonowania społecznego osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną a formą organizacji kształcenia?**
- Czy istnieją statystycznie istotne różnice w poziomie uspołecznienia osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do szkoły specjalnej, klasy integracyjnej i klasy ogólnodostępnej?
  - Czy istnieją statystycznie istotne różnice w poziomie zachowań antyspołecznych osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do szkoły specjalnej, klasy integracyjnej i klasy ogólnodostępnej?
  - Czy istnieją statystycznie istotne różnice w poziomie przyhamowania osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do szkoły specjalnej, klasy integracyjnej i klasy ogólnodostępnej?
  - Czy istnieją statystycznie istotne różnice w poziomie przystosowania szkolnego osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do szkoły specjalnej, klasy integracyjnej i klasy ogólnodostępnej?



- Czy istnieją statystycznie istotne różnice w uczestnictwie w życiu szkoły osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do szkoły specjalnej, klasy integracyjnej i klasy ogólnodostępnej?
  - Czy istnieją statystycznie istotne różnice w pozycji społecznej, jaką zajmują uczniowie z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczający do szkoły specjalnej, klasy integracyjnej i klasy ogólnodostępnej?
- 3. Jaki jest poziom funkcjonowania poznawczego uczniów klasy czwartej z lekką niepełnosprawnością intelektualną w trzech formach organizacji kształcenia?**
- Na jakim poziomie kompetencji kluczowych w zakresie umiejętności językowych dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną kończą I etap edukacji w trzech formach organizacji kształcenia?
  - Na jakim poziomie kompetencji kluczowych w zakresie umiejętności matematycznych dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną kończą I etap edukacji w trzech formach organizacji kształcenia?
- 4. Czy istnieje związek między poziomem funkcjonowania poznawczego osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną a formą organizacji kształcenia?**
- Czy istnieją statystycznie istotne różnice między badanymi grupami osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do szkoły specjalnej, klasy integracyjnej i klasy ogólnodostępnej dotyczące poziomu ich kompetencji w zakresie umiejętności językowych?
  - Czy istnieją statystycznie istotne różnice między badanymi grupami osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do szkoły specjalnej, klasy integracyjnej i klasy ogólnodostępnej dotyczące poziomu ich kompetencji w zakresie umiejętności matematycznych?
- 5. Czy istnieje zależność między poziomem funkcjonowania społecznego uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do klasy czwartej w trzech formach organizacji kształcenia a poziomem funkcjonowania poznawczego?**
- Czy istnieje zależność między poziomem przystosowania społecznego (w zakresie uspołecznienia, przyhamowania, zachowań antyspołecznych) osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do klasy czwartej w trzech formach organizacji kształcenia a osiągnięciami szkolnymi w zakresie umiejętności językowych?

- Czy istnieje zależność między poziomem przystosowania szkolnego osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do klasy czwartej w trzech formach organizacji kształcenia a osiągnięciami szkolnymi w zakresie umiejętności językowych?
  - Czy istnieje zależność między poziomem kompetencji językowych osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do szkoły specjalnej, klasy integracyjnej i klasy ogólnodostępnej a ich uczestnictwem w życiu szkoły?
  - Czy istnieje zależność między poziomem kompetencji językowych osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do szkoły specjalnej, klasy integracyjnej i klasy ogólnodostępnej a ich pozycją społeczną w klasie?
  - Czy istnieje zależność między poziomem przystosowania społecznego (w zakresie uspołecznienia, przyhamowania, zachowań antyspołecznych) osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do klasy czwartej w trzech formach organizacji kształcenia a osiągnięciami szkolnymi w zakresie umiejętności matematycznych?
  - Czy istnieje zależność między poziomem przystosowania szkolnego osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do klasy czwartej w trzech formach organizacji kształcenia a osiągnięciami szkolnymi w zakresie umiejętności matematycznych?
  - Czy istnieje zależność między poziomem kompetencji matematycznych osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do szkoły specjalnej, klasy integracyjnej i klasy ogólnodostępnej a ich uczestnictwem w życiu szkoły?
  - Czy istnieje zależność między poziomem kompetencji matematycznych osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do szkoły specjalnej, klasy integracyjnej i klasy ogólnodostępnej a ich pozycją społeczną w klasie?
6. **Jaki jest poziom motywacji szkolnej i lęku szkolnego ucznia klasy czwartej z lekką niepełnosprawnością intelektualną w trzech formach organizacji kształcenia?**
  7. **Czy istnieje związek między poziomem motywacji szkolnej i lęku szkolnego ucznia klasy czwartej z lekką niepełnosprawnością intelektualną a formą organizacji kształcenia?**
  8. **Czy istnieje zależność między poziomem motywacji szkolnej i lęku szkolnego ucznia klasy czwartej z lekką niepełnosprawnością intelektualną a poziomem funkcjonowania poznawczego?**

- Czy istnieje zależność między poziomem motywacji szkolnej i lęku szkolnego osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do klasy czwartej w trzech formach organizacji kształcenia a osiągnięciami szkolnymi w zakresie umiejętności językowych?
- Czy istnieje zależność między poziomem motywacji szkolnej i lęku szkolnego osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do klasy czwartej w trzech formach organizacji kształcenia a osiągnięciami szkolnymi w zakresie umiejętności matematycznych?

Do tak sformułowanych pytań badawczych przyjęto zmienne zależne i niezależne. Należy jednak podkreślić, że przeprowadzone badania zostały osadzone w schemacie korelacyjnym wielozmiennowym, dlatego podczas weryfikacji niektórych pytań badawczych zmieniał się charakter zmiennych. Główne zmienne zależne to: poziom kompetencji kluczowych w zakresie umiejętności językowych i matematycznych, poziom motywacji szkolnej i lęku szkolnego, poziom przystosowania społecznego (w zakresie motywacji, uspołecznienia, przyhamowania, zachowań antyspołecznych), poziom przystosowania szkolnego, pozycja społeczna ucznia w klasie oraz poziom uczestnictwa w życiu szkoły.

Za wskaźniki zmiennej zależnej należy przyjąć wyniki uzyskane w zakresie: poziomu kompetencji kluczowych językowych i matematycznych mierzonych testem OBUT, poziomu motywacji szkolnej i lęku szkolnego mierzonego kwestionariuszem „Ja i moja szkoła” Elżbiety Zwierzyńskiej i Andrzeja Matuszewskiego, poziomu przystosowania społecznego (w zakresie motywacji, uspołecznienia, przyhamowania, zachowań antyspołecznych) badanego Arkuszem Zachowania się Ucznia Barbary Markowskiej, poziomu przystosowania szkolnego mierzonego Kwestionariuszem CBI Earla S. Schaefera i Michaela Aaronsona, pozycji społecznej ucznia w klasie określanej klasyczną techniką socjometryczną Jacoba L. Moreno oraz poziomu uczestnictwa w życiu szkoły określonego na podstawie wywiadu.

Główną zmienną niezależną jest forma organizacji kształcenia (szkoła specjalna, szkoła ogólnodostępna i klasa integracyjna).

Po analizie literatury przedmiotu postawiono następujące hipotezy badawcze:

**H1.** Istnieje związek między formą organizacji kształcenia dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną (szkoła specjalna, szkoła ogólnodostępna, szkoła z klasami integracyjnymi) a ich funkcjonowaniem społecznym. Poziom funkcjonowania społecznego jest wyższy u dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do szkoły specjalnej niż u uczniów szkoły ogólnodostępnej i klasy integracyjnej.

**H2.** Istnieje związek między formą organizacji kształcenia dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną (szkoła specjalna, szkoła ogólnodostępna, szkoła z klasami integracyjnymi) a poziomem ich kompetencji językowych i matematycznych. Poziom kompetencji językowych i matematycznych jest wyższy u dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do szkoły specjalnej niż u uczniów szkoły ogólnodostępnej i klasy integracyjnej.

**H3.** Istnieje związek między formą organizacji kształcenia dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną (szkoła specjalna, szkoła ogólnodostępna, szkoła z klasami integracyjnymi) a poziomem ich motywacji do nauki i poziomem lęku szkolnego. Poziom motywacji jest wyższy u dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do szkoły specjalnej niż u uczniów szkoły ogólnodostępnej i klasy integracyjnej. Poziom lęku szkolnego jest niższy u dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do szkoły specjalnej niż u uczniów szkoły ogólnodostępnej i klasy integracyjnej.

**H4.** Istnieje zależność między funkcjonowaniem społecznym dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną a poziomem ich kompetencji językowych i matematycznych. Im wyższy jest poziom ich funkcjonowania społecznego, tym wyższy poziom kompetencji językowych i matematycznych.

### **4.3. Podstawowe założenia badawcze, metody i techniki badań**

Celem poznania naukowego jest gromadzenie wyjaśnień i odkrywanie związków między faktami (Rubacha, 2008, s. 15), poszukiwanie prawdy cechującej się ogólnością, jednoznacznością, wysoką wartością poznaczą, pewnością epistemologiczną, psychologiczną i logiczną, a zarazem prostotą (Brzeziński, 1997; Górecka, 2000). Prowadzenie badań naukowych zależy jednak od przyjętego sposobu widzenia i interpretacji zjawisk społecznych, na który wpływ mają różne założenia filozoficzne. Gibson Burrell i Gareth Morgan (1979) wyróżnili cztery rodzaje takich założeń: (1) założenia ontologiczne, które odnoszą się do natury lub istoty badanych zjawisk społecznych i pozwalają na analizę uwarunkowań odbioru rzeczywistości: po pierwsze, jako będącej wytworem naszej świadomości, po drugie, jako wywierającej wpływ na naszą świadomość; (2) założenia epistemologiczne, które odwołują się do podstaw i istoty wiedzy, form jej poznawania i przekazywania in-

nym ludziom: po pierwsze, że wiedza jest obiektywna i materialna, a jej poznanie wymaga zastosowania metod nauk przyrodniczych (co oznacza przyjęcie modelu pozytywistycznego w badaniach naukowych), po drugie, że wiedza jest subiektywna, a jej poznanie wymaga osobistego zaangażowania i odejścia od metod nauk przyrodniczych (co oznacza poparcie dla modelu antypozytywistycznego w badaniach naukowych); (3) założenia dotyczące relacji między człowiekiem a jego otoczeniem: po pierwsze, człowieka jako istoty zależnej od swego otoczenia, automatycznie przyjmującej jej zasady, po drugie, jako inicjatora działań, samodzielnie kształtującego swoje otoczenie; (4) założenia dotyczące podejścia badacza do analizowanej rzeczywistości: po pierwsze, podejście obiektywistyczne (pozytywistyczne), określające rzeczywistość jako obiektywną, koncentrujące się na poszukiwaniu związków i zależności pomiędzy jej elementami i cechujące się wyjaśnianiem nomotetycznym zmierzającym do poszukiwania uogólnień, praw uniwersalnych objaśniających i porządkujących badaną rzeczywistość, na podstawie których można formułować prognozy jej rozwoju, po drugie, podejście subiektywistyczne (antypozytywistyczne), które opiera się na wyjaśnianiu idiograficznym, charakteryzującym się poszukiwaniem niepowtarzalnych cech jednostkowych, zrozumieniem indywidualnych zachowań i stosowaniem metod jakościowych (Burrell, Morgan, 1979, za: Łuszczuk, 2008, s. 14-16).

Każde z przedstawionych założeń pociąga za sobą określony sposób badania rzeczywistości społecznej i wymaga przyjęcia odmiennych zasad metodologicznych.

Celem przeprowadzonych badań było określenie poziomu funkcjonowania społecznego uczniów klas czwartych z lekką niepełnosprawnością intelektualną oraz jego strukturalnych, edukacyjnych i motywacyjnych uwarunkowań. W obszarze czynników strukturalnych celem było zaś stwierdzenie ewentualnych różnic (lub ich braku) między poziomem funkcjonowania społecznego dziecka z lekką niepełnosprawnością intelektualną a trzema formami organizacji kształcenia: segregacyjnego, integracyjnego i włączającego. Zbadanie edukacyjnych uwarunkowań funkcjonowania społecznego miało pomóc w ustaleniu związku (lub jego braku) między poziomem kompetencji społecznych a poziomem kompetencji poznawczych, a także poziomem motywacji.

Badanie uwarunkowań strukturalnych, edukacyjnych i motywacyjnych funkcjonowania społecznego uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną miało z kolei służyć odkryciu prawidłowości rządzących rzeczywistością edukacyjną dziecka z lekką niepełnosprawnością intelektualną oraz określeniu kontekstu systemowego (pola szkolnego), który w optymalny

sposób może ten rozwój wspierać. W związku z tym, że badania koncentrują się na poszukiwaniu związków pomiędzy elementami badanej rzeczywistości, to zostały one osadzone w paradygmacie pozytywistycznym, który implikuje przyjęcie określonych zasad metodologicznych. Paradygmat ten zakłada gromadzenie danych o charakterze ilościowym, które mają doprowadzić do jednoznacznego wyjaśnienia nomotetycznego oraz odkrycia uniwersalnych prawidłowości (Konarzewski, 2000; Rubacha, 2008). W modelu tym przyjmuje się, że człowiek jest istotą zdeterminowaną biologicznie i społecznie, a rolą badacza jest odkrycie tych uwarunkowań (Skorny, 1991; Pachociński, 1997; Pilch, 1998; Pilch, Bauman, 2001; Rubacha, 2008). Przyjęcie w badaniach paradygmatu pozytywistycznego oraz metod ilościowych najczęściej oznacza rezygnację z metod jakościowych, które są uznawane za opozycyjne. Taka postawa jest jednak bardziej ideologiczna niż logiczna (Konarzewski, 2000, s. 35-37). Te dwa podejścia badawcze można zatem traktować jako antagonistyczne lub komplementarne względem siebie. Pierwsze podejście skutkuje wykluczaniem się tych metod, drugie zaś przynosi akceptację różnic w poznawaniu rzeczywistości społecznej. Choć obie strategie mają wady i zalety, to stosowanie każdej z nich pozwala dostrzec inne aspekty badanego zjawiska i poszerzyć wiedzę na temat badanej rzeczywistości (Bauman, 2001, s. 268-269). Istnieją przy tym różne sposoby łączenia badań jakościowych i ilościowych. Po pierwsze, badania jakościowe mogą poprzedzać badania ilościowe – stanowiąc wstęp do tych badań, pozwalają na postawienie wartościowych hipotez. Po drugie, badania jakościowe mogą następować po badaniach ilościowych – pozwalają wówczas lepiej zrozumieć i zinterpretować uzyskane wyniki liczbowe oraz odnieść je do badanego zjawiska i uchwycić prawidłowości makrosocjalne, o których można sądzić, że powstają na poziomie mikrosocjalnym. Mogą ponadto stanowić zewnętrzne kryterium trafności badania ilościowego. Po trzecie, badania ilościowe i jakościowe mogą wystąpić w jednym projekcie, którego celem jest zarówno wyjaśnienie nomotetyczne, jak i idiograficzne. Po czwarte, badania ilościowe mogą potwierdzać wyniki badań jakościowych, stanowiąc zewnętrzne kryterium jego trafności i powodując, że stają się one bardziej wiarygodne (Konarzewski, 2001, s. 37; Łobocki, 2006, s. 16; Rubacha, 2008, s. 21-22). Można zatem postawić konkluzję, że w podejściu pluralistycznym nie ma nastawienia jedynie na dokładny pomiar interesujących nas faktów czy zjawisk, lecz także na szczegółowy ich opis i interpretacje wraz z kontekstem sytuacyjnym i to w dwojakim wymiarze: jednostkowym jak i społecznym (Łobocki, 2006, s. 16).

W celu zgromadzenia danych posłużono się głównie metodami ilościowymi, natomiast metody jakościowe zostały wykorzystane do uzupełnienia

i pogłębienia wiedzy na temat uzyskanych rezultatów. W ramach badań ilościowych wykorzystano schemat badań korelacyjnych, pozwalający określić współwystępowanie zjawisk w badanej rzeczywistości (Rubacha, 2008, s. 30), natomiast w ramach badań jakościowych posłużono się schematem studium przypadku, polegającym na analizie jednostkowych losów ludzkich w określonych sytuacjach wychowawczych (Pilch, Bauman, 2001, s. 78). Przyjętą procedurę badawczą realizowano metodą sondażu diagnostycznego (zgodnie z podziałem metod przyjętym za: Pilch, Bauman, 2001, s. 71-102), w ramach której wykorzystano następujące techniki badawcze: wywiad, analizę dokumentów i metody testowania oraz odpowiadające im narzędzia badawcze:

- badanie OBUT (Ogólnopolskie Badanie Umiejętności Trzecioklasistów), w tym testy umiejętności językowych i matematycznych trzecioklasistów,
- kwestionariusz „Ja i moja szkoła” E. Zwierzyńskiej i A. Matuszewskiego (2002),
- Arkusz Zachowania się Ucznia B. Markowskiej (1977),
- kwestionariusz wywiadu dla uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną dotyczący uczestnictwa w życiu szkoły,
- klasyczną technikę socjometryczną I.L. Moreno,
- kwestionariusz zachowania się dziecka w przedszkolu i w szkole CBI (Classroom Behavior Inventory Preschool to Primary) E.S. Schaefera i M. Aaronsona (za zgodą E.S. Schaefera, w opracowaniu polskim Józefa Rembowskiego).

W skład badania OBUT, które zostało przygotowane przez zespół specjalistów, wchodzi testy umiejętności językowych i matematycznych trzecioklasistów. Celem testu jest określenie poziomu wiedzy i umiejętności uczniów kończących klasę trzecią oraz pomoc w ocenie jakości kształcenia. Służą temu zestawy zadań z zakresu języka polskiego i matematyki badające umiejętności zawarte w podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych z 23 grudnia 2008 r. Zadania w teście są zróżnicowane pod względem trudności. Pozwalają dzieciom zaprezentować umiejętności zdobywane w czasie codziennej nauki w szkole i poza nią oraz zastosować je w sytuacjach nietypowych, a w efekcie pokazać swoje możliwości.

W badaniu podstawowych umiejętności językowych w ramach OBUT 2012 wykorzystano dwie wersje testu (P1, P2), który pozwalał zbadać umiejętności za pomocą takich samych zadań, lecz ułożonych w innej kolejności oraz ze zmienionym układem dystraktorów w zadaniach zamkniętych i podpunktów w zadaniach otwartych. Każdy uczeń w ciągu 40 minut miał do wykonania 10 zadań o różnym stopniu trudności, za które mógł uzyskać w sumie 27 punktów. W ramach umiejętności językowych badano:

- czytanie - stanowiące istotną część kompetencji komunikacyjnych dziecka, obejmujące rozumienie tekstu na trzech poziomach: wyszukiwanie informacji w tekście, przekształcanie informacji (stosowanie ich w nowym kontekście i wnioskowanie) oraz interpretowanie tekstu (uogólnianie, ocenianie i konfrontowanie informacji pochodzących z tekstu z wiedzą osobistą dziecka);
- pisanie - ujmowane jako umiejętność porozumiewania się za pomocą mowy pisanej. W analizie brano pod uwagę zarówno stronę znaczeniową, jak i stronę formalną wypowiedzi;
- słownictwo;
- gramatykę.

Z kolei w badaniu umiejętności matematycznych trzecioklasistów wykorzystano dwie wersje testu: M1 i M2, pozwalające zbadać umiejętności za pomocą analogicznych i porównywalnych zadań. Miały one identyczną strukturę, a różniły się jedynie doбором danych w poszczególnych zadaniach. Każdy test składał się z 18 zadań punktowanych w skali 0-1. Za jego pomocą zbadano trzy obszary umiejętności matematycznych trzecioklasistów: rozwiązywanie zadań tekstowych (7 zadań), porównywanie liczb i rozumienie systemu dziesiętnego (6 zadań), czytanie tekstu matematycznego i rozumowanie (5 zadań) (Pregler, Wiatrak, 2012, s. 5-67). Rzetelność testu językowego dla wszystkich umiejętności wynosiła 0,86 alfa Cronbacha (Pregler, Wiatrak, 2012, s. 63), a testu matematycznego - 0,81 (Pregler, Wiatrak, 2012, s. 136).

Kwestionariusz „Ja i moja szkoła” E. Zwierzyńskiej i A. Matuszewskiego jest narzędziem służącym do określania czynników emocjonalno-motywacyjnych wpływających na poziom osiągnięć szkolnych oraz przystosowania społecznego dziecka w szkole. Za jego pomocą dokonuje się pomiaru dwóch ważnych czynników emocjonalno-motywacyjnych warunkujących powodzenie w nauce dziecka: motywacji do nauki w warunkach szkolnych oraz lęku szkolnego. Kwestionariusz składa się z 73 pozycji, do których badany ustosunkowuje się, zakreślając odpowiedź „tak”, „nie” lub „?”, zgodnie z własnymi odczuciami związanymi z nauką w szkole. Wyróżnione stwierdzenia tworzą następujące skale: motywacji do nauki (32 pozycje), lęku szkolnego (32 pozycje) i kłamstwa (9 pozycji). W skali motywacji do nauki szkolnej 17 odpowiedzi diagnostycznych zostało sformułowanych w sposób pozytywny, a 15 w sposób negatywny. Skala ta obejmuje siedem zakresów tematycznych, które określają stosunek ucznia do zdobywania wiedzy i umiejętności w kontekście instytucji szkoły, w warunkach i formach organizacyjnych przez nią stwarzanych, w tym:



- ogólny stosunek do instytucji szkoły (pozycje: 9, 18, 49, 61, 72),
- ogólny stosunek do nauki szkolnej (pozycje: 20, 23, 30, 63),
- stosunek do norm zachowania się w szkole (pozycje: 7, 16, 58, 65),
- zainteresowanie lekcją (pozycje: 12, 38, 44, 70),
- zainteresowanie uczeniem się jako czynnością polegającą na poznawaniu (pozycje: 6, 32, 47),
- stosunek do stopni i sprawdzania wiedzy (pozycje: 25, 27, 40, 54, 68),
- stosunek do odrabiania prac domowych (pozycje: 1, 3, 14, 34, 42, 52).

W skali lęku szkolnego wszystkie stwierdzenia poza jednym zostały sformułowane w sposób pozytywny. Lęk szkolny można analizować pod kątem czynników, jakie go wywołują, oraz jego specyficznych przejawów. Czynniki wyzwalające lęk dziecka w szkole zostały podzielone na te związane z lekcją i te związane ze szkołą jako instytucją. Do czynników związanych z lekcją zaliczono: niedostateczne osiągnięcia (pozycje: 33, 43, 64, 69), zachowania nauczyciela (pozycje: 2, 13, 22), klasówki (pozycje: 5, 15, 24, 35, 55, 67), odpytywanie (pozycje: 11, 19, 31, 37, 41, 50, 53, 57, 60, 71) oraz ogólne (pozycja 39). Natomiast czynniki związane ze szkołą obejmują: przekroczenie reguł szkolnych (pozycja 8), promocję (pozycja 46), wywiadówkę (pozycja 17) oraz ogólne (pozycje: 26, 29, 48, 62, 73). Stwierdzenia w skali lęku zostały również podzielone ze względu na sposób jego przejawiania się na cztery obszary:

- wrażliwości emocjonalnej, w której lęk ujmowany jest jako nieprzyjemny stan emocjonalny (pozycje: 2, 5, 8, 13, 17, 22, 26, 31, 35, 48, 57, 60, 62),
- cielesne oznaki lęku określone jako przykre doznania fizyczne, np. blednięcie, zaburzenia układu pokarmowego (pozycje: 9, 50, 55, 67, 71, 73),
- obniżenie wartości „ja”, rozumiane przez poczucie nieudolności, bezradności, niskiej samooceny (pozycje: 33, 41, 43, 46, 53, 64),
- uczucie zagrożenia zorientowane na przyszłość wyrażone w przewidywaniu negatywnych stanów rzeczy, przykrości i niepowodzeń (pozycje: 11, 15, 24, 29, 37, 39, 69).

Ostatnia skala zawarta w kwestionariuszu „Ja i moja szkoła” to skala kłamstwa, składająca się z 9 pozycji, w tym 3 pozytywnych i 6 negatywnych. Skala ta pozwala określić źródła zniekształceń wyników. Obydwie skale kwestionariusza wykazują wysoką zgodność wewnętrzną, świadczącą o jednolitości pozycji wchodzących w ich skład. Rzetelność skali motywacji do nauki wynosi 0,86 alfa Cronbacha, a lęku szkolnego – 0,91 (Zwierzyńska, Matuszewski, 2002, s. 9-32).

Arkusze Zachowania się Ucznia opracowany przez B. Markowską stanowi wystandaryzowaną i znormalizowaną skalę ocen o strukturze czynniko-

wej służącą do badania aspektów społecznego przystosowania się dziecka. Arkusz składa się z czterech części. Pierwszą część stanowi charakterystyka ucznia, która obejmuje 50 cech zachowania obserwowanego w szkole, których stopień nasilenia, mierzony częstością występowania, ocenia się za pomocą pięciostopniowej skali. Obserwowane cechy zachowania zostały przypisane do pięciu aspektów przystosowania społecznego:

- motywacja do nauki szkolnej - obejmuje cechy określające pozytywną i aktywną postawę dziecka wobec wymagań szkoły, takie jak: pilność, dbałość o pomoce do nauki, wytrwałość, uwaga na lekcji, zapamiętywanie zadań domowych, ambicja, odpowiedzialność, refleksyjność, czystość, samokrytycyzm, samodzielność w pracy, aktywność intelektualna;
- zachowanie antyspołeczne - charakteryzuje się obniżoną kontrolą własnego zachowania i agresywną postawą wobec innych osób. Określają je: ekspansywność, krzykliwość, zarozumiałość, agresja słowna, przeciwstawianie się, drażliwość, upartość, podejrzliwość, agresja fizyczna, nieopanowanie, zazdrość, niestałość w przyjaźni;
- przyhamowanie - obejmuje cechy określające bierną postawę dziecka wobec innych osób oraz reakcje lękowe i obniżone samopoczucie, tj. lękliwość, płaczliwość, przygnębienie, brak wigoru, unikanie trudności, unikanie wysiłku fizycznego, niepewność siebie, zależność, niezręczność w ruchach, uległość, nieodporność oraz dolegliwości somatyczne;
- uspołecznienie - charakteryzuje się przyjazną postawą dziecka wobec innych osób uwarunkowaną zdolnością do ciepłych reakcji interpersonalnych, pełnych życzliwości i tolerancji, określonych przez: uczynność, towarzyskość, tolerancję, zadowolenie z pochwał, wrażliwość na uczucia innych, opiekuńczość, przywiązanie, pogodność, popularność, chęć podejmowania pracy społecznej, poczucie się do winy oraz poświęcanie się;
- zainteresowania seksualne obejmujące cechy związane ze sprawami seksu i reakcją na odmienną płęć (ten obszar nie był jednak brany pod uwagę w badaniu).

Druga część arkusza zawiera charakterystykę środowiska rodzinnego, trzecia dotyczy rozwoju i stanu zdrowia dziecka, a w czwartej znajduje się zbiorcze zestawienie 50 cech wraz z ich przyporządkowaniem czterem czynnikom, będące podstawą oceny społecznego przystosowania się dziecka.

Arkusz Zachowania się Ucznia pozwala na określenie dwóch podstawowych cech społecznego przystosowania się dziecka: motywacji i uspołecznienia, a także na ujawnienie typu zaburzeń przystosowania społecznego,

wyrażającego się w postaci zachowań impulsywnych, charakteryzujących się obniżoną kontrolą, wręcz agresją (czynnik drugi: zachowanie antyspołeczne), bądź też w postaci nadmiernie hamowanej ogólnej aktywności i reakcji lękowych (czynnik trzeci: przyhamowanie). Rzetelność podstawowych skal czynnikowych arkusza wynosi dla motywacji do nauki 0,95 alfa Cronbacha, dla zachowania antyspołecznego – 0,89, dla przyhamowania – 0,80 i dla uspołecznienia – 0,87 (Markowska, Szafraniec, 1977, s. 172-183).

Kwestionariusz wywiadu dla uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną składa się z pytań dotyczących uczestnictwa ucznia w życiu szkoły oraz jego stosunku do tej instytucji. Pytania w kwestionariuszu były w większości w formie półotwartej, choć niektóre miały również formę pytań zamkniętych i otwartych. Zaangażowanie ucznia w życie szkoły analizowane było w trzech obszarach: funkcjonowania dziecka na zajęciach w klasie, uczestnictwa w różnych formach zajęć na terenie szkoły oraz kontaktów z rówieśnikami.

Obszar funkcjonowania dziecka na lekcjach składał się z następujących zagadnień: możliwości wpływania ucznia na sposób realizacji materiału, dostosowania tempa pracy, poziomu współpracy z nauczycielem, atmosfery na zajęciach mającej wpływ na jego samopoczucie na lekcji. Drugi obszar dotyczył uczestnictwa dzieci w różnych formach zajęć pozalekcyjnych, počawszy od zajęć specjalistycznych (np. logopedycznych), po różne kółka zainteresowań czy kluby sportowe. Miał również za zadanie ujawnić, jaki jest poziom uczestnictwa uczniów w konkursach, zawodach, pokazach czy turniejach organizowanych przez szkołę, a także jaki jest poziom ich zaangażowania w życie społeczne szkoły (np. samorząd szkolny). Ostatni obszar obejmował zagadnienia związane z relacjami rówieśniczymi. Na podstawie wyników uzyskanych w trzech obszarach określony został ogólny poziom uczestnictwa uczniów w życiu szkoły. Materiał zebrany za pomocą kwestionariusza wywiadu posłużył do analiz o charakterze ilościowym, a także jakościowym, umożliwiając pełniejszą interpretację uzyskanych w trakcie badań wyników.

Klasyczna technika socjometryczna I.L. Moreno pozwala na ustalenie, jaką pozycję socjometryczną zajmuje uczeń z lekką niepełnosprawnością intelektualną w swojej klasie. Techniki socjometryczne służą do pomiaru struktur władzy, współpracy i komunikacji pomiędzy jednostkami danej populacji oraz spójności małych grup społecznych. Umożliwiają zatem zmierzenie kierunku i siły stosunków przyciągania i odrzucania w danej grupie społecznej, czyli ujawnienie w grupie pozytywnych i negatywnych powiązań między jej członkami. Zastosowanie tej techniki pozwala wyodrębnić osoby cieszące się największą i najmniejszą popularnością. Chcąc

określić pozycję poszczególnych uczniów na skali sympatii i skali antypatii, zastosowano Socjometryczną Skalę Akceptacji (Pilkiewicz, 1973), składającą się z pięciu kategorii głównych, które pozwalają na ustalenie, którzy uczniowie w klasie są: popularni (wysoko akceptowani), przeciętni (średnio akceptowani), kontrowersyjni (polaryzująca akceptacja – lubiani i odrzucani), izolowani i odrzucani. Przeprowadzony test socjometryczny zawierał cztery pytania uwzględniające kryterium atrakcyjności i wyboru w sytuacji zadaniowej – dwa o wyborze pozytywnym i dwa o wyborze negatywnym. Rzetelność przeprowadzonych badań socjometrycznych zapewniło przestrzeganie reguł określonych przez twórcę tej metody, J.L. Moreno, takich jak: jasno określona grupa, brak ograniczeń co do liczby osób, które można wybrać lub odrzucić, oraz pytania sformułowane w sposób jednoznaczny i niebudzący wątpliwości (Góralski, 1994, s. 59-64; Łobocki, 2007, s. 200-225; Pilkiewicz, 1973, s. 253-275).

W celu określenia stopnia przystosowania dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną do warunków szkolnych zastosowano kwestionariusz zachowania się dziecka w przedszkolu i w szkole CBI (Classroom Behavior Inventory) opracowany przez E.S. Schaefera i M. Aaronsona. Zawiera on 60 stwierdzeń, które odnoszą się do ujawnianego przez dziecko zachowania w szkole, jego stosunku do obowiązków szkolnych oraz relacji z rówieśnikami i nauczycielami. Każde stwierdzenie jest punktowane w skali 1-4. Sześćdziesiąt itemów kwestionariusza tworzy 12 skal, określających zachowanie się dziecka w szkole i stopień jego przystosowania, po 5 itemów w każdej. Są to: ekspresja słowna, nadrucliwość, życzliwość, odsuwanie się, wytrwałość, nerwowość, towarzyskość, roztargnienie, taktowne postępowanie, nieśmiałość (zażenowanie), koncentracja, zawziętość. Skale te są zróżnicowane na pozytywne i negatywne. Różnice pomiędzy wynikami poszczególnych skal pozytywnych i negatywnych informują o trzech czynnikach (wymiarach osobowości) przepowiadających zachowanie dziecka. Pierwszy czynnik obejmuje wymiary ekstrawersji i introwersji, w skład których wchodzi następujące postawy: ekspresja słowna, towarzyskość oraz odsuwanie się, nieśmiałość (zażenowanie). Drugi czynnik dotyczy zachowania pozytywnego (w przeciwieństwie do negatywnego) i zawiera następujące postawy: życzliwość i taktowne zachowanie oraz nerwowość i zawziętość. Trzeci czynnik informuje o pozytywnej lub negatywnej orientacji w zachowaniu i składa się z postaw: wytrwałości i koncentracji oraz nadrucliwości i roztargnienia.

Suma wyników uzyskanych w poszczególnych czynnikach przepowiadających wyraża ogólny poziom przystosowania, który zawiera się w grani-

cach od +90 do -90 pkt. Na podstawie tego zakresu punktowego sformułowano sześciopunktową skalę przystosowania:

1. od 90 do 60 pkt - bardzo wysoki poziom przystosowania,
2. od 9 do 30 pkt - wysoki poziom przystosowania,
3. od 29 do 0 pkt - przeciętny poziom przystosowania,
4. od -1 do -30 pkt - niski poziom przystosowania,
5. od -31 do -60 pkt - bardzo niski poziom przystosowania,
6. od -61 do -90 pkt - ostre nieprzystosowanie.

Rzetelność narzędzia wynosi 0,91 alfa Cronbacha (Rembowski, 1972, s. 151-153; Kościelak, 1996, s. 75-76).

Do analizy statystycznej uzyskanych wyników badań ilościowych wykorzystano program statystyczny SPSS.

#### **4.4. Dobór próby badawczej**

Kluczowy dla wiarygodności prowadzonych badań jest właściwy dobór próby badawczej. Próba badawcza w badaniach empirycznych ilościowych stanowi podstawę wnioskowania o populacji, której jest częścią. Warunkiem uogólnienia uzyskanych wyników badań na całą populację, a zarazem dowodem jej trafności i prawidłowości jest reprezentatywność próby (Pilch, 1995, s. 248), co oznacza, że jej struktura powinna być jak najbardziej zbliżona do struktury całej populacji. Próba jest reprezentatywna dla populacji wtedy, gdy:

- występują w niej wszystkie wartości zmiennej lub zmiennych interesujących badacza w danej populacji,
- rozkłady zmiennych interesujących badacza w tej próbie odpowiadają rozkładom tych zmiennych w zbiorowości, którą ona reprezentuje, czyli w populacji,
- zależności pomiędzy zmiennymi odpowiadają analogicznym zależnościom w populacji.

Ponadto każde z tych znaczeń może być atrybutywne (próba jest lub nie jest reprezentatywna) bądź atrybutywne w sposób stopniowalny (próba jest reprezentatywna w określonym stopniu) (Nowak, 2007). Próba badawcza może zostać wyodrębniona w sposób probabilistyczny (losowy) lub nieprobabilistyczny (Walasek-Jarosz, 2010, s. 177-199).

W dobrze probabilistycznym losowanie jest zgodne z teorią prawdopodobieństwa, przez co każda jednostka wchodząca w skład danej populacji ma jednakowe szanse wzięcia udziału w badaniach, natomiast badacz nie

ma wpływ na wybór jednostek do próby badawczej. Najczęściej stosowane schematy takiego doboru próby to:

- prosty dobór losowy – losowanie ze zbioru nieznanego,
- dobór warstwowy – losowanie z warstw,
- dobór wielostopniowy grupowy – losowanie wielostopniowe,
- dobór losowy prosty systematyczny – losowanie systematyczne.

Dobór nieprobabilistyczny polega na zamierzonym doborze do badań tych jednostek, które według wiedzy i przekonań badacza spełniają określone kryteria oraz charakteryzują się takimi, a nie innymi właściwościami, i których dobór losowy jest niemożliwy. W doborze tym najczęściej stosuje się:

- dobór celowy (arbitralny) – metoda doboru jednostek typowych,
- dobór celowy proporcjonalny – metoda doboru kwotowego,
- dobór oparty na dostępności badanych, w wyniku którego otrzymuje się próbę incydentalną,
- metodę kuli śnieżnej (Babbie, 2009, s. 210-213; Maszke, 2010, s. 153-176; Nowak, 2007; Rubacha, 2008, s. 122-127; Walasek-Jarosz, 2010, s. 177-199).

Właściwy dobór osób badanych zależy od rodzaju problemów, jakie badacz zamierza rozwiązać, i hipotez, jakie chce zweryfikować.

W badaniach własnych analizie poddano funkcjonowanie społeczne uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną w trzech formach organizacji kształcenia. W związku z niejednakowym dostępem do osób badanych z uwagi na rodzaj szkoły zastosowano kilka sposobów doboru próby badawczej. W przypadku uczniów uczęszczających do szkoły specjalnej i klasy integracyjnej zastosowano dobór losowy warstwowy. Warstwy były zróżnicowane ze względu na typ organizacji kształcenia: szkoły specjalne, klasy integracyjne. Natomiast w przypadku uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do szkoły ogólnodostępnej zastosowano dobór celowy z uwagi na znaczne ograniczenie liczebności tej grupy badawczej.

Kryteria doboru do grupy badawczej były następujące:

- orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego z powodu lekkiej niepełnosprawności intelektualnej (w orzeczeniu obowiązuje stare nazewnictwo: upośledzenie umysłowe w stopniu lekkim),
- brak sprzężeń – występowania zdiagnozowanych zaburzeń ruchowych, sensorycznych czy zaburzeń ze spektrum autystycznego,
- realizacja wcześniejszych lat edukacji w tej samej formie organizacji kształcenia,

- realizacja kształcenia na poziomie klasy czwartej szkoły specjalnej, szkoły ogólnodostępnej lub klasy integracyjnej,
- realizacja kształcenia na terenie miasta (powyżej 20 tys. mieszkańców) województwa wielkopolskiego.

Kryteria te były warunkiem odpowiedniego doboru próby badawczej i wyeliminowania zmiennych mogących zmniejszyć rzetelność prowadzonych badań. Kryterium braku występowania sprzężeń służyło ograniczeniu dodatkowych czynników mających wpływ na funkcjonowanie społeczne dziecka. Realizacja obowiązku szkolnego we wcześniejszych latach w tej samej formie organizacji kształcenia miała pozwolić na zbadanie poziomu funkcjonowania społecznego ukształtowanego w danej szkole z uwagi na specyfikę jej organizacji. Natomiast prowadzenie badań w miastach liczących powyżej 20 tys. mieszkańców było związane z dostępem do trzech form organizacji kształcenia oraz specyfiką funkcjonowania środowisk wiejskich i małomiasteczkowych. W małych miejscowościach i wsiach rzadko bowiem występują szkoły specjalne, a wybór szkoły często zależy od odległości do niej. W przypadku uczniów uczęszczających do klas integracyjnych zwracano również uwagę na to, czy organizacja procesu kształcenia w klasie jest zgodna z zapisami ustawowymi (zarządzenie nr 29 z dnia 4 października 1993 r. w sprawie zasad organizowania opieki nad uczniami niepełnosprawnymi i ich kształcenia w ogólnodostępnych i integracyjnych publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz. Urz. MEN z dnia 15 listopada 1993 r.) dotyczącymi liczby dzieci w klasie i zatrudnienia nauczyciela wspomagającego. W stosunku do dzieci wylosowanych z bazy Systemu Informacji Oświatowej (SIO) stosowano następującą procedurę: kontaktowano się z dyrektorem szkoły, prosząc o wyrażenie zgody na przeprowadzenie badań, następnie w celu zweryfikowania i uszczegółowienia informacji o dziecku zadawano pytania potwierdzające: stopień niepełnosprawności intelektualnej, występowanie dodatkowych sprzężeń lub ich brak, realizację wcześniejszych lat edukacji w tej samej formie organizacji kształcenia (odsetek dzieci niespełniających założeń badawczych wynosił 22%). Po uzyskaniu zgody od dyrektora szkoły na przeprowadzenie badań i potwierdzeniu spełniania przez ucznia przyjętych kryteriów proszono rodziców lub prawnych opiekunów dziecka o wyrażenie zgody na jego uczestnictwo w badaniach. Odsetek odmów szkół i rodziców na uczestnictwo ucznia w badaniu był różny w zależności od typu szkoły: w szkołach specjalnych odmowy rodziców stanowiły 3%, w klasach integracyjnych zgody nie wyraziło 2% szkół i 7% rodziców, natomiast w szkołach ogólnodostępnych – 9% szkół i 16% rodziców. Ogółem badaniami objęto 180 uczniów klas czwartych z lekką niepełnosprawnością intelektualną, w tym

60 uczęszczających do szkoły specjalnej, 60 z klasy integracyjnej i 60 ze szkoły ogólnodostępnej. Końcowa liczebność grupy badawczej była uwarunkowana liczbą dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do szkoły ogólnodostępnej, ponieważ najtrudniej było znaleźć takie osoby spełniające wyżej wymienione kryteria. Strukturę badanej grupy ze względu na płeć z uwzględnieniem formy kształcenia przedstawia tabela 4.

**Tabela 4.** Struktura badanej grupy ze względu na płeć z uwzględnieniem formy kształcenia

Płeć badanych	Forma organizacji kształcenia					
	uczniowie szkół specjalnych		uczniowie szkół ogólnodostępnych		uczniowie klas integracyjnych	
	N	%	N	%	N	%
Dziewczynka	30	50	30	50	30	50
Chłopiec	30	50	30	50	30	50
Ogółem	60	100	60	100	60	100

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

We wszystkich trzech grupach badawczych została zachowana równowaga pomiędzy chłopcami a dziewczętami.

Wiek badanych dzieci, pomimo zastosowania kryterium doboru do grupy badawczej, jakim była realizacja kształcenia na poziomie klasy czwartej, okazał się zróżnicowany i mieścił się w przedziale 10-13 lat. Dane dotyczące struktury wieku z uwzględnieniem formy kształcenia i płci zawiera tabela 5.

**Tabela 5.** Struktura badanej grupy ze względu na wiek z uwzględnieniem formy kształcenia i płci

Wiek	Forma organizacji kształcenia											
	uczniowie szkół specjalnych				uczniowie szkół ogólnodostępnych				uczniowie klas integracyjnych			
	dziewczynki		chłopcy		dziewczynki		chłopcy		dziewczynki		chłopcy	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
10 lat	10	33,33	6	20,00	11	36,66	7	23,33	15	50,00	13	43,33
11 lat	16	53,33	18	60,00	18	60,00	20	66,66	14	46,66	15	50,00
12 lat	3	10,00	4	13,33	1	3,33	1	3,33	0	0,00	1	3,33
13 lat	1	3,33	2	6,66	0	0,00	2	6,66	1	3,33	1	3,33
Ogółem	30	100,00	30	100,00	30	100,00	30	100,00	30	100,00	30	100,00

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.



Różnice wieku pomiędzy badanymi grupami uczniów z lekką niepełnością intelektualną uczęszczających do klasy czwartej nie są istotne statystycznie. Warto jednak zwrócić uwagę, że więcej dzieci w wieku 12 i 13 lat uczęszczało do szkoły specjalnej niż do szkoły ogólnodostępnej czy klasy integracyjnej. Z analizy dokumentów wynikało, że dzieci te w większości, z uwagi na swoją niepełnosprawność, później rozpoczęły edukację szkolną lub powtarzały klasę.

Badając wpływ środowiska rodzinnego na rozwój kompetencji społecznych dzieci z lekką niepełnością intelektualną, przeanalizowano poziom wykształcenia rodziców oraz strukturę rodzin dzieci zakwalifikowanych do badań. Rozkład wykształcenia matek i ojców uczniów z lekką niepełnością intelektualną przedstawia tabela 6.

**Tabela 6.** Wykształcenie rodziców dzieci z lekką niepełnością intelektualną z uwzględnieniem formy organizacji ich kształcenia

Wykształcenie	Szkoła specjalna				Szkoła ogólnodostępna				Klasa integracyjna			
	matki		ojcowie		matki		ojcowie		matki		ojcowie	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Niepełne podstawowe	3	5,00	6	10,00	2	3,33	4	6,67	1	1,67	5	8,33
Podstawowe	21	35,00	19	31,67	19	31,67	20	33,33	17	28,33	10	16,67
Gimnazjalne	2	3,33	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Zasadnicze zawodowe	22	36,67	23	38,33	20	33,33	22	36,67	16	26,67	21	35,00
Średnie i policealne	10	16,67	9	15,00	14	23,33	12	20,00	21	35,00	19	31,67
Wyższe	2	3,33	3	5,00	5	8,33	2	3,33	5	8,33	5	8,33
Razem	60	100,00	60	100,00	60	100,00	60	100,00	60	100,00	60	100,00

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

Rodzice badanych uczniów prezentują różny poziom wykształcenia: od niepełnego podstawowego do wyższego. Struktura wykształcenia matek i ojców jest podobna, co ujawnia wskaźnik podobieństwa (84,6%). W badanej grupie rodziców zarówno u matek (32,2%), jak i ojców (36%) dominowało wykształcenie zawodowe. Równie liczną grupę stanowili rodzice z wykształceniem podstawowym (w tym 31,6% matek i 27,2% ojców), a aż 5,8% rodziców miało wykształcenie niepełne podstawowe (w tym 3,33% matek i 8,33% ojców). Rodzice z wykształceniem średnim stanowili 23,6% badanej

grupy (w tym 25% matek i 22,2% ojców), natomiast wykształcenie wyższe posiadało 6,6% matek i 5,5% ojców. W wyniku analizy poziomu wykształcenia rodziców dzieci uczęszczających do trzech form organizacji kształcenia nie stwierdzono istotnych statystycznie różnic pod względem wykształcenia wśród matek ( $\chi^2(10) = 12,02$ ;  $p = 0,267$ ) oraz ojców ( $\chi^2(8) = 9,56$ ;  $p = 0,320$ ). Rozkład struktury rodzin dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do szkoły specjalnej, szkoły ogólnodostępnej i klasy integracyjnej przedstawia tabela 7.

**Tabela 7.** Struktura rodziny uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną z uwzględnieniem formy organizacji ich kształcenia

Struktura rodziny	Forma organizacji kształcenia					
	szkoła specjalna		szkoła ogólnodostępna		klasa integracyjna	
	N	%	N	%	N	%
Pełna	46	79,67	48	80,00	47	78,33
Niepełna rozbita	14	23,33	11	18,33	13	21,67
Niepełna osierocona	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Zastępcza	0	0,00	1	1,67	0	0,00
Razem	60	100,00	60	100,00	60	100,00

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

W badanej grupie uczniów tylko jedno dziecko wychowywało się w rodzinie zastępczej. Nie było również dzieci z rodzin niepełnych osieroconych. W całej badanej grupie trzy czwarte rodzin to rodziny pełne. Uzyskane dane są zgodne z przedstawionym przez Zdzisława Kazanowskiego (2003) przeglądem badań, z którego wynika, że odsetek rodzin pełnych wychowujących dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną wynosi od 70 do 90%. Pomędzy rodzinami dzieci uczęszczających do trzech typów szkół nie ujawniono istotnych statystycznie różnic pod względem struktury rodziny ( $\chi^2(2) = 0,40$ ;  $p = 0,848$ ).

Brak istotnych statystycznie różnic między poziomem wykształcenia rodziców, strukturą rodziny a formą organizacji kształcenia pozwala stwierdzić, że wpływ środowiska rodzinnego na kształtowanie się kompetencji społecznych dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do szkoły specjalnej, szkoły ogólnodostępnej i klasy integracyjnej jest porównywalny.

## 4.5. Organizacja i przebieg badań

Badania mające na celu zweryfikowanie założeń dotyczących funkcjonowania społecznego dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną w trzech formach organizacji kształcenia przeprowadzono w roku szkolnym 2012/2013 na terenie województwa wielkopolskiego. Badaniami objęto 180 uczniów klas czwartych z lekką niepełnosprawnością intelektualną, z których 60 realizowało obowiązek szkolny w szkołach specjalnych, 60 – w szkołach ogólnodostępnych i 60 – w klasach integracyjnych. W celu wyeliminowania czynników zmniejszających rzetelność badań przy doborze dzieci do próby badawczej uwzględniono kryteria zgodne z założeniami badawczymi. W związku z trudnościami ze znalezieniem dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do szkoły ogólnodostępnej przyjęto zróżnicowany sposób doboru próby badawczej. W przypadku uczniów uczęszczających do szkoły specjalnej i klasy integracyjnej zastosowano dobór losowy warstwowy, a w przypadku uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do szkoły ogólnodostępnej – dobór celowy. Po wyłonieniu próby badawczej i spełnieniu wymogów formalnych (uzyskanie zgody na udział dziecka w projekcie) przeprowadzono badania. W czasie ich realizacji nauczyciel uczący dziecko wypełniał Arkusz Zachowania się Ucznia, kwestionariusz CBI oraz prowadził badanie OBUT. Natomiast badanie z wykorzystaniem kwestionariusza „Ja i moja szkoła”, kwestionariusza wywiadu dla uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną dotyczącego uczestnictwa w życiu szkoły oraz technik socjometrycznych wykonywał przeszkolony badacz. Podczas prowadzonych badań, zgodnie z założeniami poszczególnych technik badawczych, dbano, by uczestniczący w nich uczniowie z lekką niepełnosprawnością intelektualną mieli wystarczającą ilość czasu na wypełnienie poszczególnych narzędzi, a także możliwość odpoczynku. Po przeprowadzeniu badań z dziećmi i odebraniu kwestionariuszy wypełnianych przez wychowawców klasy dokonano analizy ilościowej i jakościowej zebranego materiału badawczego, a następnie zweryfikowano założenia badawcze i opracowano wnioski.

## 4.6. Prezentacja wyników badań

Problemy badawcze w niniejszej pracy przedstawiono według istotności ich podejmowania w stosunku do poruszanej tematyki: od określenia poziomu funkcjonowania społecznego ucznia z lekką niepełnosprawnością intelektualną w trzech formach organizacji kształcenia jako głównego obsza-

ru eksploracji do czynników warunkujących to funkcjonowanie. W prezentacji wyników celowo odwrócono jednak kolejność w stosunku do postawionych pytań badawczych. Przedstawienie wyników dotyczących poziomu osiągnięć szkolnych, następnie poziomu motywacji do nauki szkolnej i lęku szkolnego, a na końcu poziomu funkcjonowania społecznego ma bowiem na celu ukazanie wzajemnych powiązań określonych przez realizowany w pracy model badawczy. Na początku zostaną zatem przeanalizowane czynniki warunkujące poziom kompetencji społecznych osiągniętych przez dziecko. Taka kolejność przy przedstawieniu wyników dotyczących poziomu funkcjonowania społecznego umożliwi wskazanie korelacji z czynnikami je warunkującymi, co w istotny sposób kształtuje bardziej spójny obraz prezentowanych wyników badań.

## Osiągnięcia szkolne uczniów klas czwartych z lekką niepełnosprawnością intelektualną

### 5.1. Kompetencje kluczowe uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną

Funkcjonowanie społeczne osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną zależy m.in. od umiejętności koncepcyjnych, w skład których Amerykańskie Towarzystwo do spraw Niepełnosprawności Intelektualnej i Rozwojowej zaliczyło umiejętności poznawcze, komunikacyjne oraz szkolne. Przykładem umiejętności poznawczych są: słownictwo, czytanie, pisanie, posługiwanie się pieniędzmi (Luckasson i in., 2002, s. 41-42). Nie sposób zatem analizować funkcjonowania społecznego osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną, nie odnosząc się do poziomu ich funkcjonowania poznawczego. Chcąc określić poziom funkcjonowania poznawczego badanej grupy, jaką stanowili uczniowie klas czwartych z lekką niepełnosprawnością intelektualną, wzięto pod uwagę Ogólnopolskie Badanie Umiejętności Trzecioklasistów (OBUT). Za pomocą tych testów nie badano wiedzy, lecz rozpoznawano poziom kluczowych kompetencji uczniów kończących I etap edukacyjny. Kluczowe kompetencje zostały zdefiniowane jako umiejętności językowe i matematyczne. W zakres umiejętności językowych wchodziły: czytanie, pisanie, słownictwo i gramatyka, a w zakres umiejętności matematycznych: porównywanie liczb, rozwiązywanie zadań tekstowych, czytanie i rozumowanie. Wszystkie te kompetencje należą do umiejętności podstawowych, określonych przez obowiązującą podstawę programową kształcenia ogólnego na I etapie edukacyjnym i zapisanych w celach kształcenia ogólnego w szkole podstawowej: „zdobycie przez ucznia umiejętności wy-

korzystania posiadanych wiadomości podczas wykonywania zadań i rozwiązywania problemów, czytanie – rozumiane zarówno jako prosta czynność oraz jako umiejętność rozumienia, wykorzystywania i przetwarzania tekstów [...], myślenie matematyczne – umiejętność korzystania z podstawowych narzędzi matematyki w życiu codziennym oraz prowadzenia elementarnych rozumowań matematycznych, umiejętność komunikowania się w języku ojczystym [...], zarówno w mowie, jak i w piśmie lub wymienione jako treści nauczania edukacji polonistycznej i edukacji matematycznej na I etapie kształcenia ([bip.men.gov.pl/men\\_bip/akty.../rozporzadzenie\\_20081223\\_zal\\_2.pdf](http://bip.men.gov.pl/men_bip/akty.../rozporzadzenie_20081223_zal_2.pdf) [dostęp: 17.07.2013]) Wszystkie wyróżnione kompetencje odgrywają istotną rolę w kształtowaniu kompetencji społecznych umożliwiających aktywne uczestnictwo w życiu społecznym.

Zadaniem współczesnej szkoły jest stworzyć uczniowi takie warunki, by mógł on zdobyć kompetencje zapewniające mu sprawne funkcjonowanie w zmieniającym się świecie. Prace nad określeniem tych kompetencji zaczęły się w Europie na początku lat 90., a w 1996 r. w ramach programu „A Secondary Education for Europe” ogłoszono listę pożądanych umiejętności młodych Europejczyków, takich jak: współpraca w zespole, korzystanie z wielu źródeł informacji oraz posługiwanie się w technologią informacyjną, skuteczne komunikowanie się, porozumiewanie się więcej niż jednym językiem, rozwiązywanie problemów, łączenie i porządkowanie wiedzy, radzenie sobie w sytuacjach niepewnych i złożonych, organizowanie i ocenianie własnej pracy. Natomiast w 2006 r. zgodnie z zaleceniami Parlamentu Europejskiego i Rady nr 2006/962/WE z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Dz.U. L 394 z 30.12.2006 r.) zdefiniowano kompetencje kluczowe jako połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji. Kompetencje kluczowe to te, których wszyscy potrzebują do samorealizacji i rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem, integracji społecznej i zatrudnienia, w tym:

- porozumiewanie się w języku ojczystym,
- porozumiewanie się w językach obcych,
- kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne,
- kompetencje informatyczne,
- umiejętność uczenia się,
- kompetencje społeczne i obywatelskie,
- inicjatywność i przedsiębiorczość,
- świadomość i ekspresja kulturalna.

Kompetencje kluczowe zostały również wprowadzone w Polsce, stając główny element procesu kształcenia, choć nie są wpisane w podstawę programową (Uszyńska-Jarmoc, Dudel, Głóskowska-Sołdatow, 2013). W dokumentach związanych z reformą oświaty stosowane są zamiennie wyrażenia: „kompetencje kluczowe” i „umiejętności kluczowe”. Umiejętności stanowią jednak jeden z elementów kompetencji. Do umiejętności kluczowych należą:

- umiejętność planowania, organizowania i oceniania własnego uczenia się,
- umiejętność skutecznego komunikowania się w różnych sytuacjach,
- umiejętność efektywnego współdziałania w zespole,
- umiejętność rozwiązywania problemów w twórczy sposób,
- umiejętność sprawnego posługiwania się technologią informacyjną.

Umiejętności te mają determinować efektywność procesu uczenia się, zwiększać samodzielność, kreatywność i aktywność dziecka. Wraz ze zdobywaną wiedzą, ocenami i postawami, jakich uczy się w szkole, kształtują one kompetencje kluczowe, choć jest to proces długotrwały i niezwykle złożony.

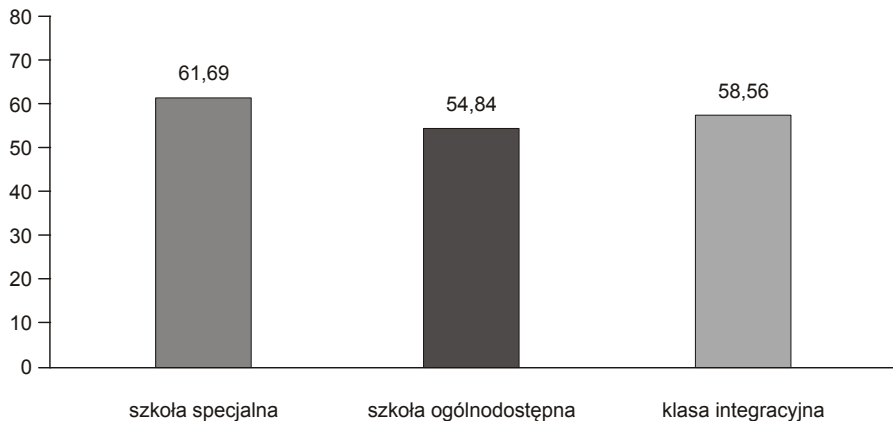
Określenie poziomu kompetencji kluczowych stanowi podstawę badania efektywności procesu kształcenia. Pozwala na zdiagnozowanie możliwości rozwojowych uczniów realizujących daną ofertę programową oraz ocenę tej oferty i porównanie poszczególnych modeli edukacyjnych. Z uwagi na optymalizację procesu kształcenia i poszukiwanie coraz lepszych rozwiązań edukacyjnych w Polsce każdy etap nauczania kończy się testem diagnozującym poziom osiągnięć dzieci. Są to testy ogólnopolskie standaryzowane i właśnie jednym z nich są testy wykorzystywane w Ogólnopolskim Badaniu Umiejętności Trzecioklasistów (OBUT). Analiza uzyskanych wyników, zwłaszcza w odniesieniu do edukacji dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną, pozwala na określenie form i metod kształcenia oraz założeń programowych najbardziej optymalnemu holistycznemu rozwojowi dziecka.

## **5.2. Kompetencje językowe uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną a formy organizacji kształcenia**

Do umiejętności językowych sprawdzanych w ramach Ogólnopolskiego Badania Umiejętności Trzecioklasistów należą: pisanie, czytanie, słownictwo i gramatyka. Analiza uzyskanych wyników badań poziomu umiejętności

językowych pozwala stwierdzić, że dzieci z niepełnosprawnością intelektualną kończące pierwszy etap edukacji uzyskały wynik ogólny na poziomie 15,7 pkt, co stanowi 58,2% rezultatu możliwego do uzyskania. Natomiast wynik ogólnopolski według Raportu OBUT 2012 wynosił 19,14 pkt, tj. 70,9% rezultatu możliwego do uzyskania ([http://www.obut.edu.pl/arttykul/oglnopolskie\\_badanie\\_2012](http://www.obut.edu.pl/arttykul/oglnopolskie_badanie_2012) [dostęp: 16.07.2013]). Można zatem uznać, że badane dzieci osiągnęły wyniki niższe średnio o 12 p.p.

**Wykres 1.** Średni procentowy poziom umiejętności językowych uczniów klas czwartych z lekką niepełnosprawnością intelektualną w trzech formach organizacji kształcenia



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

W celu sprawdzenia, czy w poziomie kompetencji językowych w trzech porównywanych grupach występują istotne różnice, wykonano jednoczynnikową analizę wariancji w planie dla grup niezależnych. Wynik okazał się istotny na poziomie tendencji:  $F(2, 179) = 2,65; p = 0,073$ . Na podstawie badania stwierdzono, że dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczające do szkoły specjalnej, klasy integracyjnej i szkoły ogólnodostępnej różnią się w zakresie kompetencji językowych. Porównania *post hoc* dokonane za pomocą testu Tukeya ujawniły istotne różnice na poziomie tendencji: uczniowie szkół specjalnych cechują się wyższym poziomem kompetencji językowych ( $M = 61,69; SD = 16,84$ ) niż uczniowie szkół ogólnodostępnych ( $M = 54,84; SD = 15,15$ );  $p = 0,058$ , natomiast pozostałe porównania między badanymi grupami okazały się nieistotne statystycznie. Analizując jednak wyniki (wykres 1), można zauważyć, że uczniowie uczęszczający do klasy integracyjnej wykazywali wyższy poziom kompetencji językowych niż uczniowie szkoły ogólnodostępnej. Średnie wyniki



z zakresu umiejętności językowych uzyskanych przez dzieci uczęszczające do szkoły specjalnej mieściły się w przedziale od 32,68 do 97,62% rezultatu możliwego do uzyskania (czyli 8,82-26,35 pkt na 27 możliwych). Dzieci z klasy integracyjnej uzyskały wyniki w przedziale od 39,82 do 82,12% rezultatu możliwego do uzyskania (czyli 10,75-22,17 pkt), natomiast dzieci ze szkoły ogólnodostępnej – w przedziale od 29,11 do 96,43% (czyli 7,8-26,03 pkt).

Analiza wyników dotyczących umiejętności wchodzących w skład kompetencji językowych wskazuje na różnice pomiędzy badanymi dziećmi ze względu na formę organizacji kształcenia.

**Tabela 8.** Średni procentowy poziom umiejętności wchodzących w skład kompetencji językowych uczniów klas czwartych z lekką niepełnosprawnością intelektualną w trzech formach organizacji kształcenia

Kompetencje językowe	Forma organizacji kształcenia		
	szkoła specjalna	szkoła ogólnodostępna	klasa integracyjna
	M	M	M
<b>Czytanie</b>	54,48	43,67	46,85
- wyszukiwanie informacji	59,96	47,33	51,14
- przekształcanie informacji	60,20	46,85	52,10
- interpretacja tekstu	43,28	36,84	37,32
<b>Pisanie</b>	62,93	59,13	58,89
- strona znaczeniowa tekstu	68,78	65,68	64,97
- strona formalna tekstu	57,82	52,57	52,81
Słownictwo	67,18	58,29	63,84
Gramatyka	62,18	58,28	63,84

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

W celu sprawdzenia, czy w poziomie czytania, pisania, słownictwa i gramatyki w trzech porównywanych grupach występują istotne różnice, wykonano nieparametryczny test istotności różnic Kruskala-Wallisa. Zdecydowano się na wykonanie testu nieparametrycznego, gdyż założenie mówiące o normalności rozkładu zmiennej zależnej nie zostało spełnione (test Kołmogorowa-Smirnowa  $p < 0,01$ ).

Na średni wynik w zakresie czytania składało się wyszukiwanie i przekształcanie informacji oraz interpretacja tekstu. W zakresie umiejętności czytania wyniki testu różnic okazały się istotne statystycznie:  $\chi^2 = 10,33$ ;  $df = 2$ ;  $p < 0,01$ . Na podstawie przeprowadzonego badania stwierdzono, że dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczające do szkoły specjalnej, szkoły ogólnodostępnej i klasy integracyjnej różnią się pod względem takich umiejętności językowych, jak czytanie. Porównania poszczególnych grup wykonano za pomocą nieparametrycznego testu istotności różnic Manna-Whitneya. Na ich podstawie stwierdzono, że uczniowie szkół specjalnych charakteryzują się wyższym poziomem czytania ( $M = 54,48$ ;  $SD = 20,21$ ) niż uczniowie szkół ogólnodostępnych ( $M = 43,67$ ;  $SD = 18,91$ );  $p < 0,01$ , podczas gdy pozostałe różnice między grupami były nieistotne statystycznie. Warto jednak podkreślić, że średni poziom umiejętności czytania (tabela 8) był wyższy u uczniów z klasy integracyjnej niż ze szkoły ogólnodostępnej. Średnie wyniki z zakresu czytania dzieci ze szkoły specjalnej i klasy integracyjnej mieściły się w przedziale od 14,21 do 90,42% rezultatu możliwego do uzyskania (czyli 1,27-8,13 pkt na 9 możliwych), natomiast u dzieci ze szkoły ogólnodostępnej – w przedziale od 12,3 do 80,93% (czyli 1,1-7,2 pkt). Warto przy tym zauważyć, że wszyscy badani uczniowie, bez względu na formę organizacji kształcenia, największe trudności mieli z interpretacją tekstu. Umiejętność ta jest szczególnie trudna do opanowania dla dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną z uwagi na ich ograniczenia poznawcze, dlatego wymaga uwagi i wsparcia ze strony nauczyciela.

W zakresie pisania średnie wyniki uczniów uczęszczających do szkoły specjalnej mieściły się w przedziale od 28,5 do 100% rezultatu możliwego do uzyskania (czyli 2,28-8 pkt), uczniów ze szkoły ogólnodostępnej – w przedziale od 35,65 do 100% (czyli 2,85-8 pkt), natomiast uczniów z klasy integracyjnej – w przedziale od 35,65 do 92,85% (czyli 2,85-7,42 pkt). Wyniki testu różnic dotyczących poziomu pisania uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną w trzech formach organizacji kształcenia okazały się istotne statystycznie:  $\chi^2 = 6,01$ ;  $df = 2$ ;  $p = 0,05$ . Na podstawie przeprowadzonego badania stwierdzono, że dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczające do szkoły specjalnej, szkoły ogólnodostępnej i klasy integracyjnej różnią się pod względem takich umiejętności językowych, jak pisanie. Porównania poszczególnych grup wykonano za pomocą nieparametrycznego testu istotności różnic Manna-Whitneya, przy poziomie istotności  $p = 0,016$ , jednak nie wykazały one istotnych różnic między poszczególnymi grupami.

Uzyskane wyniki testu różnic odnoszące się do obszaru słownictwa okazały się nieistotne statystycznie:  $\chi^2 = 4,28$ ;  $df = 2$ ;  $p = 0,118$ . Na podstawie przeprowadzonego badania stwierdzono, że dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczające do szkoły specjalnej, szkoły ogólnodo-

stępnej i klasy integracyjnej nie różnią się w zakresie takich umiejętności językowych, jak słownictwo.

Również w zakresie gramatyki wyniki testu różnic okazały się nieistotne statystycznie:  $\chi^2 = 1,83$ ;  $df = 2$ ;  $p = 0,401$ , co pozwala wnioskować, że dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczające do szkoły specjalnej, szkoły ogólnodostępnej i klasy integracyjnej nie różnią się w zakresie takich umiejętności językowych, jak gramatyka. We wszystkich badanych grupach średnie wyniki z zakresu słownictwa i gramatyki mieściły się w przedziale od 33,3 do 100% rezultatu możliwego do uzyskania, czyli 1,33-4 pkt w zakresie słownictwa i 1,99-6 pkt w zakresie gramatyki.

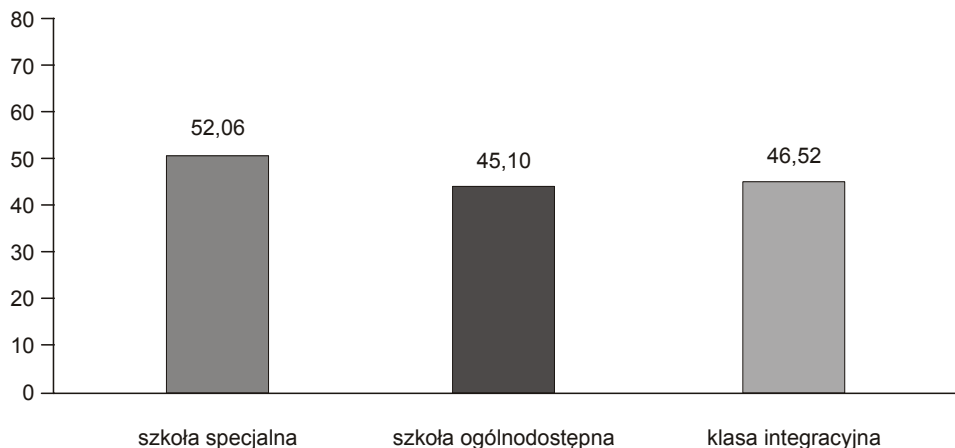
Z przeprowadzonych analiz wynika, że uczniowie z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczający do szkoły specjalnej osiągnęli najwyższy poziom kompetencji językowych pod koniec I etapu edukacji, niższy poziom ujawniły dzieci z klasy integracyjnej, a najniższy – uczniowie szkoły ogólnodostępnej. Taki wynik może prowadzić do konkluzji, że forma organizacji kształcenia dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną ma wpływ na osiągnięty przez nie poziom kompetencji językowych, oraz wskazywać, że najmniej przygotowane do prowadzenia zajęć zgodnie z potrzebami i możliwościami dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną są szkoły ogólnodostępne, a następnie klasy integracyjne. Warto też zwrócić uwagę, że wszystkie badane dzieci, bez względu na formę organizacji kształcenia, najniższe wyniki osiągnęły w zakresie czytania, w tym interpretacji tekstu, czyli czytania ze zrozumieniem. Fakt ten wydaje się niepokojący z uwagi na znaczenie tej umiejętności. Czytanie ze zrozumieniem wyznacza bowiem poziom funkcjonowania społecznego człowieka, gdyż jest podstawą wszelkich działań społecznych. Co prawda wyniki badania ODCE/PISA z 2012 r. (Federowicz, 2012, s. 21-24) są pozytywne, ponieważ wskazują, że polscy uczniowie osiągnęli trzeci wynik w Europie w zakresie czytania i interpretacji, ale interpretacja przysporzyła im najwięcej problemów. Wynika z tego, że czytanie ze zrozumieniem jest umiejętnością trudną do opanowania przez dzieci. W związku z tym szczególną uwagę powinno się zwracać na kształcenie wspierające opanowanie przez dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną umiejętności czytania ze zrozumieniem, by nie poszerzyły one grupy funkcjonalnych analfabetów, czyli osób, które posiadają tylko techniczną umiejętność czytania, której nie towarzyszy rozumienie czytanego tekstu (Kwieciński, 2007, s. 56). W efekcie zajmują one znacznie niższe pozycje społeczno-zawodowe, gorzej zarabiają, a często nie potrafią nawet samodzielnie się utrzymać. W przedstawionym kontekście, wspieranie opanowania tej umiejętności wydaje się szczególnie istotne, chociaż trzeba pamiętać, że jej nabycie jest utrudnione przez dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną z uwagi na ich możliwości poznawcze, przez co wymaga zastosowania odpowiednich metod i form kształcenia.

### 5.3. Umiejętności matematyczne dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną a formy organizacji kształcenia

Dla określenia poziomu kompetencji matematycznych uczniów klasy trzeciej w ramach OBUT przeprowadzono test, który obejmował: porównywanie liczb i rozumienie systemu dziesiętnego, rozwiązywanie zadań tekstowych oraz czytanie tekstu matematycznego i rozumowanie. Analiza uzyskanych wyników badania poziomu umiejętności matematycznych pozwala stwierdzić, że dzieci z niepełnosprawnością intelektualną kończące I etap edukacji uzyskały ogólny wynik na poziomie 8,6 pkt, co stanowi 47,89% rezultatu możliwego do uzyskania. Natomiast wynik ogólnopolski według Raportu OBUT 2012 wynosił 11,93 pkt, tj. 66,33% rezultatu możliwego do uzyskania ([http://www.obut.edu.pl/artukul/oglnopolskie\\_badanie\\_2012](http://www.obut.edu.pl/artukul/oglnopolskie_badanie_2012) [dostęp:16.07.2013]). Przedstawione wyniki badań wskazują, że dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną miały trudności z rozwiązaniem testu sprawdzającego poziom umiejętności matematycznych, czyli opanowały materiał z zakresu nauczania początkowego na poziomie poniżej 50%.

W celu sprawdzenia, czy w poziomie kompetencji matematycznych w trzech porównywanych grupach występują istotne różnice, wykonano jednoczynnikową analizę wariancji w planie dla grup niezależnych (wykres 2).

**Wykres 2.** Średni procentowy poziom umiejętności matematycznych uczniów klas czwartych z lekką niepełnosprawnością intelektualną w trzech formach organizacji kształcenia



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

Wyniki przeprowadzonych analiz okazały się istotne statystycznie:  $F(2, 179) = 3,58$ ;  $p < 0,05$ . Na ich podstawie stwierdzono, że dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczające do szkoły specjalnej, szkoły ogólnodostępnej i klasy integracyjnej różnią się w zakresie kompetencji matematycznych. Porównania *post hoc* dokonane za pomocą testu HSD Tukeya wykazały, że uczniowie szkoły specjalnej ( $M = 52,06$ ;  $SD = 15,94$ ) charakteryzują się wyższym poziomem kompetencji matematycznych niż uczniowie szkoły ogólnodostępnej ( $M = 45,10$ ;  $SD = 18,60$ );  $p < 0,05$ . Różnice między pozostałymi grupami okazały się nieistotne statystycznie, choć analizując przedstawione rezultaty (wykres 2), można zauważyć, że dzieci uczęszczające do klasy integracyjnej uzyskały wyższe wyniki w teście diagnozującym umiejętności matematyczne niż uczniowie szkoły ogólnodostępnej.

Średnie wyniki z zakresu umiejętności matematycznych uzyskane przez dzieci uczęszczające do szkoły specjalnej mieściły się w przedziale od 26,91 do 92,06% rezultatu możliwego do uzyskania (czyli 4,84-16,56 pkt na 18 możliwych), dzieci z klasy integracyjnej - w przedziale od 22,14 do 79,31% (czyli 3,98-14,27 pkt), a dzieci ze szkoły ogólnodostępnej - w przedziale od 20,56 do 85,70% (czyli 3,7-15,42 pkt).

Szczegółowa analiza wyników w zakresie umiejętności wchodzących w skład kompetencji matematycznych wskazuje na różnice między badanymi dziećmi ze względu na formę organizacji kształcenia.

**Tabela 9.** Średni procentowy poziom umiejętności wchodzących w skład kompetencji matematycznych uczniów klas czwartych z lekką niepełnosprawnością intelektualną w trzech formach organizacji kształcenia

Kompetencje matematyczne	Forma organizacji kształcenia		
	szkoła specjalna	szkoła ogólnodostępna	klasa integracyjna
	M	M	M
Porównywanie liczb	52,81	45,42	47,09
- sytuacja typowa	59,96	53,29	54,72
- sytuacja nietypowa	45,66	37,56	39,46
Rozwiązywanie zadań tekstowych	52,81	45,18	47,41
- typowa struktura	66,16	57,82	63,77
- zadania praktyczne	49,95	42,80	43,51

Kompetencje matematyczne	Forma organizacji kształcenia		
	szkoła specjalna	szkoła ogólnodostępna	klasa integracyjna
	M	M	M
- nietypowa struktura	42,32	34,94	34,94
Czytanie tekstu matematycznego i rozumowanie	50,55	44,71	55,06
- wnioskowanie proste	57,88	52,57	52,01
- wnioskowanie złożone	43,28	36,84	37,32

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

W celu sprawdzenia, czy w poziomie poszczególnych umiejętności wchodzących w skład kompetencji matematycznych w trzech grupach zróżnicowanych pod względem formy organizacji kształcenia występują istotne różnice, wykonano jednoczynnikową analizę wariancji w planie dla grup niezależnych.

Wyniki testu w zakresie porównywania liczb i rozumienia systemu dziesiętnego okazały się istotne statystycznie:  $F(2, 177) = 3,78$ ;  $p < 0,05$ . Na podstawie przeprowadzonego badania stwierdzono, że dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczające do szkoły specjalnej, szkoły ogólnodostępnej i klasy integracyjnej różnią się w zakresie takich umiejętności matematycznych, jak porównywanie liczb. Porównania poszczególnych grup dokonano za pomocą testu istotności różnic *post hoc* HSD Tukeya. Okazało się, że uczniowie szkół specjalnych charakteryzują się wyższym poziomem umiejętności porównywania liczb ( $M = 52,81$ ;  $SD = 16,24$ ) niż uczniowie uczęszczający do szkół ogólnodostępnych ( $M = 45,42$ ;  $SD = 14,89$ );  $p < 0,01$ . Natomiast różnice między pozostałymi grupami były nieistotne statystycznie, chociaż wyniki wskazują na wyższy poziom umiejętności porównywania liczb u dzieci z klasy integracyjnej niż u uczniów ze szkoły ogólnodostępnej, i dotyczy to zarówno porównywania liczb w sytuacjach typowych, jak i nietypowych. Średnie wyniki z zakresu porównywania liczb i rozumienia systemu dziesiętnego u dzieci ze szkoły specjalnej i klasy integracyjnej mieściły się w przedziale od 28,5 do 92,85% rezultatu możliwego do uzyskania (czyli 1,71-5,57 pkt na 6 możliwych), natomiast u dzieci ze szkoły ogólnodostępnej - w przedziale od 21,35 do 78,55% (czyli 1,28-4,71 pkt). Warto również zauważyć, że wszyscy badani uczniowie, bez względu na formę organizacji kształcenia, wykazywali większe trudności

w zakresie porównywania liczb i rozumienia systemu dziesiętnego w sytuacjach nietypowych. Taki wynik może być znamieny dla uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną, gdyż sytuacje nietypowe dalekie są zwykle od konkretnego poziomu myślenia, na którym funkcjonują te dzieci. Z uwagi na to edukacja matematyczna odnosząca się do sytuacji nietypowych powinna być szczególnie przygotowana pod kątem potrzeb i możliwości dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną, by przynieść pożądane efekty.

Kolejnym badanym elementem kompetencji matematycznych był poziom rozwiązywania zadań tekstowych w trzech porównywanych grupach. Wynik analiz okazał się istotny statystycznie:  $F(2, 179) = 3,35$ ;  $p < 0,05$ , pozwalając stwierdzić, że dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczające do szkoły specjalnej, szkoły ogólnodostępnej i klasy integracyjnej różnią się w zakresie rozwiązywania zadań tekstowych. Porównania *post hoc* dokonane za pomocą testu Tukeya wykazały, że uczniowie szkół specjalnych ( $M = 52,81$ ;  $SD = 18,15$ ) wykazują wyższy poziom rozwiązywania zadań tekstowych niż uczniowie szkół ogólnodostępnych ( $M = 45,18$ ;  $SD = 15,09$ );  $p < 0,05$ . Dzieci uczęszczające do klasy integracyjnej osiągnęły wyższy poziom rozwiązywania zadań tekstowych niż uczniowie szkoły ogólnodostępnej i niższy niż dzieci ze szkoły specjalnej, jednak różnice te okazały się nieistotne statystycznie. Średnie wyniki z zakresu rozwiązywania zadań tekstowych dzieci ze szkoły specjalnej mieściły się w przedziale od 26,91 do 92,85% rezultatu możliwego do uzyskania (czyli 1,88-6,49 pkt na 7 możliwych), dzieci z klasy integracyjnej – w przedziale od 18,97 do 80,92% (czyli 1,32-5,66 pkt), a dzieci ze szkoły ogólnodostępnej – w przedziale od 18,97 do 78,55% (czyli 1,32-5,49 pkt). Rezultaty osiągnięte przez uczniów w poszczególnych obszarach wchodzących w zakres rozwiązywania zadań z treścią potwierdzają ujawnione tendencje oraz wskazują, że we wszystkich badanych grupach uczniowie z lekką niepełnosprawnością intelektualną mieli największe trudności z rozwiązywaniem zadań tekstowych o nietypowej strukturze oraz zadań praktycznych. Najlepiej uczniowie radzili sobie z zadaniami o strukturze typowej.

W zakresie czytania tekstu matematycznego i rozumowania wyniki przeprowadzonych badań okazały się istotne statystycznie:  $F(2, 177) = 3,15$ ;  $p < 0,05$ . Na ich podstawie stwierdzono, że dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczające do szkoły specjalnej, szkoły ogólnodostępnej i klasy integracyjnej różnią się w zakresie takich umiejętności matematycznych, jak czytanie tekstu matematycznego i rozumowanie. Porównania poszczególnych grup dokonano za pomocą testu *post hoc* istotności różnic. Uzyskane wyniki wskazują, że uczniowie szkoły specjalnej charakteryzują

się wyższym poziomem czytania tekstu matematycznego i rozumowania ( $M = 50,55$ ;  $SD = 14,85$ ) niż uczniowie szkół ogólnodostępnych ( $M = 44,71$ ;  $SD = 14,35$ );  $p = 0,046$ . Natomiast różnice między pozostałymi grupami były nieistotne statystycznie, mimo że uczniowie z klasy integracyjnej osiągnęli wyższy poziom czytania tekstu matematycznego i rozumowania niż uczniowie szkoły ogólnodostępnej i niższy niż dzieci ze szkoły specjalnej. We wszystkich badanych grupach średnie wyniki z zakresu czytania tekstu matematycznego i rozumowania mieściły się w przedziale od 18,97 do 90,47% rezultatu możliwego do uzyskania (czyli 0,94-4,52 pkt na 5 możliwych). W poszczególnych obszarach badanego zakresu wszyscy uczniowie, bez względu na formę organizacji kształcenia, mieli większe trudności z wnioskowaniem złożonym niż prostym.

Na podstawie przeprowadzonych analiz można wysnuć wniosek, że uczniowie uczęszczający do szkoły specjalnej osiągnęli istotnie wyższy poziom kompetencji matematycznych niż uczniowie szkoły ogólnodostępnej. Natomiast dzieci z klasy integracyjnej charakteryzowały się niższym poziomem kompetencji matematycznych niż uczniowie szkoły specjalnej, ale wyższym niż dzieci ze szkoły ogólnodostępnej. Wyniki badań wskazują, że wszyscy uczniowie z lekką niepełnosprawnością intelektualną, bez względu na formę organizacji kształcenia, odczuwają większe trudności w obszarach, które wykraczają poza poziom myślenia konkretnego, np. rozwiązywanie zadań tekstowych o nietypowej strukturze czy wnioskowanie złożone. W związku z tym kształcenie w tych obszarach wymaga od nauczycieli pracujących z uczniami z lekką niepełnosprawnością intelektualną szczególnego przygotowania. Istotne statystycznie różnice w poziomie opanowania tych kompetencji matematycznych przez uczniów uczęszczających do szkoły specjalnej dowodzą, że warunki, jakie stwarza ta szkoła (wykorzystywane w niej formy i metody pracy, liczebność klasy, kompetencje nauczycieli do pracy z dziećmi z niepełnosprawnością) są lepsze niż warunki, które ma dziecko z lekką niepełnosprawnością intelektualną w szkole ogólnodostępnej czy klasie integracyjnej. Należy jednak zauważyć, że dzieci uczące się w klasie integracyjnej we wszystkich badanych obszarach osiągnęły wyższe wyniki niż uczniowie szkół ogólnodostępnych.

Rezultaty przeprowadzonych badań dotyczących funkcjonowania dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną w klasach integracyjnych i szkołach ogólnodostępnych wskazują jednak na niską efektywność tych form organizacji kształcenia, potwierdzając wyniki wcześniejszych badań na ten temat (Bąbka, 2001; Chodkowska, 2004; Lipińska-Lokś, 2004; Wiącek, 2005; Zamkowska, 2008). Badania porównawcze dotyczące funkcjonowania dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczących się w klasach integra-



cyjnych, szkołach ogólnodostępnych i klasach specjalnych pozwalają na sformułowanie wniosku, że niski poziom osiągnięć szkolnych nie wynika z możliwości rozwojowych tych dzieci, ale z metod i form nauczania oraz poziomu akceptacji społecznej i postaw wobec nich. Wskazują na to choćby badania G. Szumskiego (2010), z których wynika, że uczniowie szkół specjalnych wykazują niższy poziom globalnych osiągnięć szkolnych (test matematyczny i językowy) po trzeciej klasie niż uczniowie szkół integracyjnych i szkół masowych. Autor badań zwraca jednak uwagę, że pod koniec czwartej klasy najwyższe wyniki znów osiągnęły dzieci uczęszczające do szkół specjalnych, następnie do szkół integracyjnych, a najniższe – dzieci ze szkół ogólnodostępnych (Szumski, 2010, s. 108-112). Wnioski z przeprowadzonych analiz oraz wcześniejszych badań w tym obszarze upoważniają więc do stwierdzenia, że system kształcenia specjalnego jest wciąż bardziej efektywny niż system kształcenia integracyjnego czy włączającego. Warunki, jakie stwarza szkoła specjalna, wykorzystywane przez nią metody oraz kompetencje nauczycieli pozwalają lepiej dostosować proces kształcenia do potrzeb, możliwości i ograniczeń dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Istotne więc wydaje się wyciągnięcie wniosków przez szkoły kształcące uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną na temat efektywności ich oferty edukacyjnej.

## **Poziom motywacji do nauki i lęku szkolnego uczniów klas czwartych z lekką niepełnosprawnością intelektualną w trzech formach organizacji kształcenia**

### **6.1. Poziom motywacji do nauki i lęku szkolnego uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną**

Funkcjonowanie dziecka na terenie szkoły i efektywność jego uczenia się zależy m.in. od poziomu motywacji do nauki szkolnej oraz poziomu lęku szkolnego. Oba te czynniki należą do kierunkowych regulacji zachowania się człowieka. Motywacja to gotowość do podjęcia określonego działania, wzbudzona potrzeba. Jest ona wypadkową dwóch czynników: użyteczności wyniku oraz subiektywnego prawdopodobieństwa jego osiągnięcia. Motywacja może mieć też charakter zewnętrzny lub wewnętrzny (Reykowski, 1975). W ramach motywacji zewnętrznej wyróżnia się motywację dodatnią, opartą na nagrodzie, pozytywnych wzmocnieniach, oraz motywację ujemną, polegającą na stosowaniu różnego rodzaju kar, której celem jest unikanie niepowodzeń. Motywacja wewnętrzna opiera się na rozpoznaniu własnych potrzeb i ich zaspokojeniu. Wykonanie zadania daje wówczas satysfakcję i poczucie sukcesu, kształtując tym samym poczucie własnej wartości. Według Myrona H. Dembo (1997) istnieją trzy elementy motywacji powiązane z samoregulacją zachowania: wartości, oczekiwania i afekty. Wartości, czyli cel uczenia się, można porównać z wymienioną wcześniej użytecznością. Oczekiwania, porównywane z subiektywnym prawdopodobieństwem osiągnięcia wyniku, stanowią przekonanie o własnej skuteczności oraz poczucie kontroli nad uczeniem się w szkole. Emocje, jakie wywołuje uczenie się w szkole, warunkują motywację dodatnią lub ujemną. Funkcjonowanie

dziecka w szkole może być zatem determinowane oczekiwaniem sukcesu lub chęcią uniknięcia porażki.

W celu zbadania poziomu motywacji dziecka do nauki szkolnej oraz lęku szkolnego zastosowano test „Ja i moja szkoła” E. Zwierzyńskiej i A. Matuszewskiego (2002, s. 7). Kwestionariusz tego testu pozwala zbadać motywację do nauki na podstawie wartości i emocjonalnego stosunku do uczenia się w warunkach szkolnych, lecz nie analizuje oczekiwań, które mają bardziej złożony charakter. W teście tym w skali motywacji wyróżniono siedem podskal: ogólny stosunek do instytucji szkoły, ogólny stosunek do nauki szkolnej, stosunek do norm zachowania się w szkole, zainteresowanie lekcją, zainteresowanie uczeniem się jako czynnością polegającą na poznawaniu, stosunek do stopni i sprawdzania wiedzy, stosunek do odrabiania prac domowych.

Teoretyczną podstawą podskali lęku szkolnego jest koncepcja Charlesa D. Spielberga, który ujmował lęk jako emocję negatywną oraz jako stan motywacyjny wynikający z względnie stałych uwarunkowań osobowościowych (Zwierzyńska, Matuszewski, 2002, s. 7). Wyróżnia on lęk jako:

- stan charakteryzujący się zmiennością sytuacyjną, powstający w odpowiedzi na postrzegane przez jednostkę czynniki zagrożenia w danej sytuacji;
- cechę związaną z względnie stałą dyspozycją osobowości do reagowania niepokojem na bodźce zewnętrzne (Sosnowski, 1977, s. 349-359).

Zróżnicowany charakter lęku opisuje również M.H. Dembo (1997), wyróżniając dwa wymiary lęku egzaminacyjnego (jako specyficznego lęku szkolnego), tj. emocjonalność i niepokój. Pięć wymiarów lęku szkolnego przedstawił w swej koncepcji Erich Husslein, są nimi: wrażliwość emocjonalna (napięcie, niechęć), cieleśne objawy lęku, obniżenie wartości „ja” (zaniżenie samooceny, samoobwinianie się, zakłopotanie, bezradność), lęk społeczny (zakłócenie kontaktu społecznego, poczucie społecznego niepożądania i skompromitowania), uczucie zagrożenia zorientowane na przyszłość. Dwa pierwsze wymiary odnoszą się do lęku emocjonalnego o zabarwieniu negatywnym, pozostałe zaś ujmują go jako względnie stałą tendencję osobowości (Zwierzyńska, Matuszewski, 2002, s. 7).

W skali lęku szkolnego w teście „Ja i moja szkoła” wyróżniono czynniki, które można analizować pod kątem sytuacji wywołujących lęk oraz jego przejawów. Sytuacje szkolne wywołujące lęk zostały podzielone na dwie grupy: związane ze szkołą jako instytucją (przekroczenie reguł szkolnych, promocja, wywiadówka, ogólne) i związane z lekcją (niedostateczne osią-

gnięcia, zachowania nauczyciela, klasówki, odpytywanie, ogólne). Ze względu na sposób przejawiania się lęku wyróżniono: wrażliwość emocjonalną, cielesne oznaki lęku, obniżenie wartości „ja”, uczucie zagrożenia zorientowane na przyszłość.

W teście „Ja i moja szkoła” uczniowie z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczający do czwartej klasy szkoły specjalnej, szkoły ogólnodostępnej i klasy integracyjnej osiągnęli następujące wyniki w skali motywacji, lęku szkolnego i kłamstwa (tabela 10).

**Tabela 10.** Porównanie średnich wyników w teście „Ja i moja szkoła” uzyskanych przez uczniów szkół specjalnych, szkół ogólnodostępnych i klas integracyjnych

Skala	Szkoła specjalna				Szkoła ogólnodostępna				Klasa integracyjna			
	M	$\sigma$	błąd średniej	M:M max	M	$\sigma$	błąd średniej	M:M max	M	$\sigma$	błąd średniej	M:M max
Motywacja do nauki	38,38	10,84	1,40	1,00	21,15	9,69	1,25	0,55	28,40	8,82	1,14	0,74
Lęk szkolny	23,77	10,21	1,32	0,59	40,02	8,89	1,16	1,00	33,03	9,69	1,25	0,83
Kłamstwo	4,55	1,61	0,21	0,97	4,68	1,84	0,24	1,00	4,18	1,35	0,17	0,89

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

Analiza wyników badań dotyczących motywacji do nauki uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do klasy czwartej wskazuje na jej niski poziom, bez względu na formę organizacji kształcenia. Dzieci uczęszczające do szkoły specjalnej osiągnęły średni wynik w skali motywacji do nauki szkolnej 38,4 pkt, dzieci uczące się w klasie integracyjnej – 28,4 pkt, a dzieci ze szkoły ogólnodostępnej – 21,15 pkt.

W przypadku kategorii opisowych uzyskane przez uczniów wyniki punktowe mieszczą się w przedziale 1-4 stena, co oznacza niski poziom motywacji. Przedziały uzyskanych wyników są jednak różne w poszczególnych grupach. W grupie dzieci uczęszczających do szkoły specjalnej wynosi on od 10 do 64 pkt. Interpretując wyniki punktowe w skali opisowej, można stwierdzić, że dolna granica wyników uzyskanych w tej grupie odpowiada 1. stenowi (niski poziom motywacji), natomiast górna granica – 10. stenowi (wysoki poziom motywacji). Tak duża rozbieżność pomiędzy wynikami

wskazuje na silne zróżnicowanie w zakresie motywacji do nauki w badanej grupie. W wyniku przeprowadzonej analizy stwierdzono, że w grupie dzieci uczących się w szkole ogólnodostępnej przeciętne wyniki mieszczą się w przedziale od 7 do 51 pkt. Stosując skalę opisową, dolną granicę wyników surowych określono na poziomie 1. stena, a górną – na poziomie 5. stena. W grupie tej można zauważyć mniejsze zróżnicowanie uzyskanych wyników, co sprawia, że w kategoriach opisowych sytuuje się ona pomiędzy niskim a przeciętnym poziomem motywacji (5.-6. sten). Podobne zróżnicowanie występuje w grupie uczniów uczęszczających do klasy integracyjnej. Przeciętne wyniki uzyskane przez tę grupę mieszczą się w przedziale od 8 do 54 pkt. Odniesienie wyników punktowych do skali opisowej pozwala określić dolną granicę na poziomie 1. stena, a górną – na poziomie 6. stena, co odpowiada motywacji szkolnej pomiędzy niską a przeciętną.

Analizując wyniki dotyczące motywacji do nauki szkolnej w badanych grupach, należy zauważyć, że pomimo dużych rozbieżności przeciętny wynik we wszystkich badanych grupach odpowiadał niskiemu poziomowi motywacji, co wskazuje na to, że wyników w obrębie górnej granicy było bardzo mało.

Wyniki w zakresie lęku szkolnego, drugiej diagnostycznej skali w ramach testu „Ja i moja szkoła”, są zróżnicowane w przypadku dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną z uwagi na formę organizacji kształcenia. W grupie dzieci uczęszczających do szkoły specjalnej średni wynik w skali lęku szkolnego wynosił 23,77 pkt, wśród dzieci uczących się w klasie integracyjnej – 33,03 pkt, a wśród dzieci ze szkoły ogólnodostępnej – 40,02 pkt. Odniesienie surowych wyników do ich kategorii opisowych wskazuje, że dzieci uczące się w szkole specjalnej wykazywały przeciętny poziom lęku szkolnego (6. sten). Natomiast wyniki surowe dzieci uczęszczających zarówno do szkoły ogólnodostępnej, jak i do klasy integracyjnej odpowiadały 7. stenowi, co wskazuje na wysoki poziom lęku szkolnego. Przedziały uzyskanych wyników są zróżnicowane w badanych grupach: w grupie dzieci ze szkoły specjalnej mieszczą się w granicach od 7 do 56 pkt, a w kategoriach opisowych 3.-10. sten, co oznacza niski i wysoki poziom lęku; wśród uczniów szkół ogólnodostępnych – w granicach od 5 do 51 pkt (3.-9. sten), a wśród dzieci uczęszczających do klas integracyjnych – od 6 do 54 pkt (3.-10. sten). Można zatem uznać, że wszystkie badane grupy dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną cechuje silne wewnętrzne zróżnicowanie w zakresie lęku szkolnego.

Kolejną skalą w kwestionariuszu „Ja i moja szkoła” była skala kłamstwa. Skale kłamstwa są stosowane w narzędziach diagnostycznych pozwalają-

cych na wnioskowanie o właściwościach osób badanych na podstawie samoopisu w celu kontrolowania źródeł zniekształcania wyników. Pozwalają one określić tendencję respondentów do przedstawiania się w lepszym świetle w celu uzyskania społecznej aprobaty. Takie wypowiedzi budzą wątpliwości co do wiarygodności wyników dla skal właściwych danego narzędzia diagnostycznego. Z tego powodu istotne w interpretacji jest ustosunkowanie się do wartości wyniku uzyskanego przez dziecko w skali kłamstwa. W kwestionariuszu „Ja i moja szkoła” dokonano przeliczenia danych uzyskanych w tej skali na skalę stenową, osobno dla dziewcząt i chłopców. Jako wynik progowy przyjęto wartość odpowiadającą 7. stenowi, co w wynikach surowych dla dziewcząt wynosi 13 pkt, a dla chłopców 12 pkt (Zwierzyńska, Matuszewski, 2002, s. 37-38).

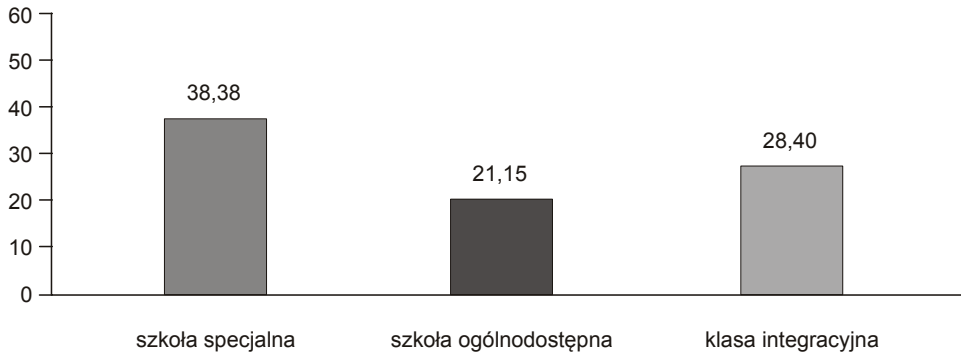
Wyniki uzyskane w skali kłamstwa we wszystkich badanych grupach dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną znajdują się poniżej wartości progowej. W związku z tym w interpretacji wyników w skali motywacji i lęku szkolnego nie brano pod uwagę poprawek obliczonych dla skali kłamstwa.

## **6.2. Poziom motywacji do nauki uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną w trzech formach organizacji kształcenia**

Wyniki uzyskane w badaniach własnych dotyczących poziomu motywacji do nauki wskazują, że najwyższy poziom motywacji cechuje uczniów szkół specjalnych ( $M = 38,38$ ;  $SD = 10,84$ ), niższy - uczniów klas integracyjnych ( $M = 28,40$ ;  $SD = 9,69$ ), a najniższy - dzieci uczęszczające do szkół ogólnodostępnych ( $M = 21,15$ ;  $SD = 8,82$ ) (wykres 3).

W celu sprawdzenia, czy w wynikach uzyskiwanych w skali motywacji w trzech porównywanych grupach występują istotne różnice, wykonano jednoczynnikową analizę wariancji w planie dla grup niezależnych. Wynik okazał się istotny statystycznie:  $F(2, 179) = 46,62$ ;  $p < 0,001$ . Na podstawie przeprowadzonego badania stwierdzono, że dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczające do szkoły specjalnej, klasy integracyjnej i klasy ogólnodostępnej różnią się w zakresie wyników uzyskiwanych na skali motywacji. Porównania *post hoc* dokonane za pomocą testu Tukeya ukazały istotne różnice ( $p < 0,001$ ) pomiędzy wszystkimi badanymi grupami.

**Wykres 3.** Średni poziom wyników uzyskiwanych w skali motywacji przez uczniów szkół specjalnych, szkół ogólnodostępnych i klas integracyjnych



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

W zakresie skali motywacji w teście „Ja i moja szkoła” wyróżniono siedem podskal: ogólny stosunek do instytucji szkoły, ogólny stosunek do nauki szkolnej, stosunek do norm zachowania się w szkole, zainteresowanie lekcją, zainteresowanie uczeniem się jako czynnością polegającą na poznawaniu, stosunek do stopni i sprawdzania wiedzy, stosunek do odrabiania prac domowych. Wyniki uzyskane w obrębie tych podskal są zróżnicowane ze względu na formę organizacji kształcenia uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną (tabela 11).

**Tabela 11.** Średnie wyniki w podskalach motywacji do nauki szkolnej uzyskane przez uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną z trzech form organizacji kształcenia

Podskale motywacji do nauki szkolnej	Szkoła specjalna				Szkoła ogólnodostępna				Klasa integracyjna			
	M	$\sigma$	błąd średniej	M:M max	M	$\sigma$	błąd średniej	M:M max	M	$\sigma$	błąd średniej	M: M max
Ogólny stosunek do instytucji szkoły	7,50	2,07	0,27	1,00	3,85	1,99	0,26	0,51	5,43	1,78	0,23	0,72
Ogólny stosunek do nauki szkolnej	3,57	1,66	0,21	1,00	2,13	1,68	0,22	0,60	3,07	2,36	0,31	0,86

Podskale motywacji do nauki szkolnej	Szkoła specjalna				Szkoła ogólnodostępna				Klasa integracyjna			
	M	$\sigma$	błąd średniej	M:M max	M	$\sigma$	błąd średniej	M:M max	M	$\sigma$	błąd średniej	M: M max
Stosunek do norm zachowania się w szkole	4,40	1,74	0,22	1,00	2,65	1,33	0,17	0,60	3,17	1,26	0,16	0,72
Zainteresowanie lekcją	5,02	1,72	0,22	1,00	1,83	1,37	0,18	0,37	3,33	1,90	0,25	0,66
Zainteresowanie uczeniem się	3,83	3,26	0,42	1,00	1,47	1,35	0,17	0,38	2,33	1,45	0,19	0,61
Stosunek do stopni i sprawdzania wiedzy	6,77	1,62	0,21	1,00	4,65	1,68	0,22	0,69	5,33	1,37	0,18	0,79
Stosunek do odrabiania prac domowych	7,30	2,71	0,35	1,00	4,57	1,93	0,25	0,63	5,73	2,34	0,30	0,79

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

Na podstawie statystyki wyników uzyskanych w skali motywacji wykazano istotne różnice ( $p < 0,001$ ) pomiędzy badanymi grupami. Analiza poszczególnych podskal potwierdza występowanie w nich istotnych różnic. Wyniki stanowią podstawę wnioskowania, że forma organizacji kształcenia wpływa na motywację uczniów do nauki szkolnej.

Najmniejsze zróżnicowanie wyników stwierdzono w podskali motywacji: ogólny stosunek do nauki szkolnej, która bada nastawienie do uczenia się jako wartości samej w sobie, niezależnie od zainteresowania materiałem nauczania. Pokazuje ona, na ile uczeń traktuje naukę jako inwestycję w swoją przyszłość, swoistą wartość, a nie uwewnętrzniony nakaz. Wyniki uzyskane przez dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczające do szkoły specjalnej były na poziomie 44,62%, dzieci ze szkoły ogólnodostępnej – 26,62%, a dzieci z klas integracyjnych – 38,37%. W celu stwierdzenia, czy wyniki uzyskane w poszczególnych grupach badawczych są istotne statystycznie, wykonano jednoczynnikową analizę wariancji w planie dla grup niezależnych. Wynik okazał się istotny statystycznie:  $F(2, 177) = 8,52$ ;  $p < 0,001$ . Na podstawie przeprowadzonego badania stwierdzono, że dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczające do szkoły specjal-



nej, klasy integracyjnej i klasy ogólnodostępnej różnią się w zakresie wyników uzyskiwanych w podskali motywacji: ogólny stosunek do nauki szkolnej. Porównania *post hoc* dokonane za pomocą testu Tukeya ukazały istotne różnice ( $p < 0,001$ ) między dziećmi uczęszczającymi do szkoły specjalnej i klasy integracyjnej a dziećmi ze szkoły ogólnodostępnej. Natomiast różnice pomiędzy dziećmi uczęszczającymi do szkoły specjalnej i klasy integracyjnej okazały się nieistotne statystycznie. Uzyskane wyniki pozwalają na stwierdzenie, że dzieci uczęszczające do szkoły ogólnodostępnej wykazują istotnie niższy poziom motywacji do nauki szkolnej niż ich rówieśnicy uczący się w szkole specjalnej czy klasie integracyjnej. Niepokojący wydaje się jednak ogólnie niski poziom wyników w tej skali we wszystkich badanych grupach, wynoszący poniżej 50%, który świadczy o tym, że uczniowie z lekką niepełnosprawnością intelektualną nie traktują nauki jako istotnej wartości w realizacji planów życiowych. Niska świadomość badanych dzieci w tym zakresie może wynikać z poziomu ich funkcjonowania intelektualnego. Dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną – według Jeana Piageta – cechują się bowiem myśleniem na poziomie operacji konkretnych, a nie myśleniem hipotetyczno-dedukcyjnym i abstrakcyjnym, a także zmniejszonym krytycyzmem i ograniczoną świadomością związku między wnioskami a przesłankami (Gajdzica, 2007, s. 62; Kostrzewski, 1981, s. 114; Kościelak, 1989, s. 51; Obuchowska, 1995, s. 234; Pilecka, 1998, s. 449-451). Dlatego też szkoła, zwłaszcza szkoła ogólnodostępna, powinna brać pod uwagę te ograniczenia, opracowując programy nauczania.

Podobne wyniki uzyskano w podskali motywacji do nauki szkolnej: zainteresowanie uczeniem się jako czynnością polegającą na poznawaniu. Najniższe wyniki osiągnęły dzieci uczące się w szkole ogólnodostępnej (41,1%). Podobny wynik uzyskały dzieci z klas integracyjnych (45,5%). Najwyższą motywacją charakteryzowały się zaś dzieci uczęszczające do szkół specjalnych (63,83%). Osiągnięte przez dzieci wyniki wskazują, że proces uczenia się nie jest jeszcze zinternalizowany, ale uwarunkowany czynnikami zewnętrznymi. Uczniowie z lekką niepełnosprawnością intelektualną mają bowiem niewielkie potrzeby poznawcze, na co zwraca uwagę wielu badaczy ich możliwości rozwojowych (Kostrzewski, 1981; Borzyszkowska, 1985; Kościelak, 1989; Obuchowska, 1995; Pilecka, 1998; Gajdzica, 2007). Na podstawie zastosowanej statystyki  $F(2, 177) = 17,73$ ;  $p < 0,001$  można stwierdzić, że różnice w podskali motywacji szkolnej w zakresie zainteresowania uczeniem się pomiędzy dziećmi z lekką niepełnosprawnością intelektualną w trzech formach organizacji kształcenia są istotne statystycznie. Szczegółowe analizy dokonane za pomocą testu porównań parami HSD Tukeya

wskazały, że istotne różnice ( $p < 0,001$ ) występują między dziećmi uczęszczającymi do szkoły specjalnej a dziećmi ze szkoły ogólnodostępnej i klasy integracyjnej. Natomiast między dziećmi uczęszczającymi do szkół ogólnodostępnych i klas integracyjnych wyniki okazały się nieistotne statystycznie. Oznacza to, że poziom motywacji w zakresie zainteresowania uczeniem się jest istotnie niższy w szkołach ogólnodostępnych i klasach integracyjnych niż w szkole specjalnej, co może wskazywać na to, iż na poziom motywacji ucznia z lekką niepełnosprawnością intelektualną wpływa forma organizacji kształcenia. Największe różnice pomiędzy uczniami uczęszczającymi do klasy czwartej szkoły specjalnej, ogólnodostępnej i klasy integracyjnej w wynikach badań motywacji do nauki szkolnej stwierdzono w podskali: ogólny stosunek do instytucji szkoły i zainteresowanie lekcją.

Podskala ogólny stosunek do instytucji szkolnej pozwala badać, na ile szkoła ze swoją organizacją, zasadami i regułami motywuje uczniów do nauki szkolnej. Akceptacja szkoły jako instytucji wynika z imperatywu uczęszczania do niej, a zarazem motywacji do nauki jako podstawowej aktywności na jej terenie. Można zatem powiedzieć, że akceptacja szkoły motywuje do wysiłku edukacyjnego. Wyniki badań wskazują na dużą rozbieżność między poziomem motywacji w tej podskali a formą kształcenia. Najwyższy wynik uzyskały dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczające do szkoły specjalnej (75%), natomiast uczniowie ze szkoły ogólnodostępnej osiągnęli zaledwie 38,5%, a z klas integracyjnych – 54,3%.

Analizując różnice w wynikach pomiędzy trzema grupami badawczymi, wykonano jednoczynnikową analizę wariancji w planie dla grup niezależnych, której wyniki okazały się istotne statystycznie:  $F(2, 177) = 52,84$ ;  $p < 0,001$ . Porównania *post hoc* dokonane za pomocą testu Tukeya ukazały istotne różnice ( $p < 0,001$ ) pomiędzy wszystkimi grupami. Na podstawie przeprowadzonego badania stwierdzono, że dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczające do szkoły specjalnej cechuje istotnie wyższy poziom motywacji w zakresie ogólnego stosunku do instytucji szkoły niż dzieci ze szkoły ogólnokształcącej i klasy integracyjnej, natomiast uczniowie szkoły ogólnodostępnej wykazują istotnie niższy poziom motywacji w badanym obszarze niż uczniowie szkół specjalnych i klas integracyjnych. Wynika więc z tego, że forma kształcenia ma istotny wpływ na poziom motywacji w podskali: ogólny stosunek do instytucji szkoły ucznia z lekką niepełnosprawnością intelektualną.

W podskali tej zanotowano także największe różnice między rodzajem szkoły, do jakiej uczęszczają dzieci, a poziomem ich motywacji do nauki szkolnej w ramach ogólnego stosunku do instytucji szkoły. Uczniowie szko-

ły specjalnej znacznie częściej deklarowali, że akceptują i lubią swoją szkołę, niż uczniowie szkoły ogólnodostępnej czy klasy integracyjnej. Uczniowie klasy integracyjnej natomiast częściej deklarowali pozytywny stosunek do szkoły niż uczniowie szkoły ogólnodostępnej.

Potwierdzają to wyniki uzyskane w ramach wywiadu przeprowadzonego z uczniami klas czwartych. Oceniając stosunek badanych uczniów do szkoły, wzięto pod uwagę następujące wskaźniki: stosunek do szkoły, samopoczucie w szkole oraz stosunek do nauczyciela. Dane ilościowe w tym obszarze przedstawia tabela 12.

**Tabela 12.** Stosunek do szkoły ucznia z lekką niepełnosprawnością intelektualną a forma organizacji kształcenia

Czy lubisz swoją szkołę?	Szkoła specjalna		Szkoła ogólnodostępna		Klasa integracyjna	
	N	%	N	%	N	%
Tak	23	38,33	6	10,00	4	6,66
Raczej tak	14	23,33	10	16,66	19	31,60
Trudno powiedzieć	12	20,00	21	35,00	18	30,00
Raczej nie	8	13,30	12	20,00	12	20,00
Nie	3	5,00	11	18,33	7	11,66
Suma	60	100,00	60	100,00	60	100,00

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

Związek między stosunkiem do szkoły a formą organizacji kształcenia okazał się istotny statystycznie ( $\chi^2(8) = 30,69$ ;  $p < 0,001$ ). Uczniowie szkół specjalnych deklarowali najczęściej, że lubią swoją szkołę (pozytywnych odpowiedzi udzieliło 61,66% respondentów, a negatywnych 18,3%). W argumentacji podawali najczęściej, że lubią przebywać w szkole, lubią swoich nauczycieli, chętnie spotykają się ze swoimi kolegami, lubią swoją klasę, zajęcia, na które uczęszczają, są dla nich interesujące, dużo się w niej dzieje. Dzieci uczęszczające do klas integracyjnych w 38,32% wyraziły pozytywny stosunek do szkoły, a w 32,66% – negatywny. Uczniowie tej szkoły w odpowiedziach pozytywnych podawali podobne argumenty jak uczniowie ze szkół specjalnych, natomiast w negatywnych mówili, że źle się czują w szkole, nie lubią nauczycieli, nie mają przyjaciół, nudzi im się w szkole. Najmniej

lubią swoją szkołę dzieci uczęszczające do klas ogólnodostępnych (26,66%), a negatywny stosunek do niej ma 38,33%. Badani uczniowie podobnie argumentowali swój wybór jak uczniowie pozostałych szkół, choć w wypowiedziach negatywnych pojawiły się takie argumenty, jak: nie mam swojego miejsca, nie rozumiem, co mam w szkole robić, nie lubię szkoły, bo nikt mnie w niej nie lubi, inni mnie wyśmiewają. Warto przy tym zauważyć, że w grupie dzieci uczęszczających do szkoły ogólnodostępnej i klasy integracyjnej ponad 30% respondentów nie potrafiło określić, jaki ma stosunek do szkoły.

Wyniki dotyczące związku między deklarowanym przez ucznia samopoczuciem w klasie a formą organizacji kształcenia przedstawia tabela 13.

**Tabela 13.** Samopoczucie ucznia z lekką niepełnosprawnością intelektualną w klasie a forma organizacji kształcenia

Jak czujesz się w swojej klasie?	Szkoła specjalna		Szkoła ogólnodostępna		Klasa integracyjna	
	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent
Dobrze	37	61,66	4	6,66	5	8,33
Raczej dobrze	8	13,33	6	10,00	7	11,60
Trudno powiedzieć		10,00	13	21,66	38	63,33
Raczej źle	6	10,00	33	55,00	5	8,33
Źle	3	5,00	4	6,66	5	8,33
Suma	60	100,00	60	100,00	60	100,00

Różnica w rozkładzie liczebności  $\chi^2(8) = 110,94; p < 0,001$ .  
 Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

W badaniach stwierdzono istotną statystycznie różnicę w rozkładzie odpowiedzi ze względu na formę organizacji kształcenia (na podstawie testu Kruskala-Wallisa  $\chi^2(2) = 51,381; p < 0,001$ ). Najlepiej w swojej klasie czują się uczniowie szkół specjalnych (prawie 75%). Uczniowie klas integracyjnych w większości nie potrafią określić, czy czują się w swojej klasie dobrze, czy źle. Najgorsze samopoczucie w klasie mają zaś uczniowie uczęszczający do szkół ogólnodostępnych (ponad 60%).

Ostatni wskaźnik dotyczący stosunku badanych dzieci do instytucji szkoły był związany z ich stosunkiem do nauczycieli (tabela 14).

**Tabela 14.** Stosunek do nauczyciela ucznia z lekką niepełnosprawnością intelektualną a forma organizacji kształcenia

Jaki masz stosunek do swoich nauczycieli?	Szkoła specjalna		Szkoła ogólnodostępna		Klasa integracyjna	
	N	%	N	%	N	%
Lubisz ich	46	76,66	9	15,00	23	38,33
Nie masz zdania	8	13,33	28	46,66	26	43,33
Nie lubisz ich	6	10,00	23	38,33	11	18,30
Suma	60	100,00	60	100,00	60	100,00

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

Związek między stosunkiem do nauczyciela a rodzajem szkoły, do której uczęszcza uczeń z lekką niepełnosprawnością intelektualną, okazał się istotny statystycznie:  $\chi^2(4) = 50,04$ ;  $p < 0,001$ . Najbardziej pozytywny stosunek do nauczyciela deklarowały dzieci uczęszczające do szkoły specjalnej, a następnie dzieci z klas integracyjnych. Najmniej pozytywny był stosunek dzieci uczęszczających do szkoły ogólnodostępnej.

Podsumowując wyniki wywiadu na temat stosunku uczniów do szkoły, można stwierdzić, że uczniowie szkół specjalnych znacznie bardziej pozytywnie postrzegają swoją szkołę niż uczniowie klas integracyjnych i szkół ogólnodostępnych, zaś dzieci uczęszczające do szkół ogólnodostępnych deklarują raczej negatywne nastawienie do swojej szkoły. Wyniki te są więc zbieżne z wynikami uzyskanymi w podskali motywacji: ogólny stosunek do instytucji szkoły w teście „Ja i moja szkoła”.

Kolejna podskala, w której stwierdzono dużą rozbieżność wyników między różnymi formami kształcenia, odnosiła się do zainteresowania lekcją. Edukacja szkolna składa się bowiem z ciągu lekcji, w których uczestniczy dziecko, toteż jakość tych zajęć odgrywa kluczową rolę w procesie nauczania. Im bardziej lekcje będą dostosowane do potrzeb i możliwości dziecka, tym większe będą budziły zainteresowanie, co wpłynie na ogólny wzrost motywacji do nauki szkolnej. W przeprowadzonych badaniach największe zainteresowanie lekcją wykazywały dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczające do szkoły specjalnej (62,75%), a najmniejsze – uczniowie szkoły ogólnodostępnej (22,87%), średnie zaś – uczniowie z klas integracyjnych (41,62%). Na podstawie zastosowanej statystyki  $F(2, 177) = 54,02$ ;  $p < 0,001$  można stwierdzić, że różnice w zakresie motywacji szkolnej w podskali: zainteresowanie lekcją pomiędzy dziećmi z lekką nie-

pełnosprawnością intelektualną w trzech formach organizacji kształcenia są istotne statystycznie. Szczegółowe analizy dokonane na podstawie testu porównań parami HSD Tukeya ukazały istotne różnice ( $p < 0,001$ ) pomiędzy wszystkimi grupami.

W pozostałych podskalach (stosunek do norm zachowania się w szkole, stosunek do stopni i sprawdzania wiedzy, stosunek do odrabiania prac domowych) uzyskane wyniki były zróżnicowane ze względu na formę organizacji kształcenia uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną. W podskali: stosunek do norm zachowania się w szkole uzyskane wyniki pozwalają wnioskować, że dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczające do szkół specjalnych osiągnęły najwyższy poziom motywacji w tym obszarze (55%), uczniowie z klas integracyjnych – znacznie niższy (39,62%), a najniższy – dzieci ze szkoły ogólnodostępnej (33,12%). Na podstawie jednoczynnikowej analizy wariancji w planie dla grup nie zależnych:  $F(2, 177) = 22,81$ ;  $p < 0,001$  stwierdzono, że różnica pomiędzy badanymi grupami jest istotna statystycznie. Porównania *post hoc* dokonane za pomocą testu Tukeya ukazały istotne różnice ( $p < 0,001$ ) między dziećmi uczęszczającymi do szkoły specjalnej a dziećmi ze szkoły ogólnodostępnej i klasy integracyjnej. Natomiast między dziećmi uczęszczającymi do szkół ogólnodostępnych i klas integracyjnych wyniki okazały się nieistotne statystycznie.

W podskali: stosunek do stopni i sprawdzania wiedzy najwyższy poziom motywacji również cechował uczniów szkół specjalnych (56,42%), niższy – dzieci z klas integracyjnych (44,42%), a najniższy – uczniów szkół ogólnodostępnych (38,75%). Zastosowana statystyka  $F(2, 177) = 28,71$ ;  $p < 0,001$  pozwala stwierdzić, że różnice w zakresie motywacji szkolnej w podskali: stosunek do stopni i sprawdzania wiedzy pomiędzy dziećmi z lekką niepełnosprawnością intelektualną w trzech formach organizacji kształcenia są istotne statystycznie. Szczegółowe analizy dokonane za pomocą testu porównań parami HSD Tukeya ukazały istotne różnice ( $p < 0,001$ ) pomiędzy wszystkimi grupami.

Podobny był rezultat analizy wyników odnoszących się do podskali: stosunek do odrabiania prac domowych. Najniższy wynik osiągnęły dzieci ze szkół ogólnodostępnych (38,8%), nieco wyższy – dzieci z klas integracyjnych (47,75%), a najwyższy – dzieci ze szkół specjalnych (60,83%). Z przeprowadzonych analiz statystycznych:  $F(2, 177) = 20,40$ ;  $p < 0,001$  wynika, że różnice pomiędzy dziećmi z lekką niepełnosprawnością intelektualną w trzech formach organizacji kształcenia są istotne statystycznie. Szczegółowe porównania *post hoc* dokonane za pomocą testu Tukeya wskazują na istotne różnice ( $p < 0,001$ ) pomiędzy wszystkimi grupami.

Na podstawie wyników z dwóch powyższych podskal można stwierdzić, że pole szkolne wraz ze swoim *nomos*, czyli arbitralnymi zasadami i podziałami, w istotny sposób wpływa na motywację uczniów do odrabiania zadań domowych, a tym samym do wyczerpanego wysiłku nastawionego na naukę. Uczniowie, którzy chętniej odrabiają zadania domowe, zdobywają wyższe kompetencje umożliwiające im uzyskanie lepszych stopni. Niska motywacja do odrabiania zadań domowych może wynikać z kilku przyczyn: po pierwsze, zadanie jest zbyt łatwe lub zbyt trudne do wykonania dla dziecka; po drugie, dziecko nie rozumie polecenia i nie wie, co ma zrobić; po trzecie, nie dostrzega sensu i potrzeby jego wykonania; po czwarte, konsekwencje grożące za brak zadania nie są dla dziecka znaczące. Przeprowadzone badania wskazują, że dzieci w szkole ogólnodostępnej nie rozumieją treści zadań domowych, ponieważ nie są one często dostosowane do ich możliwości. W szkołach tych również zdarza się, że uczniowie z lekką niepełnosprawnością intelektualną nie są rozliczani z braku zadania domowego, co prowadzi do jeszcze większego obniżenia ich motywacji. Niska motywacja do zdobywania stopni u dzieci uczęszczających do szkół ogólnodostępnych oraz klas integracyjnych może być spowodowana niemożnością osiągnięcia sukcesu. Uczeń z lekką niepełnosprawnością intelektualną w konfrontacji z uczniem w normie ma niewielkie, by nie powiedzieć znikome, szanse sukcesu w zakresie osiągnięć szkolnych. Dziecko, chcąc więc uniknąć porażki, wyłącza oceny szkolne z zakresu swojej ambicji. Niskie oceny mogą nawet stać się dla niego powodem do dumy, szczególnie w sytuacji, gdy innymi kompetencjami nie potrafi wzbudzić szacunku rówieśników. „Nagroda moralna, jaką uzyskuje »dwójkowy cwaniak« od kolegów za odwagę i nieróbstwo, jest znacznie większa niż bardzo dobra ocena lub pochwała od nauczyciela” (Niebrzydowski, 1972, s. 56). Problemy z motywacją do zdobywania stopni są uwarunkowane sposobem oceniania uczniów. Johann H. Pestalozzi (1970) uważa, że nie należy porównywać jednego dziecka z innym, lecz jedynie z nim samym. Niestety, system stopniowy wymusza porównywanie, które w przypadku edukacji inkluzyjnej jest szczególnie niekorzystne dla dziecka z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Pomimo krytyki takiego systemu oceniania, wciąż obowiązuje on w polskiej szkole (Niemierko, 1990, 1991; Niebrzydowski, 1972; Ebel, 1979; Przetacznik-Gierowska, Włodarski, 1998; Śliwerscy, 1991; Śliwerski, 1993).

We wszystkich podskalach motywacji największą motywację wykazywały dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczające do szkoły specjalnej, następnie uczniowie z klas integracyjnych, a najmniejszą – uczniowie szkoły ogólnodostępnej. Można zatem powiedzieć, że pole szkol-

ne warunkuje poziom motywacji, co jest zgodne z teorią P. Bourdieu (2009). Dobrze przygotowany system kształcenia, dostosowany do potrzeb i możliwości ucznia z lekką niepełnosprawnością intelektualną, pozwala na osiągnięcie wyższej motywacji. Dzieci, które zyskują akceptację wśród swoich rówieśników i nauczycieli, dobrze czują się w danym systemie edukacyjnym, co determinuje wzrost ich motywacji do nauki szkolnej. Warto jednak pamiętać, że współczesna szkoła, a zwłaszcza nauczyciele w niej uczący, powinna zwracać uwagę na kontekst tej motywacji, by uczniowie uczyli się dla siebie, a nie dla szkoły. Wyniki wszystkich podskal skali motywacji w teście „Ja i moja szkoła”, odnoszące się zarówno do samej szkoły, funkcjonowania w określonej przez nią strukturze, wymagań ujmowanych w normach zachowania, odrabiania prac domowych czy otrzymywanych stopni, jak i stosunku do samej nauki, dowodzą, że dzieci uczęszczające do szkół specjalnych wykazują znacznie wyższy poziom motywacji do nauki szkolnej niż uczniowie klas integracyjnych i szkół ogólnodostępnych. Natomiast dzieci z klas integracyjnych osiągają wyższy poziom motywacji niż uczniowie szkół ogólnodostępnych. Wyniki wywiadu przeprowadzonego z dziećmi nie tylko potwierdzają tę zależność, ale także wskazują powody, dlaczego uczniowie dobrze lub źle czują się w szkole. Warto zwrócić uwagę, że uczniowie szkół ogólnodostępnych wskazywali na brak akceptacji w szkole, i to zarówno wśród rówieśników, jak i nauczycieli. Brak swojego miejsca bądź brak zrozumienia, czego się od nich wymaga, wywołuje u tych uczniów poczucie znudzenia, a także warunkuje brak sukcesów. Powyższe argumenty potwierdzają niedostateczne przygotowanie tej formy organizacji kształcenia osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną i niedostosowanie jej do ich potrzeb i możliwości. Takie wnioski można jednak formułować po wcześniejszym sprawdzeniu sytuacji rodzinnej badanych dzieci; inaczej wyniki będą niemiarodajne, gdyż mogłoby zachodzić prawdopodobieństwo zróżnicowanego wpływu środowiska rodzinnego na poziom motywacji do nauki szkolnej uczniów z poszczególnych typów szkół.

Przedstawiony rozkład wyników uzyskanych w skali motywacji do nauki szkolnej uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną ze względu na formę organizacji kształcenia został potwierdzony przez wyniki uzyskane w Arkuszu Zachowania się Ucznia B. Markowskiej w skali czynnikowej motywacji do nauki szkolnej. W celu sprawdzenia, czy w poziomie motywacji do nauki szkolnej u dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną w zależności od rodzaju szkoły, do jakiej uczęszczają, występują istotne różnice, przeprowadzono test nieparametryczny Kruskala-Wallisa. Jego wyniki okazały się istotne statystycznie:  $\chi^2 = 30,19$ ;  $df = 2$ ;  $p < 0,001$ . Szczegółowe



porównania między poszczególnymi grupami wykonano za pomocą nieparametrycznego testu istotności różnic Manna-Whitneya, co pozwoliło stwierdzić, że uczniowie szkół specjalnych charakteryzują się wyższym poziomem motywacji ( $M = 39,15$ ;  $SD = 8,72$ ) niż uczniowie szkół ogólnodostępnych ( $M = 28,82$ ;  $SD = 8,51$ );  $p < 0,001$ , oraz że uczniowie klas integracyjnych wykazują wyższy poziom motywacji ( $M = 34,90$ ;  $SD = 10,05$ ) niż uczniowie szkół ogólnodostępnych ( $M = 28,82$ ;  $SD = 8,51$ );  $p < 0,001$ . Natomiast pomiędzy dziećmi uczęszczającymi do szkół specjalnych i klas integracyjnych różnice okazały się nieistotne statystycznie (szczegółowe omówienie wyników tego testu zostało przedstawione na s. 167).

### 6.3. Poziom lęku szkolnego uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną w trzech formach organizacji kształcenia

Wykresy średnich wyników uzyskanych w skali lęku szkolnego przez dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną ze względu na formę organizacji kształcenia pokazują, że najwyższy poziom lęku szkolnego cechuje uczniów szkół ogólnodostępnych ( $M = 40,02$ ;  $SD = 8,99$ ), niższy - uczniów z klas integracyjnych ( $M = 33,03$ ;  $SD = 9,69$ ), a najniższy - uczniów szkół specjalnych ( $M = 23,77$ ;  $SD = 1,16$ ) (wykres 4).

**Wykres 4.** Średni poziom wyników uzyskiwanych w skali lęku szkolnego przez uczniów szkół specjalnych, szkół ogólnodostępnych i klas integracyjnych



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

W celu sprawdzenia, czy w wynikach uzyskanych w skali lęku szkolnego w trzech porównywanych grupach występują istotne różnice, wykonano jednoczynnikową analizę wariancji w planie dla grup niezależnych. Wyniki okazały się istotne statystycznie:  $F(2, 179) = 42,88$ ;  $p < 0,001$ . Na podstawie przeprowadzonego badania stwierdzono, że dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczające do szkoły specjalnej, szkoły ogólnokształcącej i klasy integracyjnej różnią się w zakresie wyników uzyskiwanych na skali lęku szkolnego. Porównania *post hoc* dokonane za pomocą testu Tukeya ukazały istotne różnice ( $p < 0,001$ ) pomiędzy wszystkimi grupami.

W skali lęku szkolnego w teście „Ja i moja szkoła” wyróżniono czynniki, które można analizować pod kątem sytuacji wywołujących lęk szkolny oraz jego przejawów. Sytuacje szkolne wywołujące lęk zostały podzielone na dwie grupy: związane ze szkołą jako instytucją i związane z lekcją. Uzyskane w tych dwóch obszarach wyniki wskazują na zróżnicowanie ze względu na formę organizacji kształcenia uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną (tabela 15).

**Tabela 15.** Średnie wyniki w podskalach lęku szkolnego związanego z sytuacją lękotwórczą u uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do różnych form organizacji kształcenia

Podskale lęku szkolnego	Szkoła specjalna				Szkoła ogólnodostępna				Klasa integracyjna			
	M	$\sigma$	błąd średniej	M:M max	M	$\sigma$	błąd średniej	M:M max	M	$\sigma$	błąd średniej	M:M max
Czynniki związane z lekcją*	19,23	7,88	1,02	0,61	31,68	6,99	0,90	1,00	26,35	7,28	0,94	0,83
Czynniki związane z szkołą**	4,53	2,93	0,38	0,54	8,33	2,47	0,32	1,00	6,68	2,86	0,37	0,80

\*  $F(2, 177) = 52,85$ ; \*\*  $F(2, 177) = 28,54$ ;  $p < 0,001$ .

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

Wyniki badań dotyczących czynników lękotwórczych związanych z lekcją wskazują, że średni rezultat, jaki uzyskały dzieci uczęszczające do szkoły specjalnej, jest na poziomie 40,06% wyniku możliwego do uzyskania, w przypadku dzieci z klas integracyjnych – 54,89%, a w przypadku dzieci ze szkół ogólnodostępnych – 66%.

W celu sprawdzenia, czy w poziomie czynników budzących lęk związany z lekcją w trzech porównywanych grupach występują istotne różnice, wykonano jednoczynnikową analizę wariancji w planie dla grup niezależnych. Wyniki okazały się istotne statystycznie:  $F(2, 177) = 52,85$ ;  $p < 0,001$ .

Na podstawie przeprowadzonego badania stwierdzono, że dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczające do szkoły specjalnej, szkoły ogólnodostępnej i klasy integracyjnej różnią się poziomem czynników budzących lęk związany z lekcją. Porównania *post hoc* dokonane za pomocą testu Tukeya ukazały istotne różnice ( $p < 0,001$ ) pomiędzy wszystkimi grupami. Wyniki średnich pokazują, że najwyższy poziom analizowanych czynników występuje u uczniów szkół ogólnodostępnych ( $M = 31,68$ ;  $SD = 6,98$ ), niższy – u uczniów klas integracyjnych ( $M = 26,35$ ;  $SD = 7,28$ ), a najniższy – u uczniów uczęszczających do szkół specjalnych ( $M = 19,23$ ;  $SD = 7,88$ ) (tabela 15).

Natomiast wyniki badań czynników lękotwórczych związanych ze szkołą kształtują się na poziomie 28,31% wyniku maksymalnego dla uczniów szkół specjalnych, 52,06% – dla dzieci ze szkół ogólnodostępnych i 41,75% – dla dzieci z klas integracyjnych. Zastosowana statystyka  $F(2, 177) = 28,54$ ;  $p < 0,001$  pozwala stwierdzić, że różnice w zakresie lęku szkolnego w podskali czynników lękotwórczych związanych ze szkołą występujące pomiędzy dziećmi z lekką niepełnosprawnością intelektualną w trzech formach organizacji kształcenia są istotne statystycznie. Szczegółowe analizy dokonane za pomocą testu porównań parami HSD Tukeya ukazały istotne różnice ( $p < 0,001$ ) pomiędzy wszystkimi badanymi grupami. Najwyższy poziom lęku związany z czynnikami szkolnymi ujawniły dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczające do szkół ogólnodostępnych, niższy – uczniowie z klas integracyjnych, a najniższy – dzieci ze szkół specjalnych.

Wyniki uzyskane w tych dwóch podskalach dowodzą, że częściej lęk szkolny wywoływany jest sytuacjami związanymi z lekcją. W obu podskalach najwyższy poziom lęku osiągnęły dzieci uczęszczające do szkół ogólnodostępnych, następnie dzieci z klas integracyjnych, a najniższy – uczniowie szkół specjalnych. Porównując te wyniki z wynikami uzyskanymi w skali motywacji, można stwierdzić, że uczniowie szkół specjalnych wykazują najwyższy poziom motywacji i najniższy poziom lęku. Natomiast dzieci ze szkół ogólnodostępnych uzyskały najniższe wyniki w zakresie motywacji i najwyższe w obszarze lęku. Uczniowie klas integracyjnych w obu badanych skalach osiągnęli wyniki pośrednie między badanymi grupami.

Wyniki testu „Ja i moja szkoła” zostały potwierdzone przez wyniki uzyskane w Arkuszu Zachowania się Ucznia B. Markowskiej w skali czynnikowej motywacji do nauki szkolnej oraz przez wyniki uzyskane w ramach wywiadu przeprowadzonego z uczniami klas czwartych. Uczniowie szkół specjalnych znacznie częściej deklarowali, że lubią swoją szkołę i kolegów, dobrze czują się w klasie, a zajęcia są dla nich interesujące, niż uczniowie

z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczający do szkół ogólnodostępnych. Ta grupa dzieci wskazywała, że nie wie, co ma robić w szkole, nie rozumie poleceń, nie potrafi ich wykonać, często źle się czuje w swojej klasie. Może to świadczyć o tym, że szkoły ogólnodostępne nie są w stanie zapewnić optymalnych warunków edukacji dzieciom z lekką niepełnosprawnością intelektualną.

W ramach testu „Ja i moja szkoła” w skali lęku wyróżniono również czynniki odnoszące się do jego przejawów. Zastosowane narzędzie pozwoliło określić cztery objawy lęku: wrażliwość emocjonalną, cieleśne oznaki lęku, poczucie wartości „ja” oraz uczucie zagrożenia zorientowane na przyszłość (tabela 16).

**Tabela 16.** Średnie wyniki w podskalach lęku szkolnego ze względu na sposób jego przejawiania się u uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną z trzech form organizacji kształcenia

Podskale lęku szkolnego	Szkoła specjalna				Szkoła ogólnodostępna				Klasa integracyjna			
	M	$\sigma$	błąd średniej	M:M max	M	$\sigma$	błąd średniej	M:M max	M	$\sigma$	błąd średniej	M:M max
Wrażliwość emocjonalna	9,95	4,32	0,56	0,56	17,78	3,95	0,51	1,00	14,00	4,07	0,53	0,79
Cieleśne oznaki lęku	2,98	2,30	0,30	0,59	5,08	1,84	0,24	1,00	4,57	2,08	0,27	0,90
Obniżenie wartości „ja”	4,27	2,28	0,29	0,58	7,30	2,31	0,30	1,00	6,02	2,10	0,27	0,82
Uczucie zagrożenia zorientowane na przyszłość	6,57	2,80	0,36	0,67	9,85	2,60	0,34	1,00	8,45	2,71	0,35	0,86

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

Z przeprowadzonej analizy wynika, że we wszystkich badanych grupach lęk ujawniał się głównie jako poczucie zagrożenia zorientowane na przyszłość. Dzieci najbardziej boją się bowiem przyszłych niepowodzeń, przykrości, negatywnych stanów rzeczy. Taki lęk w największym stopniu cechował dzieci uczęszczające do szkół ogólnodostępnych (70,35% maksymalnego wyniku), następnie dzieci z klas integracyjnych (60,35%), a w naj-

mniejszym stopniu uczniów szkół specjalnych (46,92%). Wyniki na takim poziomie wskazują, że uczniowie szkół ogólnodostępnych często muszą doświadczać w szkole porażek związanych np. z wynikami sprawdzianów, oceną prac, skoro tak często objawia się u nich lęk w tym obszarze.

Następnym najczęściej występującym objawem lęku był nieprzyjemny stan emocjonalny odczuwany jako wewnętrzne pobudzenie, stan napięcia, zaniepokojenia. Średni rezultat u uczniów szkół ogólnodostępnych wynosił 68,38% możliwego do uzyskania wyniku, u uczniów klas integracyjnych – 53,84%, a u dzieci ze szkół specjalnych – 38,26%. Przejawy lęku w zakresie obniżenia poczucia własnej wartości, takie jak poczucie nieudolności, bezradności czy winy, osiągnęły poziom 35,58% u uczniów szkół specjalnych, 50,16% – u uczniów klas integracyjnych i 60,83% – u dzieci ze szkół ogólnodostępnych. Najslabiej lęk ujawnił się w badanej grupie w obszarze cielesnych oznak, czyli blednięcia, zaczerwienienia, przyspieszonego bicia serca i zaburzeń układu pokarmowego. Uczniowie szkół specjalnych osiągnęli wynik 24,83% wyniku maksymalnego, uczniowie klas integracyjnych – 38,08%, a dzieci ze szkół ogólnodostępnych – 42,33%. Najniższy uzyskany wynik w obszarze cielesnych oznak lęku w stosunku do innych kategorii może być efektem niewielkiej umiejętności analizy własnych przeżyć dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną oraz trudności w zakresie wnioskowania, zwłaszcza w uświadomieniu sobie związku między przesłankami a wnioskami (Pilecka, 1998, s. 449-451; Wyczesany, 2002, s. 29-32; Gajdzica, 2007, s. 61-61).

W celu określenia, czy różnice w wynikach w podskali skali lęku szkolnego pomiędzy trzema grupami badawczymi są istotne lub nieistotne statystycznie, wykonano jednoczynnikową analizę wariancji w planie dla grup niezależnych. Wyniki dla pod skali wrażliwości emocjonalnej:  $F(2, 177) = 54,27$ ;  $p < 0,001$ ; cielesnych oznak lęku:  $F(2, 177) = 16,55$ ;  $p < 0,001$ ; poczucia wartości „ja”:  $F(2, 177) = 27,87$ ;  $p < 0,001$ ; uczucia zagrożenia zorientowanego na przyszłość:  $F(2, 177) = 22,26$ ;  $p < 0$  okazały się istotne statystycznie. Porównania *post hoc* dokonane za pomocą testu Tukeya ukazały istotne różnice ( $p < 0,001$ ) pomiędzy wszystkimi grupami w podskalach: wrażliwość emocjonalna, poczucie wartości „ja” oraz uczucie zagrożenia zorientowane na przyszłość, natomiast w podskali cielesne oznaki lęku istotne różnice ( $p < 0,001$ ) ujawniły się pomiędzy dziećmi uczęszczającymi do szkoły specjalnej a dziećmi ze szkoły ogólnodostępnej i klasy integracyjnej, zaś różnice pomiędzy dziećmi uczęszczającymi do szkół ogólnodostępnych i klas integracyjnych okazały się nieistotne statystycznie.

Z przeprowadzonych analiz wynika więc, że we wszystkich kategoriach przejawów lęku najwyższe wyniki osiągnęły dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczające do szkół ogólnodostępnych, niższe – uczniowie z klas integracyjnych, a najniższe – uczniowie szkół specjalnych, zaś ujawnione różnice są na tyle wyraźne, że można je uznać za istotne statystycznie. Zróżnicowany poziom lęku dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do trzech form organizacji kształcenia można uzasadnić m.in. umiejscowieniem w polu szkolnym. Poziom lęku jest bowiem bezpośrednio związany z pozycją zajmowaną w danej strukturze społecznej. Charakter uczestników danego pola ma znaczący wpływ na zajmowane przez nich pozycje. W procesie lokalizacji i autolokalizacji istotne są schematy postrzegania i oceniania, którymi w polu szkolnym posługują się uczniowie i nauczyciele. Działania podejmowane na bazie tych schematów często zwiększają różnice kapitałów kulturowych poszczególnych uczniów, przyczyniając się do reprodukcji struktury społecznej i układu sił odpowiadającego interesom grup dominujących (Bourdieu, Passeron, 1990, s. 67), a tym samym do odtwarzania nierówności społecznych.

#### **6.4. Zależność pomiędzy zmiennymi w podskalach motywacji do nauki szkolnej i lęku szkolnego oraz kompetencji językowych i matematycznych uczniów klasy czwartej z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do szkół specjalnych, szkół ogólnodostępnych i klas integracyjnych**

Na zależność między poziomem osiągnięć szkolnych a motywacją do nauki szkolnej i lękiem szkolnym wskazywało w swoich pracach wielu badaczy (Bąbel, 2008; Brophy, 2002; Covington, Teel, 2004; Mietzel, 2002; Niebrzydowski, 1972; Przetacznik-Gierowska, Włodarski, 1998; Reykowski, 1975). Poziom osiągnięć ucznia zależy od jego aktywności, którą warunkuje stopień opanowania materiału oraz trwałość jego zapamiętania (Przetacznik-Gierowska, Włodarski, 1998). Jak zmotywować jednak ucznia do nauki? Janusz Reykowski wyróżnia dwa rodzaje motywacji: wewnętrzną, która powstaje, gdy człowiek dąży do zaspokojenia swoich potrzeb, oraz zewnętrzną, która polega na wzbudzaniu potrzeb przez stosowanie nagród i kar oraz przekazywaniu informacji o możliwościach tkwiących w różnego rodzaju sytuacjach. Motywacja jest więc uzależniona od wielu czynników. Powstaje ona zarówno na podstawie porównania własnych osiągnięć z osiągnięciami innych osób, a także na podstawie porównania ich z własnymi

wcześniejszymi osiągnięciami. Dzięki tym społecznym i/lub indywidualnym miernikom wartości człowiek może więc określić wymagania, jakie sobie stawia, aby zyskać satysfakcję z podejmowanej aktywności (Mietzel, 2002, s. 355).

W procesie kształcenia osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną niezwykle istotne jest budowanie motywacji. Jest to jednak o tyle trudne, że osoby te są mało samodzielne w dokonywaniu analizy własnych osiągnięć i niepowodzeń z uwagi na obniżony poziom funkcjonowania intelektualnego i wymagają wsparcia zewnętrznego. Takiego wzmocnienia ze strony nauczyciela szczególnie potrzebują dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczające do szkół ogólnodostępnych, w których porównanie własnych osiągnięć z osiągnięciami innych dzieci (w normie intelektualnej) zwykle nie wypada korzystnie. Według Leszka Mellibrudy motywacja ma trzy piętra: pierwsze obejmuje pierwotną biologiczną motywację (popędy), sterowaną przez ośrodkowe procesy nerwowe, drugie – potrzeby orientacyjno-eksploracyjne, przejawiające się m.in. różnym stopniem ciekawości, zaś trzecie – motywację poznawczą, związaną z cechami osobowościowymi człowieka, kształtowanymi przez kontakty społeczne. Pracując zatem z uczniami z lekką niepełnosprawnością intelektualną i chcąc wspierać ich motywację, należy rozbudzać ich zainteresowanie przerabianym materiałem.

Na poziom osiągnięć oprócz motywacji wpływ ma również lęk. Lęk jako stan emocjonalny związany z antycypacją niebezpieczeństwa pochodzącego z zewnątrz lub z wewnątrz organizmu, objawiający się jako niepokój, uczucie napięcia, skrępowania, zagrożenia, oraz lęk jako cecha to ważne determinanty przebiegu procesów poznawczych, które wpływają na alokację zasobów uwagi selektywnej i określają sposób przeszukiwania pola uwagi (Fajkowska, Marszał-Wiśniewska, Sędek, 2006; Izard, Ackeman, 2005). Uczeń znajdujący się w sytuacji lękowej koncentruje uwagę na treściach zagrażających, czyli sygnałach lękotwórczych, a nie na wykonywanym zadaniu, czego konsekwencją jest brak czujności na inne sygnały. Związek między poziomem pobudzenia a sprawnością działania opisuje prawo Yerkesa-Dodsona, które zakłada, że do wykonania każdego zadania istnieje optymalny poziom pobudzenia. Wzrost aktywności ucznia spowodowany lękiem lub stresem do pewnego momentu podnosi poziom jego osiągnięć, ale po jego przekroczeniu powoduje obniżenie sprawności wykonania zadania (Mietzel, 2002, s. 416). Wzmógłony lęk wpływa więc niekorzystnie na poziom osiągniętych wyników, czyli efektywność uczenia się, bez względu na to, jakiego etapu dotyczy.

W celu określenia zależności między zmiennymi: poziomem motywacji do nauki szkolnej i lęku szkolnego a poziomem kompetencji językowych

(czytaniem, pisaniem, słownictwem, gramatyką) i matematycznych (porównywanie liczb, rozwiązywanie zadań tekstowych, czytanie i rozumowanie) zastosowano statystykę typu przedziałowo-stosunkowego.

Do opisanie siły związku między dwiema zmiennymi użyto współczynnika korelacji, którego miarą jest współczynnik  $r$ -Pearsona według momentu iloczynowego (mieszanego). W analizie korelacji pomiędzy zmiennymi bierze się pod uwagę siłę zależności zmiennych – wskaźnik na poziomie  $>0,20$  oznacza korelację słabą, prawie nic nieznaczącą;  $0,20-0,40$  – zależność niską, wyraźną, lecz małą;  $0,40-0,70$  – korelację umiarkowaną, zależność istotną;  $0,70-0,90$  – korelację wysoką, zależność znaczną;  $0,90-1,00$  – korelację bardzo wysoką, zależność bardzo pewną (Ferguson, Takane, 1997, s. 133).

**Tabela 17.** Korelacja między poziomem kompetencji a podskalami w teście „Ja i moja szkoła” uczniów klas czwartych z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do trzech form organizacji kształcenia

Kompetencje językowe i matematyczne	Podskale w teście „Ja i moja szkoła”					
	szkoła specjalna		szkoła ogólnodostępna		klasa integracyjna	
	motywacja do nauki szkolnej	lęk szkolny	motywacja do nauki szkolnej	lęk szkolny	motywacja do nauki szkolnej	lęk szkolny
<b>Ogólne kompetencje językowe</b>	0,75	-0,78	0,73	-0,74	0,67	-0,64
- czytanie	0,70	-0,62	0,59	-0,62	0,74	-0,69
- pisanie	0,76	-0,74	0,79	-0,70	0,67	-0,66
- słownictwo	0,62	-0,69	0,59	-0,63	0,43	-0,43
- gramatyka	0,50	-0,58	0,59	-0,63	0,39	-0,36
<b>Ogólne kompetencje matematyczne</b>	0,75	-0,67	0,71	-0,70	0,77	-0,75
- porównywanie liczb	0,73	-0,64	0,72	-0,70	0,76	-0,72
- rozwiązywanie zadań tekstowych	0,72	-0,68	0,65	-0,66	0,74	-0,72
- czytanie i rozumowanie	0,70	-0,63	0,70	-0,70	0,77	-0,74

Korelacje istotne na poziomie  $p < 0,01$ .

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.



Na podstawie analizy wyników można stwierdzić, że zachodzą istotne statystycznie korelacje między poziomem kompetencji a podskalami w teście „Ja i moja szkoła” uczniów klasy czwartej z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do trzech form organizacji kształcenia. Ujawnione korelacje w większości wskazują na znaczną lub istotną zależność. Potwierdzają tym samym istnienie związku między poziomem motywacji do nauki szkolnej, lęku szkolnego a poziomem osiągnięć: im wyższy jest poziom motywacji do nauki i niższy poziom lęku szkolnego, tym wyższy poziom osiągnięć szkolnych (i to zarówno kompetencji w obszarze językowym, jak i matematycznym).

Rezultaty analizy zależności między poziomem motywacji szkolnej a wynikami poszczególnych kompetencji kluczowych w zakresie testu kompetencji językowych i matematycznych tych uczniów są bardzo podobne. W obszarze kompetencji językowych wysoka korelacja wystąpiła w zakresie: czytania w odniesieniu do szkół specjalnych i klas integracyjnych; pisanie – w odniesieniu do szkół specjalnych i ogólnodostępnych. W zakresie gramatyki, słownictwa oraz czytania w odniesieniu do szkół ogólnodostępnych i pisanie w odniesieniu do klas integracyjnych zaobserwowano korelację umiarkowaną, przy czym ogólny wskaźnik korelacji dla kompetencji językowych był na poziomie wysokim. W zakresie kompetencji matematycznych korelację wysoką stwierdzono dla ogólnego poziomu kompetencji matematycznych oraz ich poszczególnych obszarów: porównywania liczb, czytania i rozumowania oraz rozwiązywania zadań tekstowych (poza rezultatem szkół ogólnodostępnych, gdzie korelacja była na poziomie umiarkowanym). Wyniki analiz potwierdzają, że motywacja szkolna ma przełożenie na wyniki osiągnięte przez uczniów, i to zarówno w obszarze kompetencji językowych, jak i matematycznych, bez względu na formę organizacji kształcenia. Biorąc pod uwagę to, że ogólny poziom motywacji do nauki szkolnej nie był najwyższy, a jego różnice pomiędzy trzema formami kształcenia dostępnymi dla uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną były istotne, warto zastanowić się, co należy zrobić, aby zwiększyć ich motywację, a tym samym podnieść jakość edukacji.

Rezultaty analizy zależności między poziomem lęku szkolnego a wynikami poszczególnych osiągnięć w zakresie testu kompetencji językowych i matematycznych dla uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną wskazują w większości na znaczące zależności. W związku z minusowym wynikiem można mówić o korelacji odwrotnej, która polega na tym, że wzrostowi wartości jednej zmiennej towarzyszy spadek drugiej zmiennej. W przypadku analizowanych zmiennych jest to następująca zależność: im

wyższy poziom lęku szkolnego, tym niższy poziom kompetencji językowych i kompetencji matematycznych. Pomiedzy ogólnymi kompetencjami językowymi a lękiem szkolnym stwierdzono wysoką korelację, świadczącą o ich znacznej zależności u uczniów szkół specjalnych i ogólnodostępnych. W przypadku uczniów z klas integracyjnych stwierdzono zaś umiarkowaną korelację, choć była ona bliska korelacji wysokiej (-0,64). W zakresie poszczególnych wskaźników kompetencji językowych najniższa korelacja dotyczyła gramatyki u dzieci uczęszczających do klas integracyjnych (-0,36), zaś w przypadku wszystkich innych czynników korelacja była umiarkowana lub wysoka.

Podobnie było w przypadku ogólnych kompetencji matematycznych, gdzie zaobserwowano głównie korelację wysoką, przy czym korelację na pograniczu wysokiej i umiarkowanej ujawniły dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczające do szkół specjalnych (-0,67). Wartości poszczególnych wskaźników wchodzących w skład ogólnych kompetencji matematycznych utrzymywały się na poziomie wysokim lub górnej granicy korelacji umiarkowanej.

Porównując wyniki analiz współczynnika korelacji między motywacją do nauki szkolnej, lękiem szkolnym a poziomem kompetencji językowych i matematycznych dla poszczególnych form kształcenia osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną, można zauważyć ich dużą zbieżność. We wszystkich typach szkół odnotowano korelację na poziomie wysokim lub na pograniczu poziomu wysokiego i umiarkowanego. Można zatem stwierdzić, że bez względu na formę kształcenia osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną istnieje zależność między poziomem motywacji do nauki szkolnej, lękiem szkolnym a poziomem kompetencji. Im wyższy poziom motywacji i im niższy poziom lęku szkolnego, tym wyższe są też osiągnięcia uczniów w obszarze kompetencji językowych i matematycznych.

## **Poziom przystosowania społecznego uczniów klas czwartych z lekką niepełnosprawnością intelektualną w trzech formach organizacji kształcenia na podstawie Arkusza Zachowania się Ucznia**

### **7.1. Przystosowanie społeczne ucznia z lekką niepełnosprawnością intelektualną w szkole specjalnej, klasie integracyjnej i szkole ogólnodostępnej**

Arkusz Zachowania się Ucznia opracowany przez Barbarę Markowską (Markowska, Szafraniec, 1977) pozwala badać dwa główne wymiary społecznego przystosowania dziecka: (1) umiejętność osiągnięcia sukcesów dzięki motywacji do nauki, którą cechuje wytrwałość, pilność i koncentracja na zadaniach szkolnych oraz uspołecznienie rozumiane jako umiejętność nawiązywania bezkonfliktowych, życzliwych kontaktów społecznych; (2) typ zaburzeń przystosowania społecznego ujawniających się w zachowaniach antyspołecznych, które cechuje impulsywność, obniżona kontrola własnego zachowania bądź agresja lub przyhamowanie wyrażające się w postaci ogólnej bierności, złego samopoczucia i reakcji lękowych.

Motywacja jako proces regulacji zachowania dziecka ma charakter kierunkowy i odgrywa główną rolę w procesie uczenia się. Dziecko, które ma motywację do nauki, osiąga dużo większe sukcesy w zdobywaniu wiedzy. Howard Gardner (2002) w swej teorii wielorakiej inteligencji używa pojęcia „uskrzydlenie” na określenie najlepszej metody uczenia dzieci, rozbudzającej ich motywację wewnętrzną. Dziecko uczy się chętnie, ponieważ przy-

swajanie wiadomości sprawia mu przyjemność. Warunkiem tego jest jednak dostrzeżenie przez nie sensu, celu i użyteczności swojej pracy.

Wyniki badań motywacji jako czynnika przystosowania szkolnego w odniesieniu do kategorii opisowych przedstawia tabela 18.

**Tabela 18.** Motywacja do nauki szkolnej uczniów klas czwartych z lekką niepełnosprawnością intelektualną w trzech formach organizacji kształcenia

Poziom	Motywacja do nauki szkolnej					
	uczniowie szkół specjalnych		uczniowie szkół ogólnodostępnych		uczniowie klas integracyjnych	
	N	%	N	%	N	%
Bardzo wysoki	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Wysoki	4	6,66	0	0,00	2	3,33
Przeciętny	47	78,33	14	23,33	33	55,00
Niski	7	11,66	39	65,00	20	33,33
Bardzo niski	2	3,33	7	11,66	5	8,33

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

Analiza wyników punktowych w interpretacji opisowej pozwala na stwierdzenie, że uczniowie z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczający do szkoły specjalnej i klasy integracyjnej w większości wykazują przeciętny poziom motywacji do nauki szkolnej, aczkolwiek jest on zróżnicowany: uczniowie szkół specjalnych osiągnęli 78,33% możliwego wyniku, zaś dzieci z klas integracyjnych – 55%. Uczniowie szkół specjalnych uzyskali również najwyższy wynik w zakresie wysokiego poziomu motywacji (6,66%) i najniższy w zakresie niskiego (11,66%) i bardzo niskiego (3,33%). Najniższy poziom motywacji do nauki szkolnej osiągnęła jednak grupa dzieci ze szkoły ogólnodostępnej, która jako jedyna w większości osiągnęła niski poziom motywacji (65% maksymalnego wyniku), a w stosunku do wszystkich innych grup – najwyższy wynik w zakresie bardzo niskiego poziomu motywacji (11,66%).

Podobne wyniki badań przeprowadzonych z wykorzystaniem tego samego narzędzia na grupie uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do specjalnych szkół podstawowych uzyskali Czesław Kosakowski (1980) i Katarzyna Ćwirynkało (2010). W badaniach Cz. Kosakowskiego (1980, s. 101-102) bardzo niska motywacja cechowała 9,2% badanych (N = 555), niska – 33,5%, przeciętna – 46,7%, wysoka – 9%, bardzo wysoka – 1,6%. Natomiast wyniki badań przeprowadzonych przez K. Ćwirynkało (2010, s. 138-139) były bardziej zbliżone do prezentowanych badań

własnych – bardzo niski poziom motywacji osiągnęło w nich 3,3% (N = 60) badanych dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do specjalnych szkół podstawowych, niski poziom – 15%, przeciętny – 76,7%, wysoki – 5%. Bardzo wysokiego poziomu do motywacji szkolnej nie osiągnął żaden uczeń.

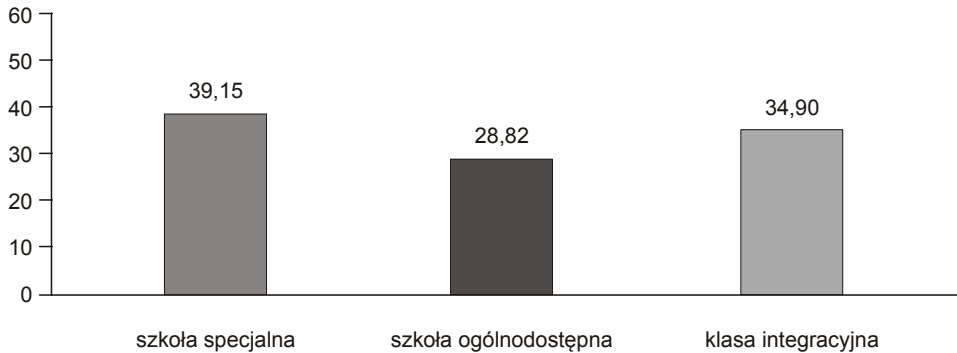
Badania przeprowadzone przez Annę Zamkowską (2008) za pomocą Arkusza Zachowania się Ucznia na grupie uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do szkoły ogólnodostępnej również okazały w dużej mierze zbieżne z prezentowanymi w tej pracy. A. Zamkowska (2008, s. 64) uzyskiwała bowiem następujące wyniki: bardzo niski poziom motywacji do nauki szkolnej osiągnęło 10% badanych dzieci (N = 40), niski poziom – 62,5%, przeciętny poziom – 27,5%, zaś żadne z badanych dzieci nie ujawniło wysokiego ani bardzo wysokiego poziomu motywacji.

Analizując powyższe wyniki, można stwierdzić, że poziom motywacji do nauki szkolnej uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną jest najwyższy u dzieci ze szkoły specjalnej, niższy u dzieci z klas integracyjnych, natomiast najniższy u dzieci ze szkół ogólnodostępnych. Biorąc pod uwagę to, że motywacja do nauki szkolnej jest najczęściej motywacją zewnętrzną, istotne wydaje się tworzenie takich form kształcenia uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną, które będą najlepiej wspierać ten proces, zwiększając prawdopodobieństwo odniesienia przez nich sukcesu szkolnego.

Wykres średnich wyników uzyskanych w zakresie motywacji do nauki szkolnej, badanej za pomocą Arkusza Zachowania się Ucznia, u uczniów czwartej klasy z lekką niepełnosprawnością intelektualną ze względu na formę organizacji kształcenia pokazują (wykres 5), że najwyższy średni poziom motywacji szkolnej cechuje uczniów szkół specjalnych (39,15), niższy – dzieci z klas integracyjnych (34,90), a najniższy – dzieci ze szkół ogólnodostępnych (28,82). W odniesieniu do kategorii opisowych uzyskane przez uczniów wyniki punktowe można zinterpretować następująco: u dzieci ze szkoły specjalnej 9 tetronów (przeciętny poziom motywacji), u uczniów z klasy integracyjnej – 7 tetronów (niski poziom motywacji), zaś u uczniów ze szkoły ogólnodostępnej – 5 tetronów (niski poziom motywacji).

W celu sprawdzenia, czy różnice w uzyskanych wynikach są istotne, przeprowadzono testy weryfikujące. Normalność rozkładu poszczególnych zmiennych sprawdzono za pomocą testu Kołmogorowa-Smirnowa. W przypadku braku normalności do sprawdzania różnic między grupami stosowano test nieparametryczny Kruskalla-Walisa, a dla rozkładów normalnych – test parametryczny analizy wariancji Anova. Porównanie par wyników w grupach w pierwszym wariancie oparto o test istotności różnic Manna-Whitneya, w drugim – o test *post hoc* HSD Tukeya.

**Wykres 5.** Średni poziom wyników w zakresie motywacji u uczniów szkół specjalnych, szkół ogólnodostępnych i klas integracyjnych



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

Wyniki testu różnic okazały się istotne statystycznie:  $\chi^2 = 30,19$ ;  $df = 2$ ;  $p < 0,001$ . Na podstawie przeprowadzonego badania stwierdzono, że dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczające do szkoły specjalnej, klasy integracyjnej i szkoły ogólnodostępnej różnią się w zakresie motywacji szkolnej. Szczegółowe porównania poszczególnych grup wykonano za pomocą nieparametrycznego testu istotności różnic Manna-Whitneya. Na ich podstawie stwierdzono, że uczniowie szkół specjalnych wykazują wyższy poziom motywacji ( $M = 39,15$ ;  $SD = 8,72$ ) niż uczniowie szkół ogólnodostępnych ( $M = 28,82$ ;  $SD = 8,51$ );  $p < 0,001$ , a uczniowie klas integracyjnych wykazują wyższy poziom motywacji ( $M = 34,90$ ;  $SD = 10,05$ ) niż uczniowie szkół ogólnodostępnych ( $M = 28,82$ ;  $SD = 8,51$ );  $p < 0,001$ , natomiast różnice pomiędzy uczniami szkół specjalnych i klas integracyjnych okazały się nieistotne statystycznie.

Drugim elementem przystosowania szkolnego badanym za pomocą Arkusza Zachowania się Ucznia było uspołecznienie, obejmujące przyjazną postawę dziecka wobec innych osób, pozwalającą na nawiązywanie pozytywnych relacji interpersonalnych cechujących się tolerancją i życzliwością (Markowska, Szafraniec, 1977, s. 172). Analiza wyników badań dotyczących uspołecznienia odniesiona do kategorii opisowej pozwala zinterpretować je jako przeciętne. Uczniowie klas czwartych z lekką niepełnosprawnością intelektualną bez względu na rodzaj organizacji kształcenia najczęściej osiągnęli przeciętny poziom uspołecznienia (tabela 19).

**Tabela 19.** Uspołecznienie uczniów klas czwartych z lekką niepełnosprawnością intelektualną w trzech formach organizacji kształcenia

Poziom	Uspołecznienie					
	uczniowie szkół specjalnych		uczniowie szkół ogólnodostępnych		uczniowie klas integracyjnych	
	N	%	N	%	N	%
Bardzo wysoki	5	8,33	0	0,00	3	5,00
Wysoki	12	20,00	10	16,66	10	16,66
Przeciętny	29	48,33	21	35,00	30	50,00
Niski	10	16,66	19	31,66	12	20,00
Bardzo niski	4	6,66	10	16,66	5	8,33

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

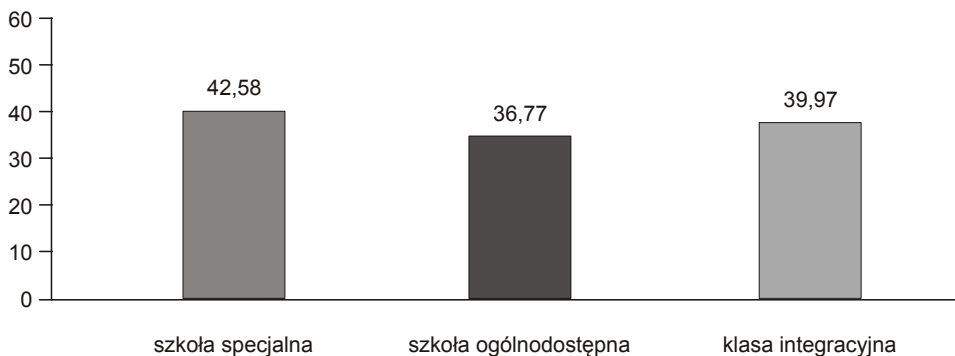
Zróznicowanie wyników osiągniętych w poszczególnych grupach badawczych jest jednak duże. Uczniowie uczęszczający do szkoły specjalnej uzyskali wyniki: wysokie (20%) i bardzo wysokie (8,33%), niskie (16,66%) i bardzo niskie (6,66%) w skali uspołecznienia w stosunku do pozostałych grup. Warto przy tym zaznaczyć, że w grupie uczniów szkół ogólnodostępnych żadne dziecko nie osiągnęło bardzo wysokiego poziomu, a niski poziom cechował aż 31,66% z nich, zaś bardzo niski – 16,66%. Wyniki pośrednie uzyskali natomiast uczniowie z klas integracyjnych.

Niski poziom uspołecznienia może być warunkowany zarówno sytuacją rodzinną, jak i szkolną. W kontekście rodziny wpływ na to mogą mieć: rodzice z problemami emocjonalnymi, nawiązujący słabe więzi rodzinne i niekonsekwentnie stosujący metody wychowawcze. Natomiast w kontekście szkoły wyróżniono: autokratyczną postawę nauczyciela (wywołującą reakcje obronne, prowadzące do konfliktów i zachowań antyspołecznych) oraz właściwości i nacisk klasy szkolnej (Markowska, Szafraniec, 1977, s. 201-203). W związku z poddaniem kontroli sytuacji rodzinnej i ustaleniem podobnego stopnia wpływu rodziny na dzieci z trzech form organizacji kształcenia w analizie wyników brano pod uwagę jedynie wpływ pola szkolnego. Określenie klimatu społecznego charakterystycznego dla każdej formy organizacji kształcenia pozwoliło dostrzec znaczenie tej formy dla osiągniętych efektów pola. Zgodnie z teorią P. Bourdieu właściwe dla danego pola szkolnego konstrukty wpływają na działania pedagogiczne i rówieśnicze mające znaczenie dla funkcjonowania społecznego uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną.

Porównując wyniki badań własnych z wynikami uzyskanymi przez Cz. Kosakowskiego (1980) i K. Ćwirynkało (2010) dotyczącymi uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do szkoły specjalnej oraz z wynikami A. Zamkowskiej (2008) dotyczącymi uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do szkoły ogólnodostępnej, można stwierdzić między nimi duże podobieństwa. Warto podkreślić, że najniższe wyniki w prezentowanych oraz przeprowadzonych wcześniej badaniach uzyskali uczniowie szkół ogólnodostępnych, co może prowadzić do wniosku, że sytuacja szkolna, w jakiej znajduje się dziecko, wpływa niekorzystnie na poziom jego społecznienia.

Analizując średni poziom społecznienia w zależności od formy organizacji kształcenia, można stwierdzić, że najwyższy wynik osiągnęli uczniowie szkół specjalnych (42,58), nieco niższy – dzieci z klas integracyjnych (39,97), a najniższy – uczniowie uczęszczający do szkół ogólnodostępnych (36,77) (wykres 6). W odniesieniu do kategorii opisowych uzyskane przez uczniów wyniki punktowe można interpretować w zależności od formy organizacji kształcenia: dzieci uczęszczające do szkoły specjalnej i klasy integracyjnej uzyskały 9-8 tetronów (przeciętny poziom społecznienia), zaś uczniowie szkoły ogólnodostępnej – 6 tetronów (niski poziom społecznienia).

**Wykres 6.** Średni poziom wyników uzyskiwanych w kategorii społecznienia przez uczniów szkół specjalnych, szkół ogólnodostępnych i klas integracyjnych



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

W celu potwierdzenia, czy w poziomie społecznienia uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną ze względu na formę organizacji kształcenia występują istotne różnice, wykonano nieparametryczny test istotności różnic Kruskala-Wallisa. Zdecydowano się na ten test, ponieważ założenie



mówiące o normalności rozkładu zmiennej zależnej nie zostało spełnione (test Kołmogorowa-Smirnowa  $p < 0,01$ ).

Wyniki testu okazały się istotne statystycznie:  $\chi^2 = 9,74$ ;  $df = 2$ ;  $p < 0,01$ . Na podstawie przeprowadzonego badania stwierdzono, że dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczające do szkoły specjalnej, szkoły ogólnodostępnej i klasy integracyjnej różnią się w zakresie kategorii przystosowania społecznego, jaką jest uspołecznienie. Szczegółowe porównania poszczególnych grup wykonano za pomocą nieparametrycznego testu istotności różnic Manna-Whithneya i na tej podstawie wyciągnięto następujące wnioski: uczniowie szkół specjalnych wykazują wyższy poziom uspołecznienia ( $M = 42,58$ ;  $SD = 10,32$ ) niż uczniowie szkół ogólnodostępnych ( $M = 39,97$ ;  $SD = 10,40$ );  $p < 0,01$ , zaś różnice między pozostałymi grupami są nieistotne statystycznie.

Arkusze Zachowania się Ucznia pozwala również ustalić typ zaburzeń przystosowania społecznego poprzez określenie zachowania antyspołecznego i przyhamowania. Przez zachowanie antyspołeczne rozumie się postępowanie agresywne, ekspansywne, charakteryzujące się obniżoną kontrolą zachowania i negatywną postawą wobec innych i szkoły (Markowska, Szafrańiec, 1977).

Dane zawarte w tabeli 20 dotyczące zachowań antyspołecznych uczniów klas czwartych z lekką niepełnosprawnością intelektualną ze względu na formę organizacji kształcenia pozwalają stwierdzić, że we wszystkich badanych grupach dzieci najczęściej osiągały poziom przeciętny.

**Tabela 20.** Zachowanie antyspołeczne uczniów klas czwartych z lekką niepełnosprawnością intelektualną w trzech formach organizacji kształcenia

Poziom	Zachowanie antyspołeczne					
	uczniowie szkół specjalnych		uczniowie szkół ogólnodostępnych		uczniowie klas integracyjnych	
	N	%	N	%	N	%
Bardzo wysoki	3	5,00	9	15,00	5	8,33
Wysoki	5	8,33	16	26,66	12	20,00
Przeciętny	35	58,33	23	38,33	29	48,33
Niski	12	20,00	9	15,00	11	18,33
Bardzo niski	5	8,33	3	5,00	3	5,00

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

Zróznicowanie wyników w poszczególnych grupach badawczych było jednak znaczne. Uczniowie szkół ogólnodostępnych (41,66%) i klas integra-

cyjnych (28,33%) znacznie częściej wykazywali wysoki i bardzo wysoki poziom zachowania antyspołecznego niż uczniowie szkół specjalnych (13,33%). Dzieci ze szkół specjalnych częściej osiągały poziom przeciętny niski i bardzo niski niż dzieci z pozostałych form kształcenia. Należy jednak zwrócić uwagę, że wysoki wynik w zakresie zachowania antyspołecznego może wskazywać na nieprawidłowości w obszarze reaktywności, będące przyczyną trudności w nawiązywaniu harmonijnych relacji z otoczeniem (Markowska, Szafraniec, 1977, s. 203). Wysoki stopień takich zachowań może również wskazywać na niedostateczną umiejętność samokontroli i hamowania impulsów, co w przypadku osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną powinno stanowić istotną wskazówkę do pracy rehabilitacyjnej.

Powyższe badania ujawniają wiele podobieństw z badaniami Cz. Kosakowskiego (1980), K. Ćwirynkała (2010) i A. Zamkowskiej (2008). W badaniach K. Ćwirynkała (2010, s. 148-149) dotyczących uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do specjalnej szkoły podstawowej (N = 60) uzyskano następujące wyniki w zakresie zachowania antyspołecznego: poziom bardzo wysoki - 5%, poziom wysoki - 30%, poziom przeciętny - 51,7%, poziom niski - 10%, poziom bardzo niski - 3,3%. W stosunku do tych badań wyniki uzyskane przez Cz. Kosakowskiego były niższe o 5,3 p.p. na poziomie niskim i bardzo niskim, a o 7,3 p.p. wyższe na poziomie wysokim i bardzo wysokim. Największą różnicę pomiędzy badaniami własnymi a przywoływanymi odnotowano na poziomie wysokim zachowań antyspołecznych. Natomiast różnice w wynikach badań A. Zamkowskiej (2008, s. 64) dotyczących uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do szkoły ogólnodostępnej (N = 60) w stosunku do przedstawianych wyników są znikome. Dzieci osiągnęły w nich następujące rezultaty w zakresie zachowania antyspołecznego: poziom bardzo wysoki - 15%, poziom wysoki - 17,5%, poziom przeciętny - 37,5%, poziom niski - 22,5%, poziom bardzo niski - 7,5%. Porównanie to pozwala stwierdzić, że obserwowane tendencje w zachowaniu antyspołecznym u uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną z poszczególnych form organizacji kształcenia zależą od tych form i są jak na razie stałe.

Analiza średniego poziomu zachowania antyspołecznego w zależności od formy organizacji kształcenia wskazuje, że najwyższy wynik w tej kategorii osiągnęli uczniowie szkół ogólnodostępnych (28,95 pkt, czyli 13 tetronów), nieco niższy - dzieci z klas integracyjnych (26,07 pkt, czyli 11 tetronów), natomiast najniższy - uczniowie uczęszczający do szkół specjalnych (24,02 pkt, czyli 10 tetronów). W kategoriach opisowych uzyskane przez uczniów wyniki punktowe można interpretować w następujący sposób:

13 tetronów odpowiada wysokiemu poziomowi zachowania antyspołecznego, a 10-11 tetronów – przeciętnemu poziomowi zachowania antyspołecznego (wykres 7).

**Wykres 7.** Średni poziom wyników w zakresie zachowania antyspołecznego uzyskanych przez uczniów szkół specjalnych, szkół ogólnodostępnych i klas integracyjnych



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

W celu sprawdzenia, czy w poziomie zachowań antyspołecznych uczniów klas czwartych z lekką niepełnosprawnością intelektualną z trzech form organizacji kształcenia występują istotne różnice, wykonano nieparametryczny test istotności różnic Kruskala-Wallisa.

Wyniki testu różnic okazały się istotne na poziomie tendencji:  $\chi^2 = 4,97$ ;  $df = 2$ ;  $p = 0,083$ . Na podstawie przeprowadzonego badania stwierdzono, że dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczające do szkoły specjalnej, szkoły ogólnodostępnej i klasy integracyjnej różnią się w zakresie zachowania antyspołecznego. Szczegółowe porównania badanych grup wykonano za pomocą nieparametrycznego testu istotności różnic Manna-Whithneya, przy poziomie istotności  $p = 0,016$ , lecz nie wykazały one istotnych różnic między grupami.

Drugą kategorią pozwalającą określić typ zaburzeń przystosowania społecznego w Arkuszu Zachowania się Ucznia jest przyhamowanie. Cechuje ono uczniów o obniżonej aktywności społecznej, wzmożonej reaktywności typu lękowego oraz tendencji do wycofywania się. Uczniowie ci reprezentują bierną postawę wobec innych osób oraz wymagań szkolnych (Markowska, Szafraniec, 1977, s. 203).

Dane ilościowe dotyczące związku między przyhamowaniem a rodzajem szkoły, do której uczęszczają uczniowie klasy czwartej z lekką niepełnosprawnością intelektualną, prezentuje tabela 21.

**Tabela 21.** Przyhamowanie uczniów klas czwartych z lekką niepełnosprawnością intelektualną w trzech formach organizacji kształcenia

Poziom	Przyhamowanie					
	uczniowie szkół specjalnych		uczniowie szkół ogólnodostępnych		uczniowie klas integracyjnych	
	N	%	N	%	N	%
Bardzo wysoki	3	5,00	7	15,00	5	8,33
Wysoki	10	16,66	24	40,00	24	40,00
Przeciętny	33	55,00	21	35,00	20	33,33
Niski	11	18,33	8	13,33	10	16,66
Bardzo niski	3	5,00	0	0,00	1	1,66

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

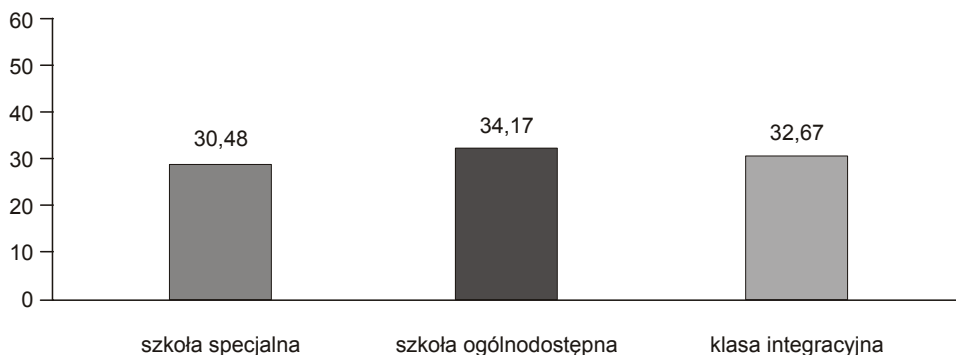
Analiza wyników dowodzi, że najwięcej uczniów szkół specjalnych (55%) wykazuje przeciętny poziom przyhamowania, natomiast najwięcej uczniów szkół ogólnodostępnych i klas integracyjnych ujawnia wysoki poziom w tej kategorii. Dzieci ze szkół ogólnodostępnych i klas integracyjnych częściej osiągały poziom bardzo wysoki niż uczniowie szkół specjalnych, rzadziej zaś poziom niski i bardzo niski.

W badaniach Cz. Kosakowskiego (1980, s. 154-162) poziom przyhamowania uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do specjalnej szkoły podstawowej (N = 555) był: bardzo niski w 9,2%, niski – w 18%, przeciętny – w 39,1%, wysoki – w 24,1%, bardzo wysoki – w 9,1%. Natomiast K. Ćwirynkało (2010, s. 150-151) uzyskała w swoich badaniach (N = 60) następujące wyniki: poziom bardzo niski w 3,3%, niski – w 20%, przeciętny – w 53,3%, wysoki – w 21,7%, bardzo wysoki – w 1,7%. Z kolei wyniki uzyskane przez A. Zamkowską (2008, s. 64-65) w badaniach przeprowadzonych na grupie uczniów uczęszczających do ogólnodostępnej szkoły podstawowej (N = 40), były następujące: poziom wysoki osiągnęło 45% uczniów, przeciętny – 45%, niski – 10%. Poziom bardzo niski i bardzo wysoki nie został ujawniony. Przedstawione wyniki potwierdzają rozkład kategorii przyhamowania na poszczególnych poziomach uzyskany w badaniach własnych.

Średni wynik w kategorii przystosowania szkolnego, jaką jest przyhamowanie, wskazuje, że cecha ta w największym stopniu ujawniła się u dzieci uczęszczających do szkół ogólnodostępnych (34,17% wyniku maksymalnego), rzadziej występowała u dzieci z klas integracyjnych (32,67%),

a najrzadziej – u uczniów uczęszczających do szkół specjalnych (30,48%). W kategoriach opisowych uzyskane przez uczniów wyniki punktowe można zinterpretować w zależności od formy organizacji kształcenia: dzieci uczęszczające do szkoły specjalnej i klasy integracyjnej uzyskały 10-9 tetronów (przeciętny poziom przyhamowania), zaś uczniowie szkoły ogólnodostępnej – 13 tetronów (wysoki poziom przyhamowania) (wykres 8).

**Wykres 8.** Średni poziom wyników w kategorii przyhamowania uzyskanych przez uczniów szkół specjalnych, szkół ogólnodostępnych i klas integracyjnych



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

W celu potwierdzenia występowania istotnych różnic dotyczących poziomu przyhamowania w trzech porównywanych grupach wykonano nieparametryczny test istotności różnic Kruskala-Wallisa. Zdecydowano się na ten test, ponieważ założenie mówiące o normalności rozkładu zmiennej zależnej nie zostało spełnione (część wyników istotnych była na poziomie tendencji).

Wyniki testu różnic okazały się istotne statystycznie:  $\chi^2 = 8,40$ ;  $df = 2$ ;  $p < 0,05$ . Na podstawie przeprowadzonego badania można więc wnioskować, że dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczające do szkoły specjalnej, szkoły ogólnodostępnej i klasy integracyjnej różnią się w zakresie przyhamowania. Szczegółowe porównania badanych grup wykonano za pomocą nieparametrycznego testu istotności różnic Manna-Whitneya. Na ich podstawie stwierdzono, że uczniowie szkół specjalnych wykazują niższy poziom przyhamowania ( $M = 30,48$ ;  $SD = 7,39$ ) niż uczniowie szkół ogólnodostępnych ( $M = 34,17$ ;  $SD = 6,69$ );  $p < 0,001$ , zaś między pozostałymi grupami nie ma istotnych statystycznie różnic.

## 7.2. Zależność między kategoriami przystosowania społecznego a kompetencjami językowymi i matematycznymi uczniów klas czwartych z lekką niepełnosprawnością intelektualną ze szkół specjalnych, szkół ogólnodostępnych i klas integracyjnych

Określenie poziomu kompetencji językowych i matematycznych oraz przystosowania szkolnego w kategoriach motywacji, przyhamowania, uspołecznienia i zachowania antyspołecznego miało na celu ukazanie edukacyjnego wymiaru funkcjonowania społecznego. Zastosowany współczynnik korelacji dla statystyk typu przedziałowo-stosunkowego (współczynnik Pearsona) pozwala potwierdzić istnienie zależności między poziomem kompetencji językowych (czytanie, pisanie, słownictwo, gramatyka) i matematycznych (porównywanie liczb, rozwiązywanie zadań tekstowych, czytanie i rozumowanie) a poziomem przystosowania szkolnego w kategoriach motywacji, przyhamowania, uspołecznienia i zachowania antyspołecznego. Uchwycenie tych zależności pozwala zaś określić, na ile kategorie przystosowania szkolnego mają wpływ na poziom kompetencji poznawczych uczniów. Analizy te zostały przeprowadzone wśród uczniów w trzech formach organizacji kształcenia, aby uzupełnić wiedzę o warunkach efektywności kształcenia ucznia z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Uzyskane wyniki pozwalają stwierdzić, że pomiędzy badanymi zmiennymi występują istotne zależności we wszystkich badanych grupach (tabela 22).

**Tabela 22.** Korelacja między poziomem kompetencji a kategoriami przystosowania społecznego według Arkusza Zachowania się Ucznia u uczniów klas czwartych z lekką niepełnosprawnością intelektualną z trzech form organizacji kształcenia

Grupa	Kompetencje językowe i matematyczne	Kategorie przystosowania społecznego			
		motywacja	przyhamowanie	uspołecznienie	zachowanie antyspołeczne
		współczynnik korelacji	współczynnik korelacji	współczynnik korelacji	współczynnik korelacji
Szkola specjalna	czytanie	0,490**	-0,433**	0,586**	-0,518**
	pisanie	0,636**	-0,538**	0,684**	-0,545**
	słownictwo	0,584**	-0,510**	0,589**	-0,464**
	gramatyka	0,539**	-0,459**	0,515**	-0,456**
	kompetencje językowe	0,667**	-0,577**	0,699**	-0,586**
	kompetencje matematyczne	0,569**	-0,538**	0,668**	-0,572**

Grupa	Kompetencje językowe i matematyczne	Kategorie przystosowania społecznego			
		motywacja	przyhamowanie	uspołecznienie	zachowanie antyspołeczne
		współczynnik korelacji	współczynnik korelacji	współczynnik korelacji	współczynnik korelacji
	porównywanie liczb	0,574**	-0,565**	0,665**	-0,581**
	rozwiązywanie zadań tekstowych	0,534**	-0,519**	0,662**	-0,543**
	czytanie i rozumowanie	0,552**	-0,481**	0,616**	-0,542**
Klasa integracyjna	czytanie	0,639**	-0,626**	0,683**	-0,442**
	pisanie	0,652**	-0,637**	0,634**	-0,543**
	słownictwo	0,284*	-0,350**	0,385**	-0,214
	gramatyka	0,256*	-0,310*	0,287*	-0,263*
	kompetencje językowe	0,534**	-0,568**	0,590**	-0,425**
	kompetencje matematyczne	0,685**	-0,661**	0,716**	-0,479**
	porównywanie liczb	0,693**	-0,657**	0,701**	-0,484**
	rozwiązywanie zadań tekstowych	0,641**	-0,618**	0,703**	-0,435**
	czytanie i rozumowanie	0,674**	-0,662**	0,693**	-0,487**
Szkoła ogólnodostępna	czytanie	0,574**	-0,328*	0,556**	-0,385**
	pisanie	0,668**	-0,544**	0,667**	-0,565**
	słownictwo	0,523**	-0,435**	0,601**	-0,511**
	gramatyka	0,523**	-0,435**	0,601**	-0,511**
	kompetencje językowe	0,651**	-0,492**	0,697**	-0,564**
	kompetencje matematyczne	0,701**	-0,443**	0,679**	-0,507**
	porównywanie liczb	0,685**	-0,437**	0,661**	-0,497**
	rozwiązywanie zadań tekstowych	0,697**	-0,443**	0,678**	-0,495**
	czytanie i rozumowanie	0,669**	-0,417**	0,648**	-0,494**

Korelacja istotna na poziomie: \*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ .

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

Analiza zależności między poziomem motywacji a wynikami testu kompetencji językowych i matematycznych oraz jego rezultatami w obszarze mierzonych kompetencji kluczowych wskazuje na istotną zależność we wszystkich formach organizacji kształcenia. W przypadku szkoły ogólnodostępnej ujawniła się wysoka korelacja między kompetencjami matematycznymi a motywacją, świadcząca o znacznej zależności tych dwóch czynników. Wyższy poziom motywacji dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną warunkuje ich lepsze wyniki w osiągnięciu kompetencji językowych i matematycznych.

W analizie zależności między poziomem uspołecznienia a wynikami testu kompetencji językowych i matematycznych ujawniono taki sam poziom korelacji (umiarkowany) dla większości badanych grup, świadczący o istotnej zależności, przy czym w przypadku klasy integracyjnej w dwóch obszarach kompetencji matematycznych (porównywanie liczb i rozwiązywanie zadań tekstowych) stwierdzono wysoki poziom korelacji (dla  $r \geq 0,70$ ). Wyniki analiz wskazują więc, że wyższy poziom przystosowania szkolnego zarówno w kategorii motywacji, jak i uspołecznienia implikuje wyższy poziom kompetencji poznawczych.

W drugim aspekcie przystosowania szkolnego, jakim jest typ zaburzeń przystosowania (przyhamowanie, zachowania antyspołeczne), zastosowana statystyka pozwala stwierdzić, że między przyhamowaniem a wynikami testu kompetencji językowych i matematycznych oraz jego rezultatami w obszarze mierzonych kompetencji kluczowych występują istotne zależności we wszystkich formach organizacji kształcenia. Taką samą korelację ujawniono między zachowaniem antyspołecznym a poziomem kompetencji językowych i matematycznych. Obie badane korelacje okazały się ujemne, wskazując tym samym na zależność odwrotną: im wyższy jest poziom przyhamowania i zachowania antyspołecznego, tym niższy poziom wyników osiągniętych w zakresie kompetencji językowych i matematycznych.

Zależność między poziomem kompetencji językowych i matematycznych a motywacją do nauki szkolnej potwierdziły wcześniej przedstawione wyniki testu „Ja i moja szkoła”. Podsumowując zatem wyniki uzyskane w zakresie przystosowania szkolnego i poziomu kompetencji matematycznych i językowych w trzech formach organizacji kształcenia uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną, można stwierdzić, że poziom ich osiągnięć jest warunkowany zarówno motywacją i uspołecznieniem, jak również przyhamowaniem i zachowaniem antyspołecznym, przy czym pierwsze dwa czynniki podnoszą, a ostatnie dwa obniżają zdolność dzieci do efektywnego uczenia się.



## **Pozycja społeczna uczniów klas czwartych z lekką niepełnosprawnością intelektualną w trzech formach organizacji kształcenia**

### **8.1. Trzy formy organizacji kształcenia uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną a ich pozycja społeczna w klasie**

Dziecko w wieku szkolnym przebywa w grupie rówieśniczej, jaką jest klasa szkolna. Stanowi ona zespół uczniów wzajemnie na siebie oddziałujących, mających wspólny system wartości i norm regulujących ich zachowanie w ważnych dla klasy sprawach oraz różniących się zajmowanymi pozycjami i rolami (Sowińska, 1974; Łobocki, 1985). Wzajemne relacje i więzi emocjonalne pomiędzy uczniami zawiązują się w klasie w efekcie wspólnie spędzanego czasu, a także wykonywania różnych szkolnych i pozaszkolnych zadań. Uczniowie wzajemnie się poznają, zaczynają się oceniać, tworząc strukturę społeczną klasy, czyli układ powiązanych ze sobą pozycji (Mika, 1982), mający najczęściej charakter hierarchiczny. Zgodnie z teorią P. Bourdieu pozycja społeczna w grupie jest wynikiem działania mechanizmów lokacyjnych i autolokacyjnych, które powstają na bazie kapitału symbolicznego, kapitału społecznego oraz indywidualnego potencjału lokacyjnego.

Pozycja społeczna ucznia w klasie jest istotnym elementem funkcjonowania społecznego, przyczyniającym się do budowania poczucia jego wartości i zaspokojenia potrzeby akceptacji w instytucji, jaką jest szkoła. Jest ona czynnikiem osobotwórczym, ponieważ zaspokojenie potrzeby akceptacji wpływa na kształtowanie się pozytywnego obrazu własnej osoby przez budowanie wiary we własne siły i pewności siebie (Lipińska, 1995, s. 40).

Zastosowana w prowadzonych badaniach technika socjometryczna pozwoliła na ustalenie pozycji społecznej uczniów klas czwartych z lekką niepełnosprawnością intelektualną w trzech formach organizacji kształcenia. Miało to na celu uchwycenie w klasie jako grupie społecznej pozytywnych i negatywnych powiązań między jej członkami. Dzięki tej technice można było określić, kto w badanej grupie cieszy się największą popularnością i zajmuje pozycję lidera, a kto jest przez grupę nieakceptowany, nielubiany czy nawet odrzucany. Badania socjometryczne polegają na zadawaniu badanym szeregu pytań. Istotne dla rzetelności prowadzonych badań jest przestrzeganie reguł określonych przez twórcę tej metody, J.L. Moreno, takich jak: jasno określona grupa, brak ograniczeń co do liczby osób, które można wybrać lub odrzucić, oraz pytania sformułowane w sposób jednoznaczny i niebudzący wątpliwości (Łobocki, 2007; Pilkiewicz, 1973). Chcąc ustalić przy tym miejsce poszczególnych uczniów na skali sympatii i skali antypatii, wynikające z połączenia kryteriów pozytywnych i negatywnych, zastosowano Socjometryczną Skalę Akceptacji (Pilkiewicz, 1973), składającą się z pięciu kategorii głównych, w celu ustalenia, którzy uczniowie w klasie są: wysoko akceptowani (popularni), średnio akceptowani (przeciętni), kontrowersyjni (polaryzująca akceptacja: lubiani i odrzucani), izolowani i odrzucani.

Określenie pozycji społecznej, jaką dziecko zajmuje w szkole, jest istotne w badaniu i analizowaniu różnic funkcjonowania ucznia z lekką niepełnosprawnością intelektualną w trzech formach organizacji kształcenia. Pozycja społeczna uczniów w określonym polu szkolnym wiąże się z dynamiką danej przestrzeni, w której dochodzi do różnicowania zasobów lokalizacyjnych ich członków, ukrytych m.in. w schematach interpretacyjnych niepełnosprawności. Badając pod tym kątem pole szkolne, trudno nie dostrzec porównywania się uczniów, które ujawnia nierówności w ich kapitale kulturowym i różnice decydujące o hierarchii grupy i procesach wykluczania. Wpływ pola szkolnego na zajmowaną w nim pozycję jest istotny z uwagi na to, że przyczynia się do zaspokojenia potrzeb psychologicznych, takich jak: potrzeba uznania, pozytywnej samooceny, uczestnictwa w grupie i identyfikacji z nią, warunkując optymalny rozwój jednostki.

Wyniki uzyskane w badaniach własnych dotyczących pozycji społecznej zajmowanej przez uczniów klas czwartych z lekką niepełnosprawnością intelektualną w trzech formach organizacji kształcenia pokazują, że w zależności od rodzaju szkoły, do której uczęszcza uczeń, jego pozycja jest odmienna (tabela 23).

**Tabela 23.** Pozycja społeczna uczniów klas czwartych z lekką niepełnosprawnością intelektualną w trzech formach organizacji kształcenia

Kategorie pozycji społecznej	Uczniowie szkół specjalnych		Uczniowie szkół ogólnodostępnych		Uczniowie klas integracyjnych	
	N	%	N	%	N	%
Popularny	9	15,00	0	0,00	2	3,33
Przeciętny	36	60,00	25	41,66	35	58,33
Kontrowersyjny	10	16,66	14	23,33	14	23,33
Izolowany	3	5,00	14	23,33	5	8,33
Odrzucony	2	3,33	7	11,66	4	6,66

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

Uczniowie z lekką niepełnosprawnością intelektualną we wszystkich typach szkół najczęściej zajmowali pozycję ucznia przeciętnego, choć zauważono rozbieżność punktową między poszczególnymi typami szkół. Pozycja ucznia kontrowersyjnego była reprezentowana na takim samym poziomie (23,33%) przez uczniów szkół ogólnodostępnych i klas integracyjnych oraz na nieco niższym poziomie (16,66%) przez uczniów szkół specjalnych. Największe rozbieżności wyników dotyczą zajmowania pozycji ucznia popularnego w klasie: w przypadku dzieci ze szkół specjalnych było to 15%, wśród uczniów klas integracyjnych – zaledwie 3%, zaś w szkołach ogólnodostępnych żaden uczeń nie zajmował takiej pozycji. Z kolei w odniesieniu do pozycji izolowanej i odrzuconej uzyskane wyniki wskazują na odwrotną zależność: pozycję ucznia izolowanego najczęściej zajmowały dzieci ze szkół ogólnodostępnych (23,33%), rzadziej uczniowie klas integracyjnych (8,33%), a najrzadziej – uczniowie szkół specjalnych (5%). Pozycję ucznia odrzuconego również najczęściej zajmowali uczniowie szkół ogólnodostępnych (11,66%), następnie uczniowie klas integracyjnych (6,66%) i sporadycznie dzieci ze szkół specjalnych (3,33%).

W celu sprawdzenia, czy różnice w zajmowanej pozycji społecznej w klasie występujące pomiędzy uczniami czwartej klasy z lekką niepełnosprawnością intelektualną z trzech form organizacji kształcenia są istotne statystycznie, przeprowadzono nieparametryczny test istotności różnic Krukskala-Wallisa. Zdecydowano się na wykonanie tego testu, ponieważ zmienna: pozycja społeczna była mierzona na skali porządkowej. Wyniki testu okazały się istotne statystycznie:  $\chi^2 = 22,98$ ;  $df = 2$ ;  $p < 0,001$ . Na podstawie przeprowadzonych analiz stwierdzono, że dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczające do szkoły specjalnej, szkoły ogólnodostępnej i klasy integracyjnej różnią się pozycją społeczną. Szczegółowe porów-

niania badanych grup wykonano za pomocą nieparametrycznego testu istotności różnic Manna-Whitneya, na podstawie którego można wnioskować, że uczniowie szkół specjalnych osiągają wyższą pozycję społeczną ( $M = 2,18$ ;  $SD = 0,89$ ) niż uczniowie szkół ogólnodostępnych ( $M = 3,05$ ;  $SD = 1,06$ );  $p < 0,001$ , oraz że uczniowie klas integracyjnych osiągają wyższą pozycję społeczną ( $M = 2,55$ ;  $SD = 0,95$ ) niż uczniowie szkół ogólnodostępnych ( $M = 3,05$ ;  $SD = 1,06$ );  $p < 0,01$ . Natomiast różnice między uczniami szkół specjalnych i klas integracyjnych okazały się nieistotne statystycznie, tj. na poziomie  $p < 0,05$ .

Analizując uzyskane wyniki badań, można stwierdzić, że dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną bez względu na typ szkoły, do jakiej uczęszczają, najczęściej zajmują w klasie pozycję ucznia przeciętnego. Dzieci uczęszczające do szkół specjalnych rzadziej zajmują pozycję izolowaną i odrzucaną niż uczniowie szkół ogólnodostępnych (różnice istotne statystycznie) i klas integracyjnych (różnice nieistotne statystycznie). Zajmowanie niskiej pozycji społecznej, oscylującej wokół izolacji i odrzucenia, przez uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną kształconych razem z pełnosprawnymi rówieśnikami potwierdzają liczne badania (Bąbka, 2001; Buchnat, 2010; Chodkowska, 2004; Gajdzica, 2006; Lipińska-Lokś, 2004; Wiącek, 2005; Zamkowska, 2008). Uczniowie odrzucani i izolowani określani są wspólną nazwą dzieci nieakceptowanych (Ekiert-Grabowska, 1983). Dzieci izolowane funkcjonują na marginesie życia klasy, nierzadko pozostając jej biernymi uczestnikami. Natomiast dzieci odrzucane często znajdują się w konflikcie z innymi dziećmi w klasie, przez które są nielubiane i traktowane z niechęcią. Ta niekorzystna sytuacja społeczno-emocjonalna, w jakiej znajdują się uczniowie z lekką niepełnosprawnością intelektualną, powoduje, że ich potrzeby akceptacji, kontaktu emocjonalnego i przynależności są niezaspokojone, i wywołuje zachowania odbiegające od przyjętych norm, które mają na celu zwrócenie na siebie uwagi, choć w rezultacie przynoszą odwrotny skutek. Pozycja ucznia odrzuconego i izolowanego osłabia jego poczucie wartości i bezpieczeństwa, kształtując postawę braku zaufania i otwartości wobec innych osób oraz zachowania bierne, co prowadzi do zmniejszenia szans na właściwy rozwój społeczny.

Przyczyn istotnych różnic między funkcjonowaniem uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną w klasie specjalnej i w klasie ogólnodostępnej można upatrywać w wielu czynnikach. Zajmowanie niskiej pozycji społecznej przez uczniów kształconych razem z pełnosprawnymi rówieśnikami może być spowodowane np. brakiem podobieństwa. Dzieci nawiązują bowiem relacje z rówieśnikami, których odbierają jako podobnych do siebie, tzn. osoby pełnosprawne szukają towarzystwa osób pełnosprawnych, a osoby niepełnosprawne – niepełnosprawnych. Osoby z niepełnosprawnością

intelektualną często przejawiają zachowania odbiegające od przyjętych norm, przez co nie mogą być partnerami w relacji z pełnosprawnymi rówieśnikami. Natomiast gdy nawiązują relacje, ich rówieśnicy również przekraczają obowiązujące normy zachowań, co ma niekorzystny wpływ na rozwój osób z niepełnosprawnością (Farmer, Pearl, Van Hacker, 1996, s. 250). W nawiązywaniu wzajemnych relacji niezbędna jest komunikacja, w której brak oczekiwanego podobieństwa traktowany jest jako przeszkoda, podobnie jak stereotypy, które niestety są cały czas przypisane osobom z niepełnosprawnością (Matsumoto, Juang, 2007). Wyniki przeprowadzonych badań wskazują, że uczniowie z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczający do klas specjalnych sporadycznie zajmują niskie pozycje społeczne w klasie, nawiązując wiele koleżeńskich relacji. Można zatem uznać, że to właśnie brak podobieństwa, dotyczącego zwłaszcza zachowania, pomiędzy osobami z niepełnosprawnością a pełnosprawnymi jest jedną z przyczyn ich niższego poziomu funkcjonowania społecznego. Uczniom w szkole specjalnej pomimo mniejszych kompetencji społecznych łatwiej nawiązywać kontakty właśnie z uwagi na wzajemne podobieństwo i idące za tym pozytywne nastawienie. Natomiast brak podobieństwa może stać się przyczyną piętnowania. „Podstawą zjawiska piętnowania jest cecha, która w widoczny sposób odróżnia osobę lub grupę osób od innych i cecha ta, niezależnie od pozostałych atrybutów danej osoby, jest oceniana negatywnie. Potępia się ją lub poddaje innym reakcjom eliminującym albo wytwarzającym dystans między osobą obdarzoną daną cechą a innymi” (Kawczyńska-Butrym, 1998, s. 79). Piętnowanie osób niepełnosprawnych jest jedną z najważniejszych przyczyn ich izolacji społecznej, łączy się bowiem z odrzuceniem, alienacją, a nawet agresją. Zjawisko to często wiąże się też ze stereotypami i ma ogromny wpływ na kształtowanie się postaw społecznych wobec osób niepełnosprawnych.

Próba wyjaśnienia przyczyn zajmowania niskiej pozycji społecznej przez dzieci z niepełnosprawnością jest teoria społecznej wymiany, która wskazuje na zależność między kosztami i korzyściami. Dla dzieci pełnosprawnych nawiązanie relacji z dziećmi z niepełnosprawnością wiąże się bowiem z wysokimi kosztami i małymi korzyściami, co powoduje zaniechanie wchodzenia w takie relacje (Frederickson, Furnham, 2004, s. 405).

Innym wyjaśnieniem jest model odrzucania przez rówieśników, opracowany przez Johna D. Coie'a, który uznaje, że przyczyną odrzucenia są zachowania dziecka i dynamika grupy (za: Zamkowska, 2008, s. 67). Potwierdza to Herbert Goetze (1995), który jako powody braku akceptacji podaje nieumiejętność rozumienia kontekstu społecznego przez osoby z lekką niepełnosprawnością intelektualną oraz występowanie zachowań agresywnych.

Wyniki przeprowadzonych badań własnych wskazują, że pozycja społeczna uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną w klasie zależy

od formy organizacji kształcenia. Niska pozycja społeczna uczniów ze szkół ogólnodostępnych i klas integracyjnych nie wynika jedynie z zaburzeń w zakresie przystosowania społecznego, ale raczej z braku akceptacji przez pełnosprawnych rówieśników i ich niskiej motywacji do podejmowania interakcji. Wynik ten wskazuje, że istotną rolę we wzmacnianiu funkcjonowania ucznia z lekką niepełnosprawnością intelektualną w szkołach ogólnodostępnych i klasach integracyjnych odgrywa nauczyciel. Ma on m.in. za zadanie kształtowanie i umacnianie pozycji społecznej poszczególnych uczniów w klasie. Wychowawca-nauczyciel nie tylko bowiem przekazuje uczniom wiedzę, ale także wskazuje i uzasadnia drogi ich postępowania. Powinien przy tym zapobiegać etykietowaniu dzieci w klasie, gdyż to od niego w dużej mierze zależy ich pozycja społeczna w klasie.

Pozycja społeczna ucznia, będąca wynikiem procesów jego umiejscowienia i umiejscawiania, zależy też od specyfiki pola szkolnego. Zgodnie z teorią P. Bourdieu (2005, s. 565) umiejscowienie dokonuje się głównie za sprawą nauczycieli i rówieśników, którzy odzwierciedlają obraz danego pola społecznego. Umiejscawianie zaś następuje na podstawie własnego habitusu. Szkoła specjalna to przestrzeń społeczna, w której pozycje zajmowane przez osoby z lekką niepełnosprawnością intelektualną są różne, bo budowane na wspólnych zasadach i na bazie podobnego kapitału kulturowego (który w tej homogenicznej grupie jest jednak zróżnicowany, choć porównywalny). Pole szkolne klasy integracyjnej i klasy ogólnodostępnej teoretycznie umożliwia uczniom z lekką niepełnosprawnością intelektualną osiągnięcie wysokiej pozycji społecznej w szkole, ale zarazem ukazuje różnice między osobami z niepełnosprawnością i pełnosprawnymi. Każda z tych grup buduje więc swoją pozycję na bazie kapitału społecznego, który jest dość zróżnicowany, a także treningu społecznego, który stanowi część edukacyjnej biografii każdego z uczniów. Te doświadczenia funkcjonowania społecznego są potem odtwarzane, przyczyniając się do rekonstrukcji struktury układu sił między tymi grupami (przemocy symbolicznej).

## **8.2. Zależność między pozycją społeczną zajmowaną w klasie a poziomem kompetencji językowych i matematycznych uczniów klas czwartych z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do szkół specjalnych, szkół ogólnodostępnych i klas integracyjnych**

Pozycja społeczna określa miejsce ucznia w klasie, determinując w dużej mierze sposób jego funkcjonowania, a także ogólny rozwój. W wielu badaniach edukacyjnych (Ekiert-Grabowska, 1983; Filipczuk, 1985; Guz, 1984; Mi-

siorna, 1992; Sendyk, 2001; Zapała, 2004; Zaborowski, 1990) podkreśla się związek między poziomem osiągnięć a pozycją społeczną ucznia w zespolu klasowym. Narzędzia badawcze wykorzystane w celu określenia poziomu kompetencji językowych i matematycznych oraz pozycji ucznia w klasie miały ukazać edukacyjny aspekt badanego zjawiska oraz wpływ osiągnięć szkolnych na tę pozycję w poszczególnych formach organizacji kształcenia.

W celu określenia zależności między pozycją społeczną zajmowaną w klasie a poziomem kompetencji językowych (czytaniem, pisanem, słownictwem, gramatyką) i matematycznych (porównywanie liczb, rozwiązywanie zadań tekstowych, czytanie i rozumowanie) ze względu na porządkowy poziom pomiaru zmiennej: pozycja społeczna obliczono korelacje nieparametryczne z wykorzystaniem współczynnika korelacji rho-Spearmana (tabela 24).

**Tabela 24.** Korelacja między poziomem kompetencji a pozycją społeczną w klasie uczniów klas czwartych z lekką niepełnosprawnością intelektualną w trzech formach organizacji kształcenia

Kompetencje językowe i matematyczne	Pozycja społeczna (socjometria)		
	szkoła specjalna	klasa integracyjna	szkoła ogólnodostępna
	współczynnik korelacji	współczynnik korelacji	współczynnik korelacji
<b>Ogólne kompetencje językowe</b>	0,623*	0,441*	0,622*
- czytanie	0,545*	0,524*	0,527*
- pisanie	0,506*	0,458*	0,650*
- słownictwo	0,540*	0,334*	0,567*
- gramatyka	0,514*	0,239	0,567*
<b>Ogólne kompetencje matematyczne</b>	0,542*	0,551*	0,616*
- porównywanie liczb	0,506*	0,533*	0,616*
- rozwiązywanie zadań tekstowych	0,534*	0,572*	0,586*
- czytanie i rozumowanie	0,537*	0,515*	0,597*

\* korelacja istotna na poziomie 0,01 (dwustronnie).

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

Na podstawie analizy wyników można stwierdzić, że zachodzą istotne statystycznie korelacje między poziomem kompetencji a zajmowaną pozycją społeczną w klasie uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną w trzech formach organizacji kształcenia. Ujawnione korelacje w większości są umiarkowane i wskazują na istotną zależność: im wyższy jest poziom osiągnięć szkolnych (i to zarówno kompetencji językowych, jak i matematycznych), tym wyższa pozycja społeczna zajmowana przez ucznia w klasie.

Porównując wyniki analiz współczynnika korelacji między zajmowaną pozycją społeczną a poziomem kompetencji językowych i matematycznych w różnych formach organizacji kształcenia osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną, można zauważyć dużą spójność. We wszystkich typach szkół odnotowano korelację na poziomie umiarkowanym. Można zatem stwierdzić, że bez względu na formę kształcenia osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną występuje istotna zależność między poziomem kompetencji a pozycją społeczną ucznia w klasie: im wyższe są osiągnięcia uczniów w obszarze kompetencji językowych i matematycznych, tym wyższa ich pozycja społeczna w klasie. To, że pozycja społeczna determinowana jest m.in. poziomem osiągnięć szkolnych, może tłumaczyć, dlaczego uczniowie w szkole ogólnodostępnej zajmują niskie pozycje społeczne. Trudności w uczeniu się spowodowane lekką niepełnosprawnością intelektualną uniemożliwiają osiągnięcie sukcesu w postaci dobrych wyników szkolnych na tle klasy, do której uczęszczają dzieci w normie intelektualnej. Konkurencja w tym względzie między dziećmi z lekką niepełnosprawnością intelektualną i dziećmi w normie intelektualnej może więc prowadzić do marginalizacji, stygmatyzacji, uniformacji i normalizacji (Gajdzica, 2006, s. 122-125), a tym samym do izolacji czy odrzucenia w klasie szkolnej. Problem ten nie występuje w szkole specjalnej, ponieważ wszystkie dzieci mają podobne możliwości edukacyjne, co sprawia, że mogą osiągnąć sukces na tle klasy, jeśli będą bardziej sprawne lub bardziej pracowite. W klasach integracyjnych możliwość osiągnięcia sukcesu w obszarze wyników szkolnych jest mniejsza. Struktura klasy, na którą składają się uczniowie z niepełnosprawnościami i innymi deficytami rozwojowymi oraz uczniowie w normie, z jednej strony powoduje, że dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną narażone są na większe ryzyko porażek niż dzieci pełnosprawne, z drugiej zaś – mogą odnieść sukces wśród dzieci z niepełnosprawnościami. Warto jednak podkreślić, że poziom osiągnięć szkolnych nie jest jedynym czynnikiem warunkującym pozycję społeczną zajmowaną w klasie.



### 8.3. Zależność między zajmowaną pozycją społeczną w klasie a zmiennymi poziomem przystosowania społecznego uczniów klas czwartych z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do szkół specjalnych, szkół ogólnodostępnych i klas integracyjnych

Poziom przystosowania społecznego ucznia, mierzony za pomocą Arkusza Zachowania się Ucznia opracowanego przez B. Markowską (Markowska, Szafraniec, 1977), jest określony za pomocą czterech czynników: motywacji, uspołecznienia, zachowań antyspołecznych i przyhamowania. Szukając potwierdzenia istnienia lub nieistnienia zależności pomiędzy pozycją społeczną ucznia w klasie a poziomem jego przystosowania szkolnego określonego w tych czterech kategoriach, obliczono współczynniki korelacji. Z uwagi na to, że zmienna: pozycja społeczna była mierzona na skali porządkowej, obliczono współczynniki korelacji tau-b Kendalla (tabela 25).

**Tabela 25.** Macierz korelacji dla zmiennych poziomu przystosowania się ucznia klasy czwartej z lekką niepełnosprawnością intelektualną na podstawie Arkusza Zachowania się Ucznia i jego pozycji społecznej w klasie

Pozycja społeczna	Motywacja	Uspołecznienie	Przyhamowanie	Zachowanie antyspołeczne
Korelacja	0,57	0,57	-0,52	-0,40
Istotność	< 0,001	< 0,001	< 0,001	< 0,001

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

Wyniki przeprowadzonych analiz wskazują, że między poziomem motywacji szkolnej a pozycją społeczną istnieje silny dodatni związek. Wysokiej wartości jednej zmiennej towarzyszą wysokie wartości drugiej zmiennej:  $r = 0,57$ ;  $p < 0,001$ , co oznacza, że im wyższy poziom motywacji, tym wyższa pozycja społeczna zajmowana przez ucznia w klasie. Również współczynnik korelacji między pozycją społeczną ucznia z lekką niepełnosprawnością intelektualną w klasie a poziomem jego uspołecznienia wskazuje na istnienie silnego związku pomiędzy tymi zmiennymi:  $r = 0,57$ ;  $p < 0,001$ . Wysokiej wartości jednej zmiennej towarzyszą bowiem wysokie wartości drugiej zmiennej, co wskazuje, że im wyższy jest poziom uspołecznienia, tym wyższa pozycja społeczna ucznia w klasie. Natomiast między zajmowaną pozycją społeczną ucznia w klasie a przyhamowaniem zanotowano istnienie silnego ujemnego związku pomiędzy tymi zmiennymi:  $r = -0,52$ ;  $p < 0,001$ . Wysokiej wartości jednej zmiennej towarzyszą bowiem niskie wartości dru-

giej zmiennej, z czego wynika, że im wyższy jest poziom przyhamowania, tym niższa pozycja społeczna ucznia w klasie. Współczynnik korelacji między pozycją społeczną ucznia w klasie a poziomem zachowania antyspołecznego wskazuje zaś na istnienie umiarkowanego ujemnego związku pomiędzy tymi zmiennymi:  $r = -0,40$ ;  $p < 0,001$ . Wysokiej wartości jednej zmiennej towarzyszą niskie wartości drugiej zmiennej, co oznacza, że im wyższy jest poziom zachowania antyspołecznego, tym niższa pozycja społeczna ucznia w klasie.

Uzyskane wyniki pozwalają stwierdzić, że pozycja społeczna ucznia w klasie zależy od poziomu motywacji szkolnej, przystosowania, przyhamowania i zachowań antyspołecznych. Uczeń z lekką niepełnosprawnością intelektualną zajmuje tym wyższą pozycję społeczną w klasie, im wyższy jest poziom jego motywacji szkolnej i uspołecznienia oraz im niższy jest poziom jego przyhamowania i zachowań antyspołecznych.

Celem prowadzonych badań było wskazanie zależności pomiędzy zmiennymi przystosowania społecznego ucznia, mierzonymi za pomocą Arkusza Zachowania się Ucznia, określonymi przez cztery czynniki: motywację, uspołecznienie, zachowania antyspołeczne i przyhamowanie, oraz określenie pozycji społecznej ucznia w klasie w trzech formach organizacji kształcenia, dlatego przeprowadzono dalsze analizy sprawdzające występowanie badanych zależności w poszczególnych typach szkół (tabela 26).

**Tabela 26.** Korelacja między zmiennymi przystosowania się ucznia czwartej klasy z lekką niepełnosprawnością intelektualną a jego pozycją społeczną w trzech formach organizacji kształcenia

Zmienne przystosowania się ucznia	Pozycja społeczna (socjometria)		
	szkoła specjalna	klasa integracyjna	szkoła ogólnodostępna
	współczynnik korelacji	współczynnik korelacji	współczynnik korelacji
Motywacja szkolna	0,517*	0,488*	0,763*
Uspołecznienie	0,542*	0,755*	0,734*
Przyhamowanie	-0,557*	-0,528*	-0,662*
Zachowanie antyspołeczne	-0,395*	-0,465*	-0,501*

\* korelacja istotna na poziomie 0,01 (dwustronnie).

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

Do określenia siły związku między dwiema badanymi zmiennymi użyto współczynnika korelacji rho-Spearmana. Na podstawie analiz stwierdzono, że w grupie uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do szkoły specjalnej i klasy integracyjnej występuje korelacja umiarkowana, świadcząca o istotnej zależności między motywacją do nauki szkolnej a pozycją społeczną ucznia w klasie, zaś w grupie uczniów ze szkół ogólnodostępnych występuje wysoka korelacja, wskazująca na znaczną zależność. Korelacja we wszystkich formach organizacji kształcenia okazała się przy tym dodatnia, co oznacza, że im wyższy jest poziom motywacji do nauki szkolnej, tym wyższa pozycja społeczna ucznia w klasie. Uzyskane wyniki są spójne z wynikami korelacji między pozycją społeczną w klasie a zmienną w teście „Ja i moja szkoła” w podskali motywacji do nauki szkolnej. W przypadku korelacji między poziomem uspołecznienia a pozycją społeczną w klasie wyniki były podobne jak w przypadku motywacji. We wszystkich typach szkół korelacja była dodatnia, czyli im wyższy jest poziom uspołecznienia, tym wyższa pozycja zajmowana w klasie. Różnice pomiędzy szkołami zanotowano na podstawie siły związku. Korelacja między poziomem uspołecznienia a pozycją społeczną w klasie okazała się wysoka, wskazując na znaczną zależność w przypadku uczniów ze szkoły ogólnodostępnej i klasy integracyjnej oraz istotną zależność w przypadku uczniów ze szkoły specjalnej.

Analiza wyników badań dotyczących korelacji między poziomem przyhamowania a pozycją społeczną zajmowaną przez uczniów w klasie we wszystkich typach szkół wskazuje na korelację umiarkowaną ujemną. Świadczy to o istotnej zależności pomiędzy badanymi zmiennymi: im wyższy jest poziom przyhamowania, tym niższa pozycja społeczna ucznia w klasie. Analogiczne analizy korelacji między zachowaniem antyspołecznym a pozycją społeczną ucznia w klasie przeprowadzone dla trzech form organizacji kształcenia ujawniły korelację umiarkowaną ujemną, świadcząca o istotnej zależności: im wyższy jest poziom zachowania antyspołecznego, tym niższa pozycja społeczna ucznia w klasie. Warto jednak zwrócić uwagę, że w przypadku obu badanych korelacji, choć dla wszystkich typów szkół były one umiarkowane, najsilniejsza zależność cechowała dzieci uczęszczające do szkoły ogólnodostępnej.

Zastosowana statystyka pozwala stwierdzić, że poziom przystosowania się ucznia z lekką niepełnosprawnością intelektualną ma istotny wpływ na pozycję społeczną ucznia w klasie w trzech formach organizacji kształcenia. Porównując wyniki analiz współczynnika korelacji, można zauważyć, że motywacja do nauki szkolnej i poziom uspołecznienia silniej oddziałują na pozycję społeczną w klasie uczniów ze szkoły ogólnodostępnej niż na pozy-

cję dzieci ze szkoły specjalnej. Różnice te są jednak na poziomie umiarkowanej i wysokiej korelacji. Zatem poziom motywacji szkolnej oraz poziom uspołecznienia, bez względu na formę organizacji kształcenia, w istotny sposób warunkują pozycję społeczną zajmowaną przez ucznia w klasie: im wyższy jest poziom motywacji i uspołecznienia, tym wyższa pozycja społeczna ucznia w klasie. W przypadku zmiennych przyhamowania i zachowania antyspołecznego stwierdzono, że również silniej warunkują one pozycję społeczną dzieci uczęszczających do szkoły ogólnodostępnej niż dzieci ze szkoły specjalnej czy klasy integracyjnej (pomimo korelacji na tym samym poziomie): im niższy jest poziom przyhamowania i zachowania antyspołecznego, tym wyższa pozycja społeczna ucznia w klasie.

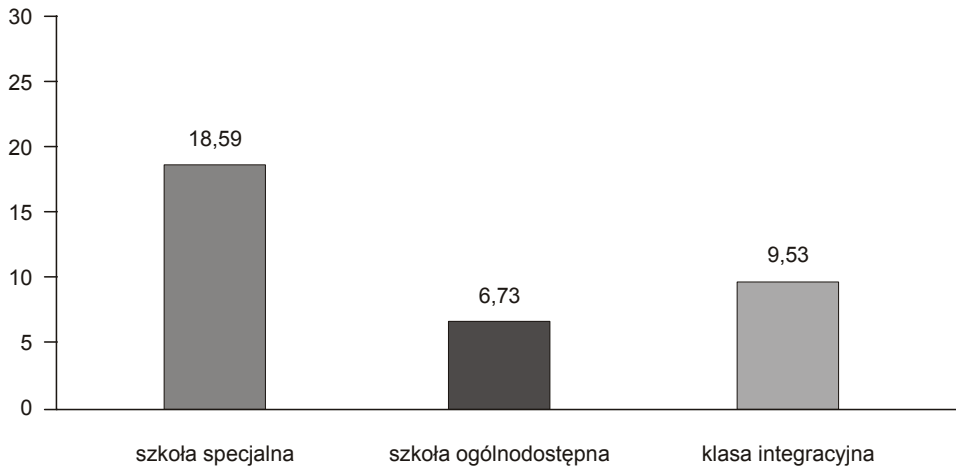
## **Uczestnictwo w życiu szkoły uczniów klas czwartych z lekką niepełnosprawnością intelektualną w trzech formach organizacji kształcenia**

### **9.1. Uczeń z lekką niepełnosprawnością intelektualną w szkole specjalnej, ogólnodostępnej i klasie integracyjnej**

Uczestnictwo w życiu szkolnym jest jednym z istotnych wskaźników adaptacji do warunków szkolnych. Dziecko przystosowane do danego środowiska chętnie podejmuje w nim różne formy aktywności i to na różnych płaszczyznach: poznawczej, społecznej, sportowej, artystycznej, co ma dla niego istotne znaczenie rozwojowe. Uczeń zaangażowany w życie szkolne znacznie lepiej kształtuje umiejętności społeczne, takie jak: nawiązywanie i utrzymywanie kontaktów z innymi osobami, praca w zespole, przestrzeganie zasad, prowadzenie negocjacji, empatia, odpowiedzialność, samoocena, podatność na sugestie i manipulację czy unikanie niebezpieczeństw (Podgórska-Jachnik, 2007, s. 343), oraz umiejętności poznawcze, które determinują jego wszechstronny rozwój.

Poziom uczestnictwa w życiu szkoły został określony na podstawie kwestionariusza wywiadu dla uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Wywiad ten dotyczył zarówno stopnia uczestnictwa ucznia w życiu szkoły, jak i jego stosunku do szkoły. Zaangażowanie ucznia w życie szkoły określano na podstawie: (1) jego funkcjonowania na zajęciach i możliwości wpływania przez niego na sposób realizacji materiału; (2) uczestnictwa w różnych formach zajęć pozalekcyjnych, samorządzie szkolnym, klasowym oraz brania udziału w konkursach lub zawodach organizowanych przez szkołę; (3) kontaktów z rówieśnikami. Na podstawie wyników w tych trzech obszarach określony został ogólny poziom uczestnictwa uczniów w życiu szkoły (wykres 9).

**Wykres 9.** Średni poziom uczestnictwa w życiu szkoły uczniów szkół specjalnych, szkół ogólnodostępnych i klas integracyjnych



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

W celu sprawdzenia, czy w poziomie uczestnictwa w życiu szkoły w trzech formach organizacji kształcenia występują istotne różnice, wykonano jednoczynnikową analizę wariancji w planie dla grup niezależnych. Wynik okazał się istotny statystycznie:  $F(2, 179) = 209,90; p < 0,001$ . Na podstawie przeprowadzonego badania stwierdzono, że dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczające do szkoły specjalnej, szkoły ogólnodostępnej i klasy integracyjnej różnią się w zakresie uczestnictwa w życiu szkoły. Porównania *post hoc* dokonane za pomocą testu Dunetta (założenie mówiące o jednorodności wariancji:  $F(2, 176) = 7,20; p < 0,01$ ) ukazały istotne różnice ( $p < 0,001$ ) pomiędzy wszystkimi grupami. Wykresy średnich pokazują (por. wykres 9), że najwyższy poziom uczestnictwa w życiu szkoły cechuje uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do szkoły specjalnej ( $M = 18,59; SD = 4,30$ ), niższy – dzieci z klasy integracyjnej ( $M = 9,53; SD = 2,55$ ), a najniższy – dzieci ze szkoły ogólnodostępnej ( $M = 6,73; SD = 2,78$ ).

Uczestnictwo w życiu szkoły odnosiło się do trzech obszarów. Najmniejsze różnice ujawniły się w obszarze wpływania na sposób pracy, realizacji materiału i współpracy z nauczycielem. Uczniowie uczęszczający do szkoły specjalnej, szkoły ogólnodostępnej i klasy integracyjnej w większości (ok. 80%) uznali, że nie mają wpływu na: wybór metody pracy podczas lekcji, termin i formę sprawdzianów, sposób oceniania, sposób prowadzenia ze-

szytu, formę zadawanej pracy domowej. Różnica pomiędzy uczniami tych szkół ujawniła się dopiero w ocenie dostosowania tempa pracy na zajęciach. Większość badanych uczniów ze szkoły specjalnej (60%) uważa, że ma wpływ na swoją pracę podczas zajęć i może pracować w swoim tempie na lekcji, 33,3% udzieliło negatywnej odpowiedzi, a 6,6% stwierdziło, że częściowo ma taką możliwość. Natomiast uczniowie szkoły ogólnodostępnej uważają, że mogą pracować w swoim tempie tylko w 6,6%, częściowo mają taką możliwość w 13,3%, zaś nie ma takiej możliwości aż 80% badanych w tej grupie. Uczniowie klasy integracyjnej określili, że w 56,6% nie mają wpływu na tempo pracy na lekcji, częściowy wpływ zadeklarowało 13,3%, a możliwość pracy w swoim tempie na lekcji – 30%. Różnice w rozkładzie odpowiedzi dotyczących decydowania przez ucznia o tempie pracy na lekcji ze względu na typ szkoły okazały się istotne statystycznie:  $\chi^2(4) = 39,75$ ;  $p < 0,001$ . Wyniki te potwierdziło drugie pytanie kontrolne zawarte w kwestionariuszu, dotyczące tej samej problematyki: Czy nauczyciel pozwala Ci pracować w tempie, jakiego potrzebujesz? (tabela 27).

**Tabela 27.** Praca na lekcji zgodnie z własnym tempem a forma organizacji kształcenia

Czy nauczyciel pozwala Ci pracować w tempie, jakiego potrzebujesz?	Szkoła specjalna		Szkoła ogólnodostępna		Klasa integracyjna	
	N	%	N	%	N	%
Tak	36	60,00	8	13,33	16	26,66
Czasami	5	8,33	11	18,33	7	11,66
Sporadycznie	13	21,66	22	36,66	24	40,00
Nie	6	10,00	19	31,66	13	21,66

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

Różnice w rozkładzie odpowiedzi ze względu na typ szkoły okazały się istotne statystycznie:  $\chi^2(6) = 33,41$ ;  $p < 0,001$ , potwierdzając tym samym, że uczniowie uczęszczający do szkoły specjalnej mają największą możliwość decydowania o tempie swojej pracy na lekcji. W najtrudniejszej sytuacji znajdują się uczniowie szkoły ogólnodostępnej, którzy w większości nie mają wpływu na tempo pracy podczas zajęć. Dostosowanie tempa pracy do potrzeb dziecka wpływa na efektywność procesu nauczania oraz poziom motywacji do nauki. Badane dzieci ze szkoły ogólnodostępnej w innym pytaniu stwierdziły, że z uwagi na tempo pracy na lekcji nie nadążają za pracą swojej klasy, nie wiedzą, co mają robić, ponieważ nie usłyszały polecenia

(kończąc poprzednie zadanie), nie rozumieją, co się dzieje na lekcji, nie chcą się uczyć, bo i tak nie zdążą.

Drugą różnicą pomiędzy uczniami z trzech form organizacji kształcenia dotyczyła możliwości zadawania pytań podczas lekcji. Wyniki badań wykazały, że 28,3% uczniów szkoły ogólnodostępnej uważa, iż nie może w swobodny sposób zadawać pytań nauczycielowi podczas lekcji, ponad połowa deklaruje, że czasami może zadawać pytania, a tylko 11,66% badanych twierdzi, że nauczyciel wyraża zgodę na zadawanie pytań. W szkole specjalnej ponad połowa uczniów może swobodnie pytać swoich nauczycieli, co czwarty uczeń stwierdził, że może to robić czasami, a 16,66% badanych określiło, że nauczyciele nie wyrażają zgody na zadawanie pytań. Z kolei 18,33% dzieci uczęszczających do klasy integracyjnej stwierdziło, że może w swobodny sposób pytać nauczycieli na lekcji, ponad połowa może zadawać pytania nauczycielowi czasami, a co piąty uczeń uznał, że nie może tego robić. Różnice w rozkładzie odpowiedzi dotyczących możliwości zadawania pytań podczas lekcji nauczycielowi ze względu na formę organizacji kształcenia okazały się istotne statystycznie:  $\chi^2(4) = 35,96; p < 0,001$ .

W odniesieniu do tego obszaru uczestnictwa w życiu szkolnym można stwierdzić, że dzieci uczęszczające do szkoły specjalnej mają większe szanse wpływania na sposób realizacji materiału niż dzieci ze szkoły ogólnodostępnej czy klasy integracyjnej. Ponadto nawiązują bliższe relacje z nauczycielami, dzięki czemu uzyskują od nich większe wsparcie. Wnioski te potwierdzają badania dotyczące szkolnych stosunków interpersonalnych (Brantley, Huebner, Nagle, 2002; Sadowska, 2006a, 2006b), w których wykazano, że dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczające do szkoły specjalnej są bardziej zadowolone z relacji nawiązanych z nauczycielem (ocenie podlegało: zaufanie, życzliwość, uzyskiwana pomoc, możliwość realizacji własnych pomysłów, partnerski stosunek) niż uczniowie z klasy integracyjnej czy szkoły ogólnodostępnej.

Największe różnice pomiędzy uczniami z lekką niepełnosprawnością intelektualną w trzech formach organizacji kształcenia dotyczyły ich uczestnictwa w różnych zajęciach pozalekcyjnych, samorządzie szkolnym czy klasowym, brania udziału w konkursach lub zawodach organizowanych przez szkołę, a także kontaktów z rówieśnikami.

W zakresie uczestnictwa w zajęciach pozalekcyjnych przeprowadzone badania ujawniły największe rozbieżności. Dzieci ze szkoły specjalnej znacznie częściej uczestniczyły w różnych formach zajęć pozalekcyjnych niż dzieci ze szkoły ogólnodostępnej czy klasy integracyjnej (tabela 28).



**Tabela 28.** Uczestnictwo w zajęciach pozalekcyjnych dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną w trzech formach organizacji kształcenia

Zajęcia pozalekcyjne	Szkoła specjalna		Szkoła ogólnodostępna		Klasa integracyjna	
	tak	nie	tak	nie	tak	nie
Kółko polonistyczne	31	29	0	60	1	59
Kółko matematyczne	5	55	0	60	1	59
Kółko przyrodnicze	7	53	0	60	0	60
Kółko recytatorskie	9	51	0	60	0	60
Dodatkowy język obcy	6	54	0	60	0	60
Chór	14	46	6	54	8	52
Zajęcia plastyczne	43	17	2	58	5	55
Zajęcia teatralne	31	29	0	60	3	57
Zajęcia sportowe	43	17	9	51	7	53
Zajęcia taneczne	19	41	0	60	1	59
Szachy	2	58	0	60	0	60
Zajęcia wyrównawcze	52	8	56	4	58	2
Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne	60	0	53	7	59	1
Zajęcia logopedyczne	28	32	8	52	27	33
Inne	22	38	14	46	19	41

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

Analiza wyników badań wykazuje, że uczniowie z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczający do szkoły ogólnodostępnej i klasy integracyjnej uczestniczą głównie w zajęciach wyrównawczych i korekcyjno-kompensacyjnych – w ramach tych zajęć nie wykazano różnic w stosunku do uczniów ze szkoły specjalnej. Różnice istotne statystycznie ujawniły się w zakresie uczestnictwa w zajęciach logopedycznych ze względu na formę organizacji kształcenia:  $\chi^2(4) = 20,16; p < 0,001$ . Trudno jednak na tej podstawie wnioskować o możliwości uczestnictwa dzieci w takich zajęciach ze względu na formę organizacji kształcenia, raczej jest ona wynikiem losowego rozkładu dzieci potrzebujących wsparcia logopedycznego w grupach uczęszczających do poszczególnych typów szkół. Może ona jednak wskazywać, że dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczające do szkoły ogólnodostępnej rzadziej wykazują trudności logopedyczne lub że w szkołach tych nie prowadzi się działań nastawionych na diagnozowanie

trudności logopedycznych i rehabilitację dzieci. Największe różnice w zakresie uczestnictwa w zajęciach pozalekcyjnych dotyczyły zaś form niespecjalistycznych. Istotnie statystycznie różnice ujawniły się w rozkładzie odpowiedzi na temat uczestnictwa w zajęciach: kółka polonistycznego ( $\chi^2(2) = 70,77$ ;  $p < 0,001$ ), kółka przyrodniczego ( $\chi^2(2) = 14,56$ ;  $p < 0,001$ ), kółka recytatorskiego ( $\chi^2(2) = 18,95$ ;  $p < 0,001$ ), plastycznych ( $\chi^2(2) = 86,79$ ;  $p < 0,001$ ), teatralnych ( $\chi^2(2) = 63,60$ ;  $p < 0,001$ ), sportowych ( $\chi^2(2) = 61,92$ ;  $p < 0,001$ ), tanecznych ( $\chi^2(2) = 38,59$ ;  $p < 0,001$ ). Jako inne zajęcia dzieci najczęściej podawały zajęcia z psychologiem, zajęcia o emocjach czy rehabilitację ruchową. We wszystkich tych formach najczęściej uczestniczyli uczniowie ze szkoły specjalnej, rzadziej – uczniowie z klasy integracyjnej i najrzadziej – uczniowie szkoły ogólnodostępnej. Różnice te w większości odnosiły się do braku udziału dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną w zajęciach pozalekcyjnych organizowanych przez szkoły ogólnodostępne i szkoły z klasami integracyjnymi. W zajęciach kółka matematycznego, drugiego języka obcego i chóru nie ujawniono istotnych statystycznie różnic, choć zależność uczestnictwa w tych zajęciach od typu szkoły jest taka sama. Warto podkreślić, że w szkołach ogólnodostępnych i w szkołach z klasami integracyjnymi kółka te były prowadzone, lecz dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną nie brały w ich zajęciach udziału. Przedstawione różnice dotyczące uczestnictwa dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną w zajęciach pozalekcyjnych wskazują na marginalizację, a nawet izolację tych dzieci w funkcjonowaniu szkolnym. Pozostawienie tych uczniów na marginesie życia szkolnego nie tylko zaś nie sprzyja ich integracji, ale nawet przyczynia się do ich alienacji. Brak zaangażowania uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną w zajęcia pozalekcyjne niesie wiele negatywnych skutków dla ich rozwoju, np. zaniża ich poczucie własnej wartości czy kształtuje postawę bierności. Odpowiednio prowadzone zajęcia pozalekcyjne mogłyby stanowić płaszczyznę integracji, ponieważ nie są nastawione na rywalizację, więc nie wymagają porównywania dzieci pełno- i niepełnosprawnych. Należy się zatem zastanowić, dlaczego dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną nie uczestniczą w takich zajęciach, i podjąć próbę włączenia ich w życie szkoły. Na znaczenie zajęć pozalekcyjnych wskazuje J. Lipińska-Lokś (2011), według której proces społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych w środowisku szkolnym może być skuteczny tylko dzięki wzbogaceniu oddziaływań wychowawczych wobec dzieci, realizowanych właśnie na zajęciach pozalekcyjnych. Integracja, jako proces budowania pozytywnych relacji i umacniania więzi między osobami pełno- i niepełnosprawnymi, następuje głównie poza lekcjami, podczas których niewiele jest

sytuacji kształtujących u dzieci altruizm, prospołeczność i umożliwiających im nawiązywanie swobodnych kontaktów, współlistnienie, współdziałanie i współprzeżywanie.

Wyniki badań dotyczących uczestnictwa dzieci w konkursach lub zawodach szkolnych ujawniły też istotne różnice pomiędzy dziećmi w trzech formach organizacji kształcenia (tabela 29).

**Tabela 29.** Uczestnictwo dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną w konkursach i zawodach szkolnych w trzech formach organizacji kształcenia

Konkursy i zawody	Szkoła specjalna		Szkoła ogólnodostępna		Klasa integracyjna	
	tak	nie	tak	nie	tak	nie
Konkursy polonistyczne	12	48	0	60	0	60
Konkursy matematyczne	5	55	0	60	0	60
Konkursy przyrodnicze	18	42	0	60	0	60
Konkursy recytatorskie	38	22	0	60	0	60
Konkursy obcojęzyczne	2	58	0	60	0	60
Przeglądy chóralne	18	42	0	60	0	60
Konkursy plastyczne	55	5	4	56	14	46
Przeglądy teatralne	41	19	4	56	10	50
Zawody sportowe	60	0	6	54	18	42
Konkursy taneczne	0	60	0	60	0	60
Turnieje szachowe	0	60	0	60	0	60
Inne	42	18	3	57	10	50

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

Istotnie statystycznie różnice ujawniły się w rozkładzie odpowiedzi dotyczących uczestnictwa w konkursach: polonistycznych ( $\chi^2(2) = 25,71$ ;  $p < 0,001$ ), przyrodniczych ( $\chi^2(2) = 40,56$ ;  $p < 0,001$ ), recytatorskich ( $\chi^2(2) = 96,34$ ;  $p < 0,001$ ), plastycznych ( $\chi^2(2) = 100,98$ ;  $p < 0,001$ ), teatralnych ( $\chi^2(2) = 65,70$ ;  $p < 0,001$ ) oraz zawodach sportowych ( $\chi^2(2) = 107,67$ ;  $p < 0,001$ ). We wszystkich tych konkursach i zawodach najczęściej uczestniczyli uczniowie szkoły specjalnej, natomiast uczniowie z klasy integracyjnej i szkoły ogólnodostępnej nie byli tym zainteresowani. Uczestnictwo dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną w konkursach i zawodach oscyluje zatem pomiędzy brakiem zaangażowania dzieci ze szkoły ogólnodostępnej i klasy integracyjnej a zaangażowaniem na średnim poziomie (ok. 36%) dzieci ze szkoły specjalnej. Warto zauważyć, że wszystkie dzieci uczęszczające do

szkoły specjalnej brały udział w zawodach sportowych, zaś aż 91,67% w konkursach plastycznych. Tego rodzaju konkursy były organizowane we wszystkich typach szkół. W szkołach ogólnodostępnych i szkołach z klasami integracyjnymi były one jednak adresowane do dzieci z osiągnięciami w danej sferze, podczas gdy uczniowie z lekką niepełnosprawnością intelektualną nie należą do takich, w związku z czym nie biorą w nich udziału. W szkołach specjalnych konkursy są dostosowane do możliwości i potrzeb uczniów, czyli głównie dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną. To pozwala im nie tylko na uczestnictwo w konkursach i zawodach, ale również na osiągnięcie w nich sukcesu.

Podobne rozbieżności dotyczące uczestnictwa w życiu szkoły w zależności od formy organizacji kształcenia ujawniły się w obszarze udzielania się w samorządzie uczniowskim klasy i szkoły. Różnice w rozkładzie odpowiedzi dotyczących uczestnictwa w samorządzie klasowym ze względu na formę organizacji kształcenia okazały się istotne statystycznie ( $\chi^2(2) = 16,65$ ;  $p < 0,001$ ). W samorządzie klasowym najwięcej dzieci było ze szkoły specjalnej (23,33% badanych z tej grupy), dużo mniej z klasy integracyjnej (6,6% badanych z tej grupy), natomiast ze szkoły ogólnodostępnej żaden z uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną nie był jego członkiem. Wyniki badań uzyskane w obszarze zaangażowania w działalność szkolnego samorządu uczniowskiego nie były istotne statystycznie. Warto jednak podkreślić, że tylko w szkole specjalnej uczniowie uczestniczyli w pracach samorządu szkolnego (6,6%), w pozostałych formach kształcenia żaden z uczniów do niego nie należał. Niewielkie zaangażowanie w działalność samorządu szkolnego można wytłumaczyć wiekiem dzieci. W większości należeli bowiem do niego uczniowie klas piątych i szóstych, a nie czwartych, w których przeprowadzono badania.

Uczniowie klas czwartych z lekką niepełnosprawnością intelektualną deklarowali za to inne formy zaangażowania w życie szkoły. W rozkładzie odpowiedzi w tym obszarze ujawniono istotne statystycznie różnice ze względu na formę organizacji kształcenia ( $\chi^2(2) = 85,36$ ;  $p < 0,001$ ). Uczniowie szkoły specjalnej deklarowali takie zaangażowanie w 88,33% i jako najczęstsze formy wymieniali: organizowanie występów, festynów, wystaw, udział w kółkach zainteresowań, podlewanie kwiatów, dbanie o szkołę. Dzieci z klasy integracyjnej w 70% deklarowały takie zaangażowanie i jako jego formy wymieniały: występy dla rodziców oraz dbanie o klasę, np. podlewanie kwiatów czy sprzątanie sali. Natomiast dzieci ze szkoły ogólnodostępnej deklarowały aktywne uczestnictwo w innych formach życia szkolnego tylko w 8,3% i były to głównie prace porządkowe w klasie. Zaangażowanie dzieci z różnych typów szkół w inne formy życia szkoły było nie tylko zróżnicowane pod względem ilościowym, ale także pod względem jakości-

wym. Uczniowie szkół specjalnych angażowali się bowiem w przedsięwzięcia klasowe i ogólnoszkolne, natomiast uczniowie klas integracyjnych i szkół ogólnodostępnych dbali jedynie o swoją klasę. Wyniki te potwierdzają deklaracje badanych uczniów co do ogólnego zaangażowania w życie szkoły (tabela 30).

**Tabela 30.** Zaangażowanie dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną w życie szkoły w trzech formach organizacji kształcenia

Zaangażowanie w życie szkoły	Szkoła specjalna		Szkoła ogólnodostępna		Klasa integracyjna	
	N	%	N	%	N	%
Tak	33	55,00	4	6,66	5	8,33
Czasami	10	16,66	14	23,33	26	43,33
Sporadycznie	9	15,00	29	48,33	15	25,00
Nie	8	13,33	13	21,66	14	23,33

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

Różnice w rozkładzie odpowiedzi dotyczących uczestnictwa ze względu na formę organizacji kształcenia okazały się istotne statystycznie ( $\chi^2(6) = 60,73; p < 0,001$ ). Można więc powiedzieć, że uczniowie uczęszczający do szkoły specjalnej w większości uczestniczą w życiu szkoły, czy to w samorządzie klasowym, czy w różnych innych formach organizowanych przez uczniów tej szkoły. Dzieci z klas integracyjnych znacznie rzadziej są zaangażowane w życie szkoły. Uczestniczą głównie w formach organizowanych przez swoją klasę. W najmniejszym stopniu w życiu szkoły biorą udział uczniowie szkół ogólnodostępnych, a ich zaangażowanie ogranicza się do prac porządkowych w klasie.

Trzeci obszar uczestnictwa w życiu szkolnym dotyczy nawiązywania kontaktu z rówieśnikami. Każde dziecko rozpoczynające edukację szkolną staje się członkiem nowej formalnej grupy, jaką jest klasa szkolna. Przynależność do grup społecznych jest bardzo istotna, ponieważ determinuje rozwój człowieka. Dzięki grupie człowiek kształtuje swoją osobowość. Funkcjonowanie klasy szkolnej będzie więc w dużej mierze zależało od atmosfery w niej panującej, na którą składają się: stopień integracji uczniów, stosunki panujące między dziećmi, pozycje i role poszczególnych uczniów, jak i norm grupowych, które są w tej klasie obowiązujące. Uczeń staje się również w szkole członkiem nieformalnych grup, takich jak paczki, grupy koleżeńskie czy bandy. Przynależność do nich stanowi jeden z podstawo-

wych sposobów socjalizacji w tym wieku. Grupa i zachodzące w niej relacje mają wpływ na kształtowanie się obrazu własnej osoby. W zależności od pozycji zajmowanej w grupie ugruntowuje się również poczucie własnej wartości. W grupie dziecko w naturalny sposób inicjuje kontakty społeczne, buduje więzi z innymi osobami, uczy się dialogu, kompromisu, negocjacji i rozwiązywania konfliktów. Dzięki kontaktom społecznym dziecko zdobywa doświadczenia w wyrażaniu własnych uczuć, rozwija umiejętność empatii, poszerza horyzonty i zaczyna eksplorować świat. Grupa społeczna umożliwia mu zaspokojenie takich potrzeb, jak: potrzeba akceptacji, aprobaty i uznania, a także potrzeba przynależności do większej społeczności (Appelt, 2005, s. 284-285; Bee, 2004, s. 302, Janowski, 1985; Sowińska, 2004; Urban 2005).

Wytwarzanie kapitału kulturowego w przestrzeni społecznej, jaką wyznacza pole szkolne, odbywa się w relacji z nauczycielami, a także z rówieśnikami. Interakcje, postawy, język, jakim posługują się uczniowie, tworzą swoisty przekaz, który wpływa na kształt procesu socjalizacji.

Można zatem stwierdzić, że przynależność dziecka do grupy sprzyja jego prawidłowemu rozwojowi. Jednak grupa może również determinować ten rozwój w sposób negatywny, stanowić dla niego zagrożenie. W związku z tym nauczyciel powinien obserwować sytuację swoich uczniów pod kątem funkcjonowania społecznego w klasie, tak by sprzyjała ona ich wszechstronemu rozwojowi.

Przeprowadzone badania miały na celu wskazanie, na ile uczniowie klas czwartych z lekką niepełnosprawnością intelektualną nawiązują kontakty koleżeńskie i uczestniczą w życiu grupy społecznej, jaką stanowi klasa szkolna, a także określenie, czy w badanym obszarze występują różnice w zależności od formy organizacji kształcenia tych dzieci.

Wyniki przeprowadzonych badań wskazują, że uczniowie z lekką niepełnosprawnością intelektualną ocenili swoje kontakty koleżeńskie w różny sposób, w zależności od rodzaju szkoły, do której uczęszczają (tabela 31).

**Tabela 31.** Ocena kontaktów koleżeńskich przez dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną w trzech formach organizacji kształcenia

Ocena kontaktów koleżeńskich	Szkoła specjalna		Szkoła ogólnodostępna		Klasa integracyjna	
	N	%	N	%	N	%
Bardzo dobre	26	43,33	6	10,00	4	6,66
Dobre	12	20,00	21	35,00	18	30,00
Przeciętne	14	23,33	10	16,66	19	31,66
Złe	8	13,33	12	20,00	12	20,00
Bardzo złe	3	5,00	11	18,33	7	11,66

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

Analiza powyższych wyników ujawniła istotne statystycznie różnice w rozkładzie odpowiedzi ze względu na typ szkoły ( $\chi^2(8) = 36,69; p < 0,001$ ). Uczniowie szkoły specjalnej w większości oceniali swoje kontakty z rówieśnikami jako bardzo dobre (43,33%) lub dobre (20%), pozostali określili je jako przeciętne (23%), złe (13,33%) i bardzo złe (5%). Najgorzej swoje kontakty z rówieśnikami ocenili uczniowie z lekką niepełnosprawnością intelektualną ze szkoły ogólnodostępnej (18,33% jako bardzo złe i 20% jako złe). Warto jednak zauważyć, że spora grupa dzieci oceniła też swoje kontakty jako dobre (21%) i bardzo dobre (10%). Dzieci uczęszczające do klasy integracyjnej najczęściej w stosunku do pozostałych badanych grup oceniały swoje kontakty koleżeńskie jako przeciętne. Analiza wyników pozwala więc stwierdzić, że uczniowie szkoły specjalnej najbardziej pozytywnie oceniają swoje kontakty koleżeńskie na terenie szkoły.

W rozkładzie odpowiedzi dotyczących liczby kolegów i koleżanek w trzech formach organizacji kształcenia (tabela 32) również ujawniono istotne statystycznie różnice ( $\chi^2(8) = 43,57; p < 0,001$ ).

**Tabela 32.** Liczba kolegów i koleżanek deklarowana przez dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną w trzech formach organizacji kształcenia

Liczba kolegów i koleżanek	Szkoła specjalna		Szkoła ogólnodostępna		Klasa integracyjna	
	N	%	N	%	N	%
Dużo	2	3,33	3	5,00	2	3,33
Raczej dużo	23	38,33	8	13,33	3	5,00
Trudno powiedzieć	17	28,33	15	25,00	39	63,33
Raczej mało	11	18,33	17	28,33	8	13,33
Mało	7	11,66	17	28,33	8	13,33

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

Analiza wyników badań ujawniła, że uczniowie szkoły specjalnej mają więcej kolegów i koleżanek niż uczniowie szkoły ogólnodostępnej i klasy integracyjnej. Dzieci uczęszczające do klasy integracyjnej najslabiej potrafiły ocenić liczbę swoich koleżanek i kolegów, natomiast uczniowie szkoły ogólnodostępnej najczęściej deklarowali małą lub raczej małą liczbę kolegów i koleżanek.

Badane dzieci z trzech form organizacji kształcenia różniło także pochodzenie ich kolegów i koleżanek (tabela 33).

**Tabela 33.** Pochodzenie kolegów i koleżanek dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną w trzech formach organizacji kształcenia

Pochodzenie kolegów i koleżanek	Szkoła specjalna		Szkoła ogólnodostępna		Klasa integracyjna	
	N	%	N	%	N	%
Z klasy	42	70,00	9	15,00	10	16,66
Ze szkoły, ale nie z klasy	4	6,66	8	13,33	8	13,33
Spoza szkoły	8	13,33	36	60,00	34	56,66
Inne	6	10,00	7	11,66	8	13,33

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

Różnice w rozkładzie odpowiedzi dotyczących pochodzenia koleżanek i kolegów ze względu na formę organizacji kształcenia okazały się istotne statystycznie ( $\chi^2(6) = 55,31; p < 0,001$ ). Na podstawie przeprowadzonych analiz stwierdzono, że dzieci uczęszczające do szkoły ogólnodostępnej i klasy integracyjnej mają kolegów i koleżanki głównie spoza szkoły, natomiast dzieci ze szkoły specjalnej nawiązują kontakty koleżeńskie przede wszystkim w klasie. Wchodzenie w relacje rówieśnicze w klasie lub szkole jest jednym ze wskaźników stopnia adaptacji do funkcjonowania w szkole. W rozkładzie odpowiedzi dotyczących odwiedzania swoich kolegów i bycia przez nich odwiedzanym nie ujawniono istotnych statystycznie różnic ze względu na formę organizacji kształcenia. W większości dzieci te nie odwiedzają swoich kolegów i koleżanek oraz nie są przez nich odwiedzane, bez względu na formę organizacji kształcenia. Może to wynikać z tego, że chociaż dzieci uczęszczające do szkoły specjalnej nawiązują w niej kontakty koleżeńskie, to przeważnie są dowożone z różnych miejscowości lub części miasta, co znacznie utrudnia, a nawet uniemożliwia im popołudniowe spotkania.

Badane dzieci miały również określić, czy są lubiane przez swoje koleżanki i kolegów. W rozkładzie odpowiedzi na ten temat ujawniały się istotne statystycznie różnice ( $\chi^2(4) = 36,91; p < 0,001$ ) ze względu na formę organizacji kształcenia. Dzieci uczęszczające do szkół specjalnych w 60% uważają, że są lubiane przez swoich kolegów i koleżanki, w 25% trudno im to powiedzieć, a tylko w 15% oceniają, że nie są lubiane. Uczniowie szkoły ogólnodostępnej i klasy integracyjnej postrzegają siebie dużo mniej pozytywnie. Dzieci z klasy integracyjnej tylko w 16,66% uważają, że są lubiane przez swoich kolegów i koleżanki, aż w 65% nie potrafią się ustosunkować do tego stwierdzenia i w 18,33% uważają, że inne dzieci ich nie lubią. Jeszcze mniej korzystnie postrzegają siebie dzieci uczęszczające do szkoły ogólnodostępnej.



dostępnej: w 30% oceniają siebie jako osoby nielubiane przez kolegów i koleżanki, a tylko w 18,33% jako osoby lubiane, zaś 51,66% badanych z tej grupy nie wie, jaki jest do nich stosunek kolegów i koleżanek. Dzieci ze szkoły ogólnodostępnej i klasy integracyjnej jako przyczynę tego podawały głównie brak relacji z rówieśnikami z klasy (nie rozmawiam z nimi, nie odzywają się do mnie). Dzieci ze wszystkich szkół nie miały wiedzy na ten temat bądź nie potrafiły tego ocenić, co może wynikać z ich niskich kompetencji w zakresie samooceny. Bycie nielubianym przez rówieśników było uzasadniane w różny sposób ze względu na formę organizacji kształcenia. U dzieci uczęszczających do szkół specjalnych dominował argument: nie lubią mnie i ja ich też nie lubię, nie wiem dlaczego, natomiast w szkole ogólnodostępnej dzieci uważały, że nie są lubiane, ponieważ są gorsze, niepełnosprawne, głupie, inne. Dzieci z klas integracyjnych podawały podobne argumenty, ale nie używały słowa „niepełnosprawne”.

Można zatem stwierdzić, że dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczające do szkoły specjalnej nawiązują więcej kontaktów koleżeńskich, przyjacielskich w szkole, oceniając je przy tym bardziej pozytywnie aniżeli uczniowie z klasy integracyjnej czy szkoły ogólnodostępnej. Natomiast uczniowie z klasy integracyjnej częściej wchodzi w relacje rówieśnicze niż ich koledzy i koleżanki ze szkoły ogólnodostępnej. Podobną ocenę w zakresie zadowolenia ze stosunków z kolegami i koleżankami uzyskała w swoich badaniach S. Sadowska (2006a, s. 251-264), wskazując na większe zadowolenie z kontaktów z rówieśnikami uczniów ze szkoły specjalnej niż uczniów szkół integracyjnych. Takie wyniki dowodzą znaczenia specyfiki pola szkolnego dla nawiązywania relacji rówieśniczych.

Stosunek dzieci do swojej klasy i szkoły jest też zróżnicowany ze względu na formę organizacji kształcenia (tabela 34).

Analiza wyników badań ujawniła istotne statystycznie różnice ze względu na formę organizacji kształcenia w rozkładzie odpowiedzi dotyczących stosunku uczniów klas czwartych z lekką niepełnosprawnością intelektualną do swojej klasy ( $\chi^2(8) = 163,86; p < 0,001$ ) i szkoły ( $\chi^2(8) = 30,69; p < 0,001$ ). Zastosowana statystyka pozwala stwierdzić, że dzieci uczęszczające do szkoły specjalnej znacznie bardziej lubią swoją szkołę i klasę niż dzieci ze szkoły ogólnodostępnej i klasy integracyjnej. Natomiast uczniowie z klasy integracyjnej mają bardziej pozytywny stosunek do swojej klasy i szkoły niż uczniowie szkoły ogólnodostępnej. Dzieci ze szkoły ogólnodostępnej miały zaś największy problem z wyrażeniem uczuć, jakie budzi w nich klasa i szkoła.

**Tabela 34.** Stosunek do klasy i szkoły deklarowany przez dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną w trzech formach organizacji kształcenia

Czy lubisz swoją	Szkoła specjalna		Szkoła ogólnodostępna		Klasa integracyjna	
	N	%	N	%	N	%
<b>klasę</b>						
Tak	44	73,33	4	6,66	1	1,66
Raczej tak	9	15,00	8	13,33	43	71,66
Trudno powiedzieć	4	6,66	38	63,33	6	10,00
Raczej nie	0	0,00	6	10,00	8	13,33
Nie	3	5,00	4	6,66	2	3,33
<b>szkołę</b>						
Tak	23	38,33	6	10,00	4	6,66
Raczej tak	14	23,33	10	16,66	19	31,66
Trudno powiedzieć	12	20,00	21	35,00	18	30,00
Raczej nie	8	13,33	12	20,00	12	20,00
Nie	3	5,00	11	18,33	7	11,66

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

Stosunek do klasy szkolnej i szkoły może być konsekwencją zaangażowania tych dzieci w życie szkolne. Dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczające do szkoły specjalnej w większym stopniu angażują się bowiem w życie szkoły niż dzieci ze szkoły ogólnodostępnej i klasy integracyjnej, w tym w pracę samorządów klasowych i szkolnych czy uczestnictwo w zajęciach kółek zainteresowań, udział w zawodach i konkursach, zarówno przedmiotowych, jak i sportowych czy artystycznych. Uczestnictwo w różnych formach aktywności na terenie szkoły sprzyja nawiązywaniu kontaktów rówieśniczych, które w tej grupie badanych dzieci są bardzo liczne, oraz przekłada się na pozytywny stosunek dzieci ze szkoły specjalnej do swojej klasy i szkoły. Dzieci te lubią swoją klasę i szkołę, dobrze się w niej czują i angażują się w jej życie. Sprzyja to socjalizacji tych dzieci, pozwalając im czerpać korzyści z funkcjonowania w szkole. Jak wynika z badań, dzieci uczęszczające do szkoły ogólnodostępnej i klasy integracyjnej w znacznie mniejszym stopniu uczestniczą w życiu szkoły: nie podejmują różnych form aktywności na terenie szkoły, nie biorą udziału w konkursach, słabo nawiązują kontakty koleżeńskie. Odzwierciedla się to w ich stosunku do szkoły czy klasy szkolnej – jest on albo ambiwalentny, albo wprost nega-

tywny. Małe zaangażowanie w życie szkolne przekłada się na doświadczenia, jakie dziecko zdobywa w szkole. Mniejsze zaangażowanie uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną w życie szkolne w szkołach ogólnodostępnych i klasach integracyjnych jest w dużej mierze związane z nieprzygotowaniem tych szkół na przyjęcie dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną, np. kółka zainteresowań są propozycją głównie dla dzieci uzdolnionych w danej dziedzinie. Uczeń z lekką niepełnosprawnością intelektualną nie ma szans w konkurencji z dzieckiem rozwijającym się prawidłowo, dlatego też formy konkursowe nie obejmują tych dzieci. Z powodu ich małej popularności nie są one też wybierane np. do samorządu. Może to prowadzić do marginalizacji tych dzieci, pozostawienia ich poza głównym nurtem życia szkolnego, co będzie miało wpływ na ich kontakty koleżeńskie oraz stosunek do klasy i szkoły. Taki poziom funkcjonowania uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną w nauczaniu ogólnodostępnym i nieraz w nauczaniu integracyjnym potwierdzają liczne badania (Brantley, Huebner, Nagle, 2002; Bąbka, 2003; Chodkowska, 2004; Chrzanowska, 2002; Ćwirynkało, 2003; Gajdzica, 2006; Głodkowska, 1999; Lipińska-Lokś, 2004; Lipińska, Rogoży, 2003; Sadowska, 2006a, 2006b; Wiącek, 2005; Zamkowska, 2008). Można więc wnioskować, że klasy integracyjne, ale przede wszystkim szkoły ogólnodostępne nie zapewniają optymalnych warunków do rozwoju uczniom z lekką niepełnosprawnością intelektualną, a zatem nie są w pełni gotowe na ich przyjęcie. Pole szkolne klasy integracyjnej i szkoły ogólnodostępnej ujawnia często ten sam błąd swoich uczestników, głównie nauczycieli, dotyczący lokalizacji uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną, która warunkuje ich funkcjonowanie w danym polu. Z uwagi na ich niewielką umiejętność sprostania wymogom roli ucznia nauczyciele socjalizują ich do funkcjonowania na niższych pozycjach społecznych w szkole, co pociąga za sobą odmienną aktywność, utrwalając podziały w danej grupie. Odtwarzanie tych podziałów potwierdza zaś przekonanie grup dominujących o ich sile. P. Bourdieu (2004, s. 109) podkreśla, że zasady organizacji (porządku androcentrycznego) mają „cudowną” moc przeobrażania się i odtwarzania w pozorach zmian społecznych. Analizując jednak rzeczywiste podziały, można zauważyć, że dystans i nierówności zostają utrzymane, jak w przypadku relacji pomiędzy uczniami z lekką niepełnosprawnością intelektualną a uczniami z normą intelektualną. Pomimo wytworzenia efektu aprobaty dla osób z niepełnosprawnością cały czas pozorne uznanie jest równoznaczne z dewaloryzacją jakości ich osiągnięć czy sposobu funkcjonowania, przez co podtrzymywane są, a nie niwelowane podziały między uczestnikami danego pola szkolnego.

## 9.2. Zależność między uczestnictwem w życiu szkolnym a poziomem kompetencji językowych i matematycznych uczniów klas czwartych z lekką niepełnosprawnością intelektualną ze szkół specjalnych, szkół ogólnodostępnych i klas integracyjnych

Zaangażowanie w życie szkoły jest jednym ze wskaźników prawidłowej adaptacji do warunków szkolnych. Zbadanie zależności między uczestnictwem w życiu szkolnym a poziomem osiągnięć uczniów ma wskazać na edukacyjne uwarunkowanie badanego zjawiska, podobnie jak w przypadku zajmowanej pozycji społecznej. W celu określenia zależności między uczestnictwem w życiu szkoły a poziomem kompetencji językowych (czytaniem, pisaniem, słownictwem i gramatyką) i matematycznych (porównywanie liczb, rozwiązywanie zadań tekstowych, czytanie i rozumowanie) w zależności od formy organizacji kształcenia zastosowano korelację parametryczną z wykorzystaniem współczynnika korelacji  $r$ -Pearsona (tabela 35).

**Tabela 35.** Korelacja między poziomem kompetencji a uczestnictwem w życiu szkolnym uczniów klas czwartych z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do trzech form organizacji kształcenia

Kompetencje językowe i matematyczne	Uczestnictwo w życiu szkolnym		
	szkoła specjalna	klasa integracyjna	szkoła ogólnodostępna
	współczynnik korelacji	współczynnik korelacji	współczynnik korelacji
<b>Ogólne kompetencje językowe</b>	0,480**	0,357**	0,127
- czytanie	0,548**	0,335**	0,118
- pisanie	0,286*	0,140	0,195
- słownictwo	0,329*	0,233	0,195
- gramatyka	0,467**	0,315*	0,191
<b>Ogólne kompetencje matematyczne</b>	0,505**	0,392**	0,154
- porównywanie liczb	0,497**	0,377**	0,150
- rozwiązywanie zadań tekstowych	0,455**	0,379**	0,145
- czytanie i rozumowanie	0,527**	0,395**	0,156

\* korelacja istotna na poziomie 0,05 (dwustronnie); \*\* korelacja istotna na poziomie 0,01 (dwustronnie).  
Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

Przeprowadzona analiza wyników pozwala stwierdzić, że w przypadku uczniów uczęszczających do szkoły specjalnej i klasy integracyjnej istnieje korelacja między poziomem uczestnictwa w życiu szkoły a poziomem kompetencji językowych i matematycznych. U dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczących się w szkole specjalnej ujawniła się korelacja umiarkowana, oznaczająca istotną zależność pomiędzy badanymi zmiennymi. W przypadku dzieci z klasy integracyjnej korelacja była niska, świadcząca o wyraźnej, lecz małej zależności. Analiza wyników badań dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do szkoły ogólnodostępnej nie ujawniła istotnych zależności. Można zatem stwierdzić, że w przypadku dzieci uczęszczających do szkoły specjalnej i klasy integracyjnej na uczestnictwo w życiu szkoły wpływ miały zdobywane przez nie kompetencje językowe i matematyczne. Im wyższy był poziom kompetencji poznawczych, tym większe zaangażowanie w życie szkoły. Natomiast u dzieci ze szkoły ogólnodostępnej zależność ta była na bardzo niskim poziomie. Może to być spowodowane ich znikomym zaangażowaniem w aktywności na terenie szkoły, czego przyczyną jest raczej brak zajęć adresowanych do dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną niż poziom ich możliwości poznawczych. Okazuje się więc, że w środowisku odpowiednio przygotowanym dla dziecka z lekką niepełnosprawnością intelektualną wysoki poziom kompetencji poznawczych sprzyja zaangażowaniu w życie tego środowiska, np. szkoły.

### **9.3. Zależność między uczestnictwem w życiu szkolnym a zmiennymi poziomu przystosowania społecznego uczniów klas czwartych z lekką niepełnosprawnością intelektualną ze szkół specjalnych, szkół ogólnodostępnych i klas integracyjnych**

W celu sprawdzenia, czy występuje zależność między uczestnictwem w życiu szkoły a poziomem przystosowania społecznego ucznia mierzonego za pomocą Arkusza Zachowania się Ucznia (Markowska, Szafraniec, 1977), określonego za pomocą czterech czynników: motywacji, uspołecznienia, zachowań antyspołecznych i przyhamowania, obliczono współczynniki korelacji rho-Spearmana, gdyż rozkład obu zmiennych uczestnictwa w życiu szkoły, tj. motywacji i uspołecznienia (odpowiednio:  $Z = 1,94$ ;  $p < 0,01$ ,  $Z = 2,32$ ;  $p < 0,001$ ) oraz zachowań antyspołecznych (odpowiednio:  $Z = 1,94$ ;  $p < 0,01$ ,  $Z = 2,28$ ;  $p < 0,001$ ) i przyhamowania (odpowiednio:  $Z = 1,94$ ;

$p < 0,01$ ,  $Z = 1,40$ ;  $p < 0,05$ ), nie jest rozkładem normalnym. Obliczony współczynnik korelacji wskazuje na istnienie związków, które zostały przedstawione w tabeli 36.

**Tabela 36.** Macierz korelacji dla zmiennych poziomu przystosowania się ucznia klasy czwartej z lekką niepełnosprawnością intelektualną na podstawie Arkusza Zachowania się Ucznia i poziomu uczestnictwa w życiu szkoły

Uczestnictwo w życiu szkoły	Motywacja	Uspołecznienie	Przyhamowanie	Zachowanie antyspołeczne
Korelacja	0,43	0,36	-0,32	-0,25
Istotność	< 0,001	< 0,001	< 0,001	< 0,001

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

Między poziomem motywacji i uspołecznienia a poziomem uczestnictwa w życiu szkoły wystąpił umiarkowany dodatni związek, co oznacza, że wysokiej wartości jednej zmiennej towarzyszą wysokie wartości drugiej zmiennej. Natomiast współczynnik korelacji między uczestnictwem w życiu szkoły a poziomem przyhamowania wskazuje na istnienie umiarkowanego ujemnego związku pomiędzy tymi zmiennymi, co oznacza, że wysokiej wartości jednej zmiennej towarzyszą niskie wartości drugiej zmiennej. Podobny związek wystąpił między uczestnictwem w życiu szkoły a zachowaniem antyspołecznym, lecz był on bardzo słaby.

Przedstawiona analiza wyników zależności między poziomem uczestnictwa w życiu szkolnym a poziomem motywacji szkolnej, przystosowania, przyhamowania i zachowań antyspołecznych pozwala stwierdzić, że uczeń z lekką niepełnosprawnością intelektualną jest tym bardziej zaangażowany w życie szkoły, im wykazuje wyższy poziom motywacji szkolnej i uspołecznienia oraz niższy poziom przyhamowania i zachowań antyspołecznych.

Celem prowadzonych badań było określenie zależności między poziomem uczestnictwa w życiu szkolnym a przystosowaniem społecznym ucznia, mierzonym za pomocą Arkusza Zachowania się Ucznia, które zostało określone poprzez cztery czynniki: motywacje, uspołecznienie, zachowania antyspołeczne i przyhamowanie w trzech formach organizacji kształcenia. W związku z tym przeprowadzono dalsze analizy z wykorzystaniem współczynnika korelacji  $r$ -Pearsona, sprawdzające występowanie badanych zależności w poszczególnych typach szkół (tabela 37).

**Tabela 37.** Korelacja między zmiennymi przystosowania się ucznia klasy czwartej z lekką niepełnosprawnością intelektualną a poziomem uczestnictwa w życiu szkolnym w trzech formach organizacji kształcenia

Zmienne	Uczestnictwo w życiu szkolnym		
	szkoła specjalna	klasa integracyjna	szkoła ogólnodostępna
	współczynnik korelacji	współczynnik korelacji	współczynnik korelacji
Motywacja szkolna	0,401**	0,185	0,225
Uspołecznienie	0,353**	0,308*	0,335**
Przyhamowanie	-0,375**	-0,205	-0,374**
Zachowanie antyspołeczne	-0,419**	-0,155	-0,174

\* korelacja istotna na poziomie 0,05 (dwustronnie); \*\* korelacja istotna na poziomie 0,01 (dwustronnie).  
Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

Analiza wyników badań zależności między uczestnictwem w życiu szkoły a poziomem motywacji ze względu na formę organizacji kształcenia wskazuje, że tylko w przypadku uczniów szkoły specjalnej wystąpiła korelacja umiarkowana, natomiast u dzieci uczęszczających do klasy integracyjnej zanotowano korelację niską, a u dzieci ze szkoły ogólnodostępnej – korelację słabą, prawie nic nieznaczącą. W obszarze kolejnej zmiennej, jaką było uspołecznienie, we wszystkich badanych grupach wystąpiła niska korelacja z uczestnictwem w życiu szkolnym, świadcząca o wyraźnej, lecz małej zależności. Wyniki dotyczące korelacji między uczestnictwem w życiu szkoły a przyhamowaniem wskazują na istotną ujemną zależność u dzieci uczęszczających do szkoły specjalnej i klasy integracyjnej oraz małą zależność u uczniów szkoły ogólnodostępnej. Największe różnice odnotowano w obszarze zachowania antyspołecznego i uczestnictwa w życiu szkolnym. U uczniów szkoły specjalnej wystąpiła istotna ujemna zależność pomiędzy tymi zmiennymi, natomiast u dzieci ze szkoły ogólnodostępnej i z klasy integracyjnej – słaba korelacja, prawie nic nieznacząca.

Uzyskane wyniki prowadzą do wniosku, że uczestnictwo w życiu szkoły ucznia klasy czwartej z lekką niepełnosprawnością intelektualną zależy od poziomu motywacji szkolnej, przystosowania, przyhamowania i zachowań antyspołecznych. Im wyższy jest poziom motywacji szkolnej i uspołecznienia oraz im niższy poziom przyhamowania i zachowań antyspołecznych, tym większe zaangażowanie w życie szkoły. Zależność ta jest najbardziej istotna dla uczniów uczęszczających do szkoły specjalnej, w mniejszym stopniu – dla dzieci z klasy integracyjnej i w znikomym stopniu – dla uczniów szkoły ogólnodostępnej.

#### 9.4. Zależność między poziomem uczestnictwa w życiu szkolnym a pozycją społeczną uczniów klas czwartych z lekką niepełnosprawnością intelektualną ze szkół specjalnych, szkół ogólnodostępnych i klas integracyjnych

Zaangażowanie w życie szkoły oraz różne sposoby funkcjonowania w ramach formalnej i nieformalnej struktury grupy buduje obraz danego ucznia, a zarazem jego pozycję w tej grupie społecznej.

W celu stwierdzenia zależności między uczestnictwem w życiu szkoły a pozycją społeczną obliczono współczynniki korelacji rho-Spearmana, gdyż zmienna: pozycja społeczna była mierzona na skali porządkowej. Obliczony współczynnik korelacji wskazuje na istnienie dodatniego związku pomiędzy obiema zmiennymi ( $r = 0,44$ ;  $p < 0,001$ ). Wysokiej wartości jednej zmiennej towarzyszą wysokie wartości drugiej zmiennej. W przypadku badanych zmiennych oznacza to, że im wyższy jest poziom uczestnictwa w życiu szkoły, tym wyższa pozycja społeczna ucznia w klasie. Aby wskazać zależność między poziomem przystosowania szkolnego a pozycją społeczną ucznia z lekką niepełnosprawnością intelektualną w klasie w trzech formach organizacji kształcenia, przeprowadzono analogiczne analizy dla poszczególnych grup uczniów. Ze względu na porządkowy sposób pomiaru zmiennej: pozycja społeczna do określania siły związku między tą zmienną a poziomem uczestnictwa w życiu szkoły obliczono korelacje nieparametryczne z wykorzystaniem współczynnika korelacji rho-Spearmana (tabela 38).

**Tabela 38.** Korelacja między uczestnictwem w życiu szkoły a pozycją społeczną ucznia w trzech formach organizacji kształcenia

Pozycja społeczna	Uczestnictwo w życiu szkoły		
	szkoła specjalna	klasa integracyjna	szkoła ogólnodostępna
	współczynnik korelacji	współczynnik korelacji	współczynnik korelacji
	0,305*	0,264*	0,328*

\* korelacja istotna na poziomie 0,05 (dwustronnie).

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

Wyniki przeprowadzonych analiz wykazały, że we wszystkich badanych grupach, bez względu na formę organizacji kształcenia, występuje korelacja niska, świadcząca o wyraźnej, lecz małej zależności między uczestnictwem w życiu szkoły a pozycją społeczną. Można z tego wnioskować, że poziom uczestnictwa w życiu szkoły w niewielkim stopniu determinuje



pozycję społeczną ucznia w klasie. Niski poziom tej korelacji może wynikać z tego, że uczestnictwo w życiu szkoły odnosiło się głównie do jego wymiaru formalnego, nie badano zaś funkcjonowania uczniów w grupach nieformalnych, tymczasem u dzieci na drugim etapie edukacyjnym ten rodzaj relacji ma większe znaczenie w budowaniu ich pozycji społecznej. Te dwie płaszczyzny funkcjonowania szkolnego: formalna i nieformalna mogą być zarówno spójne, jak i w znacznym stopniu rozbieżne. Niski poziom korelacji może więc wynikać z braku spójności tych dwóch przestrzeni szkolnych, ale także z niskich pozycji społecznych zajmowanych przez uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną, szczególnie w szkole ogólnodostępnej i klasie integracyjnej. Takiej zależności nie potwierdza jednak przypadek uczniów szkoły specjalnej, którzy zajmowali wysokie pozycje społeczne w klasie. Dokładne określenie zależności między uczestnictwem w życiu szkoły a zajmowaną pozycją społeczną wymagałoby zatem poszerzenia badań i uwzględnienia w analizie dodatkowych zmiennych, które w tych badaniach nie podlegały kontroli.

## **Przystosowanie szkolne uczniów klas czwartych z lekką niepełnosprawnością intelektualną w trzech formach organizacji kształcenia**

### **10.1. Poziom przystosowania szkolnego ucznia z lekką niepełnosprawnością intelektualną w różnych formach organizacji kształcenia**

Dziecko w wieku szkolnym znaczną część swego czasu spędza w szkole, dlatego funkcjonowanie w niej stanowi dla niego jedno z większych wyzwań. Jakość jego funkcjonowania w szkole będzie zależeć od przystosowania się do nowej sytuacji, wejścia w grupę społeczną, jaką stanowi klasa i społeczność szkolna, oraz wymagań, jakim musi sprostać w procesie edukacji. Prawidłowe przystosowanie szkolne wyraża się przez: respektowanie autorytetu szkoły i jej norm, zainteresowanie tą placówką oraz nawiązywanie przyjaznych stosunków z rówieśnikami, jak również z nauczycielami (Kościelak, 1996, s. 74). Jest zatem związane z szeregiem kompetencji społecznych i emocjonalnych oraz stanowi jeden ze wskaźników rozwoju społecznego dziecka. Dziecko, które dobrze czuje się w szkole, rozumie obowiązujące w niej zasady, chętnie podejmuje różne formy aktywności, i to zarówno w sferze dydaktycznej, jak i społecznej, ma większe szanse, by osiągnąć sukces. Sukces ten będzie budował motywację do podejmowania kolejnych działań, zwiększał aktywność dziecka i warunkował osiąganie kolejnych sukcesów. Każdy przeżyty sukces dziecka, buduje jego poczucie własnej wartości, które implikuje możliwość osiągnięcia sukcesu w dorosłym życiu. Pozytywne doświadczenia związane z przystosowaniem szkolnym stanowią jeden z istotnych czynników warunkujących wszechstronny rozwój dziecka. Dlatego też należy zadbać o stworzenie jak najlepszych warunków do rozwoju, szczególnie dla dziecka z lekką niepełnosprawnością intelektualną, by wyrównać jego szanse życiowe. Proces umiejscawiania w danym polu szkolnym zależy od indywidualnego potencjału autolokacyj-

nego (habitusu), uwarunkowanego możliwościami poznania. Habitus, pośrednicząc między subiektywnym odbiorem rzeczywistości społecznej a systemem obiektywnych prawidłowości (Bourdieu, 1990, s. 9), w przypadku dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną, z uwagi na poziom ich funkcjonowania poznawczego, będzie w większej mierze opierał się na strukturze społecznej. Zadaniem pola szkolnego jest zatem odpowiednie wsparcie tych dzieci, by ułatwić im adaptację do warunków szkolnych.

Do badania poziomu przystosowania szkolnego uczniów klas czwartych z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do szkoły specjalnej, klasy integracyjnej i szkoły ogólnodostępnej wykorzystano kwestionariusz CBI E.S. Schaefera i M. Aaronsona w adaptacji J. Rembowski. Narzędzie to pozwala badać trzy wymiary przystosowania: ekstrawersja – introwersja; miłość – nienawiść; pozytywne – negatywne nastawienie i na ich podstawie określić ogólny poziom przystosowania szkolnego wyrażony w sześciopunktowej skali:

1. od 90 do 60 pkt – bardzo wysoki poziom przystosowania,
2. od 59 do 30 pkt – wysoki poziom przystosowania,
3. od 29 do 0 pkt – przeciętny poziom przystosowania,
4. od -1 do -30 pkt – zaburzony poziom przystosowania,
5. od -31 do -60 pkt – ostro zaburzony poziom przystosowania,
6. od -61 do -90 pkt – nieprzystosowanie (Rembowski, 1972, s. 151-153; Kościelak, 1996, s. 75-76).

Uzyskane wyniki punktowe odniesione do kategorii opisowych pozwalają zinterpretować poziom przystosowania szkolnego, jaki osiągnęli uczniowie z lekką niepełnosprawnością intelektualną w trzech formach organizacji kształcenia (tabela 39).

**Tabela 39.** Poziom przystosowania szkolnego uczniów klas czwartych z lekką niepełnosprawnością intelektualną w trzech formach organizacji kształcenia

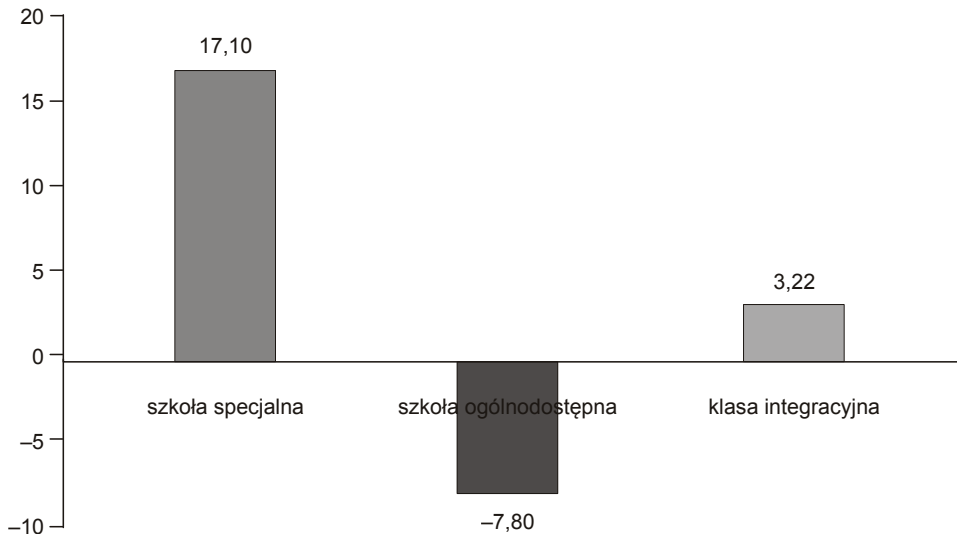
Poziom przystosowania szkolnego	Uczniowie szkół specjalnych		Uczniowie szkół ogólnodostępnych		Uczniowie klas integracyjnych	
	N	%	N	%	N	%
Bardzo wysoki	2	3,33	0	0,00	1	1,67
Wysoki	21	35,00	3	5,00	2	3,33
Dostateczny	19	31,67	14	23,33	37	61,67
Zaburzony	15	25,00	37	61,67	15	25,00
Ostro zaburzony	3	5,00	4	6,67	5	8,33
Nieprzystosowanie	0	0,00	2	3,33	0	0,00
Ogółem	60	100,00	60	100,00	60	100,00

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

Wyniki przeprowadzonych badań ujawniły, że dzieci z lekką niepełnością intelektualną uczęszczające do szkoły specjalnej osiągnęły wyższy poziom przystosowania niż ich rówieśnicy ze szkoły ogólnodostępnej czy klasy integracyjnej. Najwięcej dzieci z tej grupy ujawniło wysoki i bardzo wysoki poziom przystosowania. Dzieci ze szkoły specjalnej tylko w 30% wykazywały zaburzony poziom przystosowania (w tym 5% poziom ostrego zaburzenia). Najniższe wyniki osiągnęły dzieci ze szkoły ogólnodostępnej – aż 71,67% z nich ujawniło zaburzony poziom przystosowania szkolnego (61,67% poziom zaburzony, 6,67% poziom ostrego zaburzenia, 3,33% poziom nieprzystosowania). Uczniowie z lekką niepełnością intelektualną z klas integracyjnych w większości (61,67%) wykazywali dostateczny poziom przystosowania, a w 33,33% – zaburzony poziom przystosowania (w tym 8,33% poziom ostrego zaburzenia). Taki rozkład wyników przystosowania ze względu na formę organizacji kształcenia pozwala na stwierdzenie, że dzieci ze szkoły specjalnej osiągnęły wyższy poziom przystosowania szkolnego niż dzieci ze szkoły ogólnodostępnej i klasy integracyjnej, a najniższe wyniki osiągnęli uczniowie szkoły ogólnodostępnej. Różnice pomiędzy typami szkół potwierdzają, że szkoły specjalne zapewniają dzieciom z lekką niepełnością intelektualną odpowiednie do ich potrzeb warunki funkcjonowania, pozwalające na lepszą adaptację szkolną. Największe trudności w tworzeniu środowiska przyjaznego dzieciom z lekką niepełnością intelektualną mają szkoły ogólnodostępne. Tak duży odsetek dzieci o zaburzonym poziomie przystosowania szkolnego może świadczyć o braku przygotowania lub niedostatecznym przygotowaniu nauczycieli do pracy z takimi dziećmi. Zaburzenie przystosowania może być także spowodowane postawami pełnosprawnych rówieśników, którzy nie potrafią funkcjonować z osobami niepełnosprawnymi we wspólnej przestrzeni, jaką jest szkoła. Zmiany powinny zatem dotyczyć zarówno kompetencji nauczycieli do pracy z uczniami z lekką niepełnością intelektualną, jak i społecznej świadomości dotyczącej funkcjonowania osób z niepełnością. Do tego potrzebne jest jednak przeobrażenie całego pola szkolnego, zmniejszenie panujących w nim podziałów i zniesienie granic dostępności, tworzących system społecznych wykluczeń i samowykluczeń.

Ogólny poziom przystosowania szkolnego w badanych grupach uczniów z lekką niepełnością intelektualną w trzech formach organizacji kształcenia określony na podstawie średniej przedstawia wykres 10.

**Wykres 10.** Średni poziom przystosowania szkolnego uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną w trzech formach organizacji kształcenia



Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

Z przeprowadzonych analiz wynika, że najwyższy średni wynik przystosowania szkolnego ( $M = 17,10$ ) osiągnęli uczniowie szkół specjalnych, co zgodnie z założeniami testu CBI E.S. Schaefera i M. Aaronsona odpowiada przeciętnemu poziomowi przystosowania szkolnego. Uczniowie klas integracyjnych, mimo że osiągnęli niższy wynik ( $M = 3,22$ ), znaleźli się na tym samym poziomie przystosowania. Natomiast średni wynik  $M = -7,80$  uzyskany przez uczniów szkół specjalnych wskazuje na ich zaburzony poziom przystosowania.

W celu sprawdzenia, czy w poziomie przystosowania szkolnego w trzech porównywanych grupach występują istotne różnice, wykonano jednoczynnikową analizę wariancji w planie dla grup niezależnych (tabela 40).

Uzyskane wyniki okazały się istotne statystycznie:  $F(2, 179) = 18,14$ ;  $p < 0,001$ . Na podstawie przeprowadzonego badania stwierdzono, że dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczające do szkoły specjalnej, szkoły ogólnodostępnej i klasy integracyjnej różnią się w zakresie przystosowania szkolnego. Porównania *post hoc* dokonane za pomocą testu Dunetta (założenie mówiące o jednorodności wariancji:  $F(2, 177) = 3,82$ ;

$p < 0,05$ ) ukazały istotne różnice ( $p < 0,001$ ) pomiędzy wszystkimi grupami. Wykresy średnich przedstawiają, że najwyższy poziom przystosowania szkolnego wykazują uczniowie szkół specjalnych ( $M = 17,10$ ;  $SD = 25,94$ ), niższy - dzieci z klas integracyjnych ( $M = 3,22$ ;  $SD = 9,69$ ), a najniższy - dzieci uczęszczające do szkół ogólnodostępnych ( $M = -7,80$ ;  $SD = 21,72$ ). Wyniki te prowadzą do wniosku, że forma organizacji kształcenia ma istotne znaczenie dla poziomu przystosowania szkolnego osiąganego przez uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną, potwierdzając tym samym jedną z postawionych w tych badaniach hipotez (wykres 10).

**Tabela 40.** Analiza wariancji dla ogólnego poziomu przystosowania szkolnego uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną w trzech formach organizacji kształcenia

Badane grupy	Poziom przystosowania szkolnego				
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Uczniowie szkół specjalnych	60	17,10	25,94	18,14	0,001
Uczniowie szkół ogólnodostępnych	60	-7,80	21,72		
Uczniowie klas integracyjnych	60	3,22	9,69		

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

Na poziom przystosowania szkolnego składają się trzy czynniki przepowiadające, złożone z dwóch wymiarów o określonych cechach. W zakresie pierwszego czynnika przepowiadającego są to ekstrawersja (ekspresja słowna, towarzyskość) i introwersja (odsuwanie się, nieśmiałość); w zakresie drugiego czynnika: miłość (życzliwość, taktowność) i nienawiść (nerwowość, zawziętość); w zakresie trzeciego czynnika: pozytywne nastawienie (wytrwałość, koncentracja) i negatywne nastawienie (nadruchliwość, roztrągnięcie). Szczegółowy rozkład wyników przedstawia tabela 41.

Wyniki uzyskane przez uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną we wszystkich badanych grupach w zakresie pierwszego czynnika przepowiadającego wskazują na dominację ekstrawersji nad introwersją. Jest

**Tabela 41.** Przystosowanie szkolne uczniów klas czwartych z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do szkół specjalnych, szkół ogólnodostępnych i klas integracyjnych

Cechy osobowości		Uczniowie szkół specjalnych			Uczniowie szkół ogólnodostępnych			Uczniowie klas integracyjnych				
Czynnik przepowiadający	wymiary	średnie cechy	średnie wskaźników	średnie czynników	średnie cech	średnie wskaźników	średnie czynników	średnie cech	średnie wskaźników	średnie czynników		
I	ekstrawersja	ekspresja słowna	15,57	32,88	6,72	15,18	29,35	0,72	14,27	29,32	1,65	
		towarzyskość	17,32			14,17			15,05			
	introwersja	odsuwanie się	13,02	26,15		13,97	28,63		13,85	13,82		27,67
		nieśmiałość	13,13			14,67						
II	miłość	życzliwość	17,42	32,77	11,28	17,38	28,78	3,20	17,12	30,35	5,45	
		taktowność	15,35			11,40			13,23			
	nienawiść	nerwowość	14,40	21,48		17,00	25,58		15,95	24,90		
		zawziętość	7,08			8,58						
	pozytywne nastawienie	wytrwałość	14,12	26,20		11,60	20,65		12,27	23,42		
III	negatywne nastawienie	koncentracja	12,08	27,12	-0,92	9,05	-11,72	11,15	27,30	-3,88		
		nadruchliwość	13,50					16,07			13,70	
	roz targnienie	13,62	16,30					13,60				
Suma			17,10		-7,80		3,22					

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

ona jednak zróżnicowana ze względu na formę organizacji kształcenia: największa różnica dotyczy szkoły specjalnej (6,72), mniejsza – klasy integracyjnej (1,65), najmniejsza – szkoły ogólnodostępnej (0,72). W kwestii zachowań dzieci częściej przejawiały zachowania towarzyskie: wchodziły w interakcje z rówieśnikami, podtrzymywały rozmowę niż zachowania cechujące się nieśmiałością czy odsuwaniem się. Różnice pomiędzy uczniami uczęszczającymi do różnych typów szkół odnosiły się głównie do towarzyskości, której poziom był znacznie wyższy u dzieci ze szkoły specjalnej, oraz nieśmiałości, której poziom był u nich najniższy. Analiza wyników w zakresie pierwszego czynnika przepowiadającego w różnych typach szkół wskazuje na istotne statystycznie różnice, co pozwala stwierdzić, że najniższy poziom przystosowania w tym obszarze wykazywały dzieci uczęszczające do szkoły ogólnodostępnej, nieco wyższy – uczniowie z klasy integracyjnej i najwyższy – uczniowie szkoły specjalnej. Interpretując średnią wartość punktową pierwszego czynnika przepowiadającego, można powiedzieć, że badana grupa dzieci, bez względu na formę organizacji kształcenia, jest bliska dolnej granicy dostatecznego poziomu przystosowania szkolnego.

W zakresie drugiego czynnika przepowiadającego odnoszącego się do zachowań pozytywnych i negatywnych wykazano przewagę zachowań pozytywnych. Jest ona jednak zróżnicowana ze względu na formę organizacji kształcenia. Przewaga życzliwości i taktowności nad nerwowością i zawziętością w największym stopniu charakteryzowała uczniów szkół specjalnych (11,28). Niższy poziom odnotowano u dzieci z klasy integracyjnej (5,45), a najniższy – u uczniów szkoły ogólnodostępnej (3,20). Interpretując uzyskane wyniki, można stwierdzić, że uczniowie klas czwartych z lekką niepełnosprawnością intelektualną wykazują dostateczny poziom przystosowania szkolnego. Największe rozbieżności w zakresie drugiego czynnika przepowiadającego dotyczyły nerwowości. Dzieci uczące się w szkole ogólnodostępnej w największym stopniu cechowały zachowania nerwowe, które przejawiały się jako duże zniecierpliwienie, a nawet frustracja z powodu trudności, jakie napotykały przy realizacji zadań. Podłożem tej nerwowości może być niewłaściwe dostosowanie zajęć do potrzeb i możliwości dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną.

Trzeci czynnik przepowiadający dotyczy pozytywnego i negatywnego nastawienia. Uzyskane w tym zakresie wyniki wskazują na przewagę negatywnego nastawienia, czyli nadruchości i roztargnienia, nad pozytywnym nastawieniem, na które składają się wytrwałość i koncentracja. Średnie wartości punktowe uzyskane w zakresie tego czynnika również są zróżnicowane: uczniowie szkoły specjalnej uzyskali wynik  $-0,92$ , dzieci z klasy



integracyjnej -3,88, natomiast uczniowie szkoły ogólnodostępnej -11,72. Różnice między poszczególnymi typami szkół okazały się istotne statystycznie, mimo że według średniej wartości punktowej wszystkie badane dzieci osiągnęły ten sam poziom - zaburzonego przystosowania szkolnego. Największe rozbieżności ujawniły się u dzieci uczęszczających do szkoły ogólnodostępnej i dotyczyły obniżonego poziomu koncentracji oraz podwyższonego poziomu nadruchliwości i roztargnienia.

Analiza wyników badań w poszczególnych wymiarach przystosowania szkolnego wskazała na istotnie niższy poziom przystosowania społecznego uczniów uczęszczających do szkoły ogólnodostępnej niż dzieci z klasy integracyjnej i szkoły specjalnej oraz na najwyższy poziom przystosowania dzieci ze szkół specjalnych. Rozkład różnic w zakresie wszystkich czynników przepowiadających potwierdza tę tendencję, tworząc spójny obraz zależności przystosowania szkolnego od formy organizacji kształcenia. Przedstawione wyniki badań dowodzą, że najwyższy poziom przystosowania szkolnego wykazują dzieci ze szkoły specjalnej, co świadczy o tym, iż cały czas ten system organizacji kształcenia zapewnia najlepsze warunki do rozwoju dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Najniższą efektywność w tym obszarze wykazują szkoły ogólnodostępne. Nie świadczy to jednak, że inkluzja jest niemożliwa, ale wymaga spełnienia określonych warunków. Natomiast we wszystkich formach organizacji kształcenia w zakresie trzeciego czynnika przepowiadającego ujawniła się przewaga negatywnego nastawienia nad pozytywnym, czyli nadruchliwości i roztargnienia nad koncentracją i wytrwałością.

Wyniki poszczególnych zachowań wchodzących w zakres badanych czynników przepowiadających ujawniły, że dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną ze szkoły ogólnodostępnej wykazują znacznie wyższy poziom nerwowości, nadruchliwości i roztargnienia oraz istotnie niższy poziom towarzyskości, taktowności, wytrwałości i koncentracji w stosunku do swoich rówieśników uczęszczających do szkół specjalnych i klas integracyjnych. Nasilone występowanie tych cech, przy ustalonych w prowadzonych badaniach kryteriach doboru próby badawczej, a także kontroli czynnika rodzinnego, można przypisać funkcjonowaniu danej formy organizacji kształcenia. Wyższy poziom nadruchliwości, roztargnienia oraz nerwowości może wynikać z niedostosowania metod i form pracy z dziećmi z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Nieodpowiedni dobór zadań pod względem stopnia trudności, nieprzygotowanie ich pod kątem potrzeb tych dzieci, np. daleko idącej konkretyzacji, może wywoływać u nich zniechęcenie czy frustrację, pogłębiającą zachowania nerwowe. Stosowanie metod niezaspokajających potrzeby ruchu czy brak odpoczynku może być przyczyną zmęczenia przejawiającego się nadruchliwością lub roztargnieniem. Nieod-

powiedni dobór treści i brak pracy na konkretnie powoduje spadek koncentracji, wytrwałości i wzrost roztrągnięcia. Przykłady te pokazują, że niższy poziom przystosowania szkolnego uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną w szkole ogólnodostępnej w stosunku do uczniów szkoły specjalnej i klasy integracyjnej może wynikać z niewłaściwej metodyki pracy z tymi dziećmi, a nie z ich ograniczeń.

Pole szkolne, ze swoją specyfiką funkcjonowania, nauczycielami i rówieśnikami, którzy przyczyniają się do procesu umiejscowienia ucznia w tym polu będzie jednym z istotnych czynników, który warunkuje wytwarzanie jego kapitału społecznego. W danej przestrzeni społecznej jaką wyznacza pole szkolne obowiązuje określony porządek, który determinuje aktywność uczestników tego pola, określa spektrum jej możliwości i ograniczeń. To nie tylko funkcjonalne efekty danego pola, ale także kategorie rozumienia i myślenia wytworzone w jego obrębie. Proces lokalizacji ucznia jest determinowany przez nauczycieli i rówieśników, którzy w zależności od specyfiki danego pola dokonują oglądu i oceny na podstawie którego uczeń staje się członkiem danej przestrzeni społecznej i zajmuje w niej określoną pozycję. To powoduje, że każdy system szkolny charakteryzuje się swoistym kodem postępowania. Kodem, który może wspierać funkcjonowanie ucznia z lekką niepełnosprawnością intelektualną lub je naznaczać, na co wskazują prezentowane wyniki badań.

## **10.2. Zależność między poziomem przystosowania społecznego a poziomem kompetencji językowych i matematycznych uczniów klas czwartych z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do szkół specjalnych, szkół ogólnodostępnych i klas integracyjnych**

Określenie zależności między poziomem kompetencji językowych i matematycznych a przystosowaniem szkolnym miało na celu wskazanie edukacyjnych uwarunkowań procesu adaptacji. Przedstawione wcześniej wyniki korelacji między kategoriami przystosowania szkolnego według Arkusza Zachowania się Ucznia a kompetencjami językowymi i matematycznymi ujawniły istotną zależność, czyli korelację umiarkowaną i to we wszystkich formach organizacji kształcenia.

W celu sprawdzenia, czy istnieje zależność między poziomem przystosowania szkolnego mierzonym za pomocą kwestionariusza CBI E.S. Schaefera i M. Aaronsona a umiejętnościami językowymi i matematycznymi badanych osób, obliczono współczynniki korelacji. W przypadku zależności między kompetencjami językowymi i matematycznymi a przystosowaniem szkol-

nym ze względu na to, że rozkład obu zmiennych jest rozkładem normalnym, posłużono się współczynnikiem korelacji dla danych ilościowych *r*-Pearsona. Obliczone współczynniki korelacji okazały się istotne statystycznie. Oznacza to, że istnieje bardzo silna dodatnia korelacja między umiejętnościami językowymi a przystosowaniem szkolnym. Wysokim wartościom jednej zmiennej towarzyszą wysokie wartości drugiej zmiennej:  $r = 0,76$ ;  $p < 0,001$ . Wyniki korelacji ujawniły również istnienie bardzo silnego dodatniego związku między kompetencjami matematycznymi a poziomem przystosowania szkolnego. Wysokiej wartości jednej zmiennej towarzyszą wysokie wartości drugiej zmiennej:  $r = 0,78$ ;  $p < 0,001$ .

Aby określić zależność między poszczególnymi umiejętnościami wchodzącymi w skład badanych kompetencji językowych, obliczono współczynniki korelacji. W przypadku operacjonalizacji takich umiejętności językowych, jak: czytanie, pisanie, słownictwo, gramatyka, posłużono się nieparametrycznym współczynnikiem korelacji rho-Spearmana, gdyż zmienne te nie mają rozkładu normalnego. Obliczone współczynniki korelacji dowodzą, że we wszystkich czterech analizowanych przypadkach weryfikowana zależność jest istotna statystycznie. Wyniki korelacji wskazują, że:

- między umiejętnością czytania a poziomem przystosowania szkolnego istnieje bardzo silny dodatni związek:  $r = 0,74$ ;  $p < 0,001$ ,
- między umiejętnością pisania a poziomem przystosowania szkolnego istnieje bardzo silny dodatni związek:  $r = 0,76$ ;  $p < 0,001$ ,
- między poziomem słownictwa a poziomem przystosowania szkolnego istnieje silny dodatni związek:  $r = 0,63$ ;  $p < 0,001$ ,
- między poziomem gramatyki a poziomem przystosowania szkolnego istnieje silny dodatni związek:  $r = 0,54$ ;  $p < 0,001$ .

Oznacza to, że we wszystkich wymienionych przypadkach wysokiej wartości jednej zmiennej towarzyszą wysokie wartości drugiej zmiennej, świadczące o silnej korelacji między poziomem przystosowania szkolnego a umiejętnościami językowymi.

Aby określić zależność między poziomem przystosowania szkolnego a składowymi umiejętnościami matematycznymi badanych osób, obliczono współczynniki korelacji. W przypadku operacjonalizacji takich umiejętności matematycznych, jak: porównywanie liczb, czytanie i rozumowanie, posłużono się nieparametrycznym współczynnikiem korelacji rho-Spearmana, gdyż zmienne te nie mają rozkładu normalnego. Obliczone współczynniki korelacji dowodzą, że weryfikowana zależność jest istotna statystycznie. Wyniki korelacji wskazują, że między umiejętnością porównywania liczb a poziomem przystosowania szkolnego istnieje bardzo silny dodatni związek. Wysokiej wartości jednej zmiennej towarzyszą wysokie wartości drugiej zmiennej:  $r = 0,74$ ;  $p < 0,00$ . Również między umiejętnością czytania i rozu-

mowania a poziomem przystosowania szkolnego istnieje bardzo silny dodatni związek:  $r = 0,76$ ;  $p < 0,001$ . W przypadku zależności między rozwiązywaniem zadań tekstowych a przystosowaniem szkolnym ze względu na to, że rozkład zmiennych jest rozkładem normalnym, posłużono się współczynnikiem korelacji dla danych ilościowych  $r$ -Pearsona. Wyniki korelacji ujawniły, że między umiejętnością rozwiązywania zdań tekstowych a poziomem przystosowania szkolnego istnieje bardzo silny dodatni związek. Wysokiej wartości jednej zmiennej towarzyszą wysokie wartości drugiej zmiennej:  $r = 0,76$ ;  $p < 0,001$ .

Zastosowana statystyka pozwala stwierdzić, że istnieje silna zależność między poziomem umiejętności językowych i matematycznych a przystosowaniem szkolnym uczniów klas czwartych z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Zależność ta jest istotna dla wszystkich umiejętności wchodzących w zakres badanych kompetencji językowych i matematycznych.

W celu określenia, w jaki sposób ujawnione korelacje między poziomem kompetencji językowych i matematycznych a przystosowaniem szkolnym występują w poszczególnych rodzajach szkół, zastosowano statystykę typu przedziałowo-stosunkowego (współczynnik Pearsona). Określenie tej zależności w trzech formach organizacji kształcenia może uzupełnić wiedzę o uwarunkowaniach efektywności kształcenia ucznia z lekką niepełnosprawnością intelektualną.

Uzyskane wyniki pozwalają stwierdzić, że pomiędzy badanymi zmiennymi występują istotne zależności we wszystkich badanych grupach (tabela 42).

**Tabela 42.** Korelacja między poziomem kompetencji a poziomem przystosowania szkolnego uczniów klas czwartych z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do trzech form organizacji kształcenia

Kompetencje językowe i matematyczne	Przystosowanie szkolne		
	szkoła specjalna	klasa integracyjna	szkoła ogólnodostępna
	współczynnik korelacji	współczynnik korelacji	współczynnik korelacji
<b>Ogólne kompetencje językowe</b>	0,823*	0,724*	0,767*
- czytanie	0,70*	0,75*	0,66*
- pisanie	0,83*	0,76*	0,79*
- słownictwo	0,70*	0,49*	0,62*
- gramatyka	0,59*	0,43*	0,62*

Kompetencje językowe i matematyczne	Przystosowanie szkolne		
	szkoła specjalna	klasa integracyjna	szkoła ogólnodostępna
	współczynnik korelacji	współczynnik korelacji	współczynnik korelacji
<b>Ogólne kompetencje matematyczne</b>	0,78*	0,81*	0,77*
- porównywanie liczb	0,74*	0,77*	0,79*
- rozwiązywanie zadań tekstowych	0,77*	0,78*	0,74*
- czytanie i rozumowanie	0,73*	0,80*	0,75*

\* korelacja istotna na poziomie 0,01 (dwustronnie); korelacji na poziomie 0,05 nie stwierdzono.  
 Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

Analiza wyników związku między poziomem przystosowania szkolnego a kompetencjami językowymi i matematycznymi wskazuje na znaczną zależność, czyli korelację wysoką we wszystkich formach organizacji kształcenia. Można zatem stwierdzić, że wyższy poziom przystosowania szkolnego dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną warunkuje lepsze wyniki w osiągnięciu przez nie kompetencji językowych i matematycznych. W zakresie uzyskanych wyników korelacji między poziomem przystosowania szkolnego a poszczególnymi umiejętnościami składającymi się na kompetencje językowe w trzech formach organizacji kształcenia ujawniono niewielkie różnice. W obszarze słownictwa u dzieci ze szkoły specjalnej wystąpiła znaczna zależność z poziomem przystosowania szkolnego, zaś u dzieci ze szkoły ogólnodostępnej i klasy integracyjnej – korelacja umiarkowana świadcząca o istotnej zależności.

Porównując wyniki analiz współczynnika korelacji, można zauważyć, że przystosowanie szkolne w istotny sposób wpływa na poziom umiejętności językowych i matematycznych bez względu na formę organizacji kształcenia. Poziom ujawnionych korelacji jest zatem prawie taki sam we wszystkich typach szkół. W związku z tym, że oba te czynniki warunkują efektywność kształcenia ucznia z lekką niepełnosprawnością intelektualną, warto byłoby zastanowić się, jak takie dziecko mogłoby osiągnąć jak najwyższy poziom kompetencji w badanych obszarach. Właśnie w zakresie tych umiejętności ujawniły się bowiem istotne różnice pomiędzy dziećmi uczęszczającymi do szkoły specjalnej, szkoły ogólnodostępnej i klasy integracyjnej. Pozwalają one stwierdzić, że uczniowie z lekką niepełnosprawnością intelektualną

uczący się w szkole specjalnej wykazują wyższy poziom przystosowania szkolnego oraz większe umiejętności językowe i matematyczne, niższe wyniki osiągają dzieci z klas integracyjnych, a najniższe – uczniowie szkół ogólnodostępnych.

### 10.3. Zależność między poziomem przystosowania szkolnego a zmiennymi przystosowania społecznego uczniów klas czwartych z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do szkół specjalnych, szkół ogólnodostępnych i klas integracyjnych

Aby sprawdzić, czy istnieje zależność między przystosowaniem szkolnym a poziomem przystosowania społecznego ucznia mierzonego za pomocą Arkusza Zachowania się Ucznia, określonego za pomocą czterech czynników: motywacji, uspołecznienia, zachowań antyspołecznych i przyhamowania, obliczono współczynniki korelacji rho-Spearmana, gdyż rozkład zmiennych przystosowania szkolnego a motywacji ( $Z = 1,79; p < 0,01$ ), uspołecznienia ( $Z = 2,32; p < 0,001$ ), zachowań antyspołecznych ( $Z = 2,28; p < 0,001$ ) i przyhamowania ( $Z = 1,40; p < 0,05$ ) nie jest rozkładem normalnym. Obliczony współczynnik korelacji wskazuje na istnienie związków, które przedstawia tabela 43.

**Tabela 43.** Macierz korelacji dla zmiennych poziomu przystosowania się ucznia klasy czwartej z lekką niepełnosprawnością intelektualną na podstawie Arkusza Zachowania się Ucznia oraz poziomu przystosowania szkolnego

Przystosowanie szkolne	Motywacja	Uspołecznienie	Przyhamowanie	Zachowanie antyspołeczne
Korelacja	0,80	0,81	-0,63	-0,58
Istotność	< 0,001	< 0,001	< 0,001	< 0,001

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

Uzyskane wyniki korelacji wskazują, że między motywacją i uspołecznieniem a poziomem przystosowania szkolnego istnieje bardzo silny dodatni związek. Wysokiej wartości jednej zmiennej towarzyszą wysokie wartości drugiej zmiennej (motywacja:  $r = 0,80; p < 0,001$ ; uspołecznienie:  $r = 0,81; p < 0,001$ ). Natomiast współczynnik korelacji wskazuje na występowanie istotnego ujemnego związku między przyhamowaniem, zachowaniem antyspołecznym a poziomem przystosowania szkolnego. Wysokiej wartości jednej zmiennej towarzyszą niskie wartości drugiej zmiennej (zachowanie antyspołeczne:  $r = -0,58; p < 0,001$ ; przyhamowanie:  $r = -0,63; p < 0,001$ ). Na podstawie przedstawionych wyników analiz można więc stwierdzić, że

uczniowie z lekką niepełnosprawnością intelektualną wykazują tym wyższy poziom przystosowania szkolnego, im wyższy jest ich poziom motywacji i uspołecznienia oraz im niższy poziom przyhamowania i zachowania antyspołecznego.

Aby sprawdzić, czy wskazane zależności między poziomem uczestnictwa w życiu szkolnym a przystosowaniem społecznym ucznia, mierzonym za pomocą Arkusza Zachowania się Ucznia i określonym przez cztery czynniki: motywację, uspołecznienie, zachowania antyspołeczne i przyhamowania, są zróżnicowane w zależności od formy organizacji kształcenia, przeprowadzono dalsze analizy z wykorzystaniem współczynnika korelacji  $r$ -Pearsona. Obliczone korelacje pozwalają stwierdzić, czy badane zależności występują w poszczególnych typach szkół (tabela 44).

**Tabela 44.** Korelacja między poziomem przystosowania się ucznia czwartej klasy z lekką niepełnosprawnością intelektualną na podstawie Arkusza Zachowania się Ucznia a poziomem przystosowania szkolnego w trzech formach organizacji kształcenia

Zmienne w Arkuszu Zachowania się Ucznia	Przystosowanie szkolne		
	szkoła specjalna	klasa integracyjna	szkoła ogólnodostępna
	współczynnik korelacji	współczynnik korelacji	współczynnik korelacji
Motywacja szkolna	0,727*	0,763*	0,816*
Uspołecznienia	0,834*	0,849*	0,904*
Przyhamowanie	-0,673*	-0,750*	-0,739*
Zachowanie antyspołeczne	-0,692*	-0,622*	-0,734*

\* korelacja istotna na poziomie 0,01 (dwustronnie); korelacji na poziomie 0,05 nie stwierdzono.

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

Zastosowana statystyka pozwala stwierdzić, że korelacja między poziomem przystosowania szkolnego a poziomem motywacji jest wysoka dla wszystkich badanych grup, co świadczy o występowaniu znacznej zależności między badanymi zmiennymi. W zakresie następczej zmiennej, jaką jest uspołecznienie, w dwóch badanych grupach (szkole specjalnej i klasie integracyjnej) wystąpiła wysoka korelacja z poziomem przystosowania szkolnego, świadcząca o znacznej zależności. W przypadku grupy dzieci uczęszczających do szkoły ogólnodostępnej wartość współczynnika wskazuje na korelację bardzo wysoką, świadcząca o pewnej zależności. Mimo różnicy między uzyskanymi poziomami korelacji u dzieci z poszczególnych form kształcenia należy zwrócić uwagę, że występująca różnica jest znikoma, gdyż dzieci uczęszczające do szkoły specjalnej i klasy integracyjnej uzyskały wyniki z pogranicza tych poziomów korelacji.

Wyniki dotyczące korelacji między poziomem przystosowania szkolnego a poziomem przyhamowania wskazują na istotną ujemną zależność u dzieci uczęszczających do szkoły specjalnej i znaczną zależność u dzieci ze szkoły ogólnodostępnej i klasy integracyjnej. Podobne wyniki korelacji odnotowano w obszarze zachowania antyspołecznego i przystosowania szkolnego. U uczniów szkoły specjalnej i klasy integracyjnej wystąpiła istotna ujemna zależność pomiędzy tymi zmiennymi, natomiast u uczniów szkoły ogólnodostępnej – znaczna ujemna zależność. Różnice w obu obszarach odnoszące się do badanych uczniów ze względu formę organizacji kształcenia były znikome, a uzyskane wyniki znajdowały się na pograniczu dwóch poziomów korelacji.

Wyniki przeprowadzonych badań pozwalają więc na stwierdzenie, że poziom przystosowania szkolnego ucznia klasy czwartej z lekką niepełnosprawnością intelektualną jest w większości zależny od poziomu motywacji szkolnej, uspołecznienia, przyhamowania i zachowań antyspołecznych: im wyższy jest poziom motywacji szkolnej i uspołecznienia oraz im niższy poziom przyhamowania i zachowań antyspołecznych, tym wyższy poziom przystosowania szkolnego. Zależność ta jest w równym stopniu istotna dla uczniów ze wszystkich trzech form organizacji kształcenia. Zatem podnosząc poziom motywacji i uspołecznienia oraz obniżając poziom przyhamowania i zachowania antyspołecznego, można zwiększyć stopień przystosowania szkolnego. Niestety w zakresie tych czynników wyniki przeprowadzonych badań ujawniły istotne różnice pomiędzy uczniami uczęszczającymi do trzech form organizacji kształcenia.

#### **10.4. Zależność między poziomem przystosowania szkolnego a pozycją społeczną uczniów klas czwartych z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do szkół specjalnych, szkół ogólnodostępnych i klas integracyjnych**

Poziom przystosowania szkolnego obrazuje, jak dziecko czuje się w szkole. Jego samopoczucie będzie determinowało wybór ról społecznych, jakie będzie pełnić, uczestnicząc w życiu tej instytucji. Aktywność dziecka i sposób jego funkcjonowania w grupie budują jego pozycję w klasie szkolnej. W celu potwierdzenia zależności między pozycją społeczną a poziomem przystosowania szkolnego obliczono współczynniki korelacji tau-b Kendalla, gdyż zmienna: pozycja społeczna była mierzona na skali porządkowej. Obliczony współczynnik korelacji wskazuje na istnienie silnego związku pomiędzy obiema zmiennymi ( $r = 0,66$ ;  $p < 0,001$ ). Wysokiej wartości jednej zmiennej towarzyszą wysokie wartości drugiej zmiennej. Oznacza to, że im



wyższy jest poziom przystosowania szkolnego, tym wyższa pozycja społeczna ucznia w klasie. Analogiczne analizy przeprowadzono dla poszczególnych grup badawczych uczniów uczęszczających do szkół specjalnych, szkół ogólnodostępnych i klas integracyjnych. Ze względu na porządkowy sposób pomiaru zmiennej: pozycja społeczna do określenia siły i kierunku związku między tą zmienną a poziomem przystosowania szkolnego obliczono korelacje nieparametryczne z wykorzystaniem współczynnika korelacji rho-Spearmana (tabela 45).

**Tabela 45.** Korelacja między poziomem przystosowania szkolnego a pozycją społeczną ucznia w trzech formach organizacji kształcenia

Pozycja społeczna	Przystosowanie szkolne		
	szkoła specjalna	klasa integracyjna	szkoła ogólnodostępna
	współczynnik korelacji	współczynnik korelacji	współczynnik korelacji
	0,656*	0,698*	0,856*

\* korelacja istotna na poziomie 0,01 (dwustronnie); korelacji na poziomie 0,05 nie stwierdzono.  
Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

Na podstawie wyników analiz można stwierdzić, że w grupie uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do szkoły specjalnej i klasy integracyjnej występuje korelacja umiarkowana, świadcząca o istotnej zależności między poziomem przystosowania szkolnego a pozycją społeczną ucznia w klasie, natomiast wśród uczniów szkół ogólnodostępnych ujawniono wysoki poziom korelacji, wskazujący na znaczną zależność. Badana korelacja we wszystkich formach organizacji kształcenia wskazuje na zależność, że im wyższy jest poziom przystosowania szkolnego, tym wyższa pozycja społeczna ucznia w klasie.

### **10.5. Zależność między poziomem przystosowania szkolnego a uczestnictwem w życiu szkoły uczniów klas czwartych z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do szkół specjalnych, szkół ogólnodostępnych i klas integracyjnych**

Uczestnictwo w różnych formach życia szkolnego, zarówno w wymiarze formalnym, jak i pozaformalnym, wskazuje na stopień adaptacji dziecka do tej instytucji. Tylko uczeń, który czuje się bezpiecznie w środowisku szkol-

nym, chętnie podejmuje w nim różne formy aktywności. Poczucie bezpieczeństwa jest też jednym z warunków przystosowania szkolnego. Cechy, które składają się na przystosowanie szkolne, takie jak: ekspresja słowna, towarzyskość, odsuwanie się, nieśmiałość, w dużej mierze powinny też determinować zakres uczestnictwa dziecka w życiu szkolnym.

W celu sprawdzenia, czy istnieje zależność między uczestnictwem w życiu szkoły a poziomem przystosowania szkolnego, obliczono współczynniki korelacji rho-Spearmana, gdyż rozkład zmiennej: uczestnictwo w życiu szkoły nie jest rozkładem normalnym ( $Z = 1,94$ ;  $p < 0,01$ ). Obliczony współczynnik korelacji wskazuje na istnienie silnego dodatniego związku pomiędzy obiema zmiennymi ( $r = 0,54$ ;  $p < 0,001$ ). Wysokiej wartości jednej zmiennej towarzyszą wysokie wartości drugiej zmiennej, co oznacza że im wyższy jest poziom przystosowania szkolnego, tym wyższy poziom uczestnictwa w życiu szkoły.

W celu określenia, czy zależność między poziomem przystosowania szkolnego ucznia z lekką niepełnosprawnością intelektualną a poziomem jego uczestnictwa w życiu szkoły jest zróżnicowana ze względu na formę organizacji kształcenia, przeprowadzono analizy dla poszczególnych grup badawczych. Do określenia siły i kierunku związku między poziomem przystosowania szkolnego a poziomem uczestnictwa w życiu szkoły wykorzystano współczynnik korelacji  $r$ -Pearsona (tabela 46).

**Tabela 46.** Korelacja między poziomem przystosowania szkolnego a uczestnictwem ucznia w życiu szkoły w trzech formach organizacji kształcenia

Uczestnictwo w życiu szkoły	Przystosowanie szkolne		
	szkoła specjalna	klasa integracyjna	szkoła ogólnodostępna
	współczynnik korelacji	współczynnik korelacji	współczynnik korelacji
	0,474*	0,460*	0,242*

\* korelacja istotna na poziomie 0,01 (dwustronnie); korelacji na poziomie 0,05 nie stwierdzono.  
Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

Wyniki przeprowadzonych analiz wskazują na zróżnicowanie siły korelacji w poszczególnych formach organizacji kształcenia. Dzieci uczęszczające do szkoły specjalnej i klasy integracyjnej cechowała umiarkowana korelacja, świadcząca o występowaniu istotnej zależności pomiędzy badanymi zmiennymi, natomiast dzieci ze szkoły ogólnodostępnej – mała, lecz wyraźna zależność. Wyniki analiz prowadzą do wniosku, że im wyższy jest poziom

przystosowania szkolnego, tym większe zaangażowanie w życie szkoły. Zależność ta jest znacznie bardziej wyraźna w przypadku dzieci ze szkoły specjalnej i klasy integracyjnej niż dzieci uczęszczających do szkoły ogólnodostępnej. Ujawnione różnice mogą zaś wynikać z tego, że dzieci ze szkoły ogólnodostępnej wykazują znacznie niższy poziom przystosowania szkolnego i uczestnictwa w życiu szkoły.

## Podsumowanie i interpretacja wyników

### 11.1. Podsumowanie wyników

Celem przeprowadzonych badań było określenie poziomu funkcjonowania społecznego uczniów klas czwartych z lekką niepełnosprawnością intelektualną oraz jego strukturalnych (związanych z formą organizacji kształcenia), edukacyjnych i motywacyjnych uwarunkowań.

Do weryfikacji pytań i hipotez badawczych w badaniach empirycznych prowadzonych w trzech grupach uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną z różnych form organizacji kształcenia (szkoły specjalnej, szkoły ogólnodostępnej i klasy integracyjnej) zastosowano wiele metod i technik. Na podstawie zebranego materiału badawczego, poddanego analizie ilościowej i jakościowej, wyciągnięto przedstawione niżej wnioski.

#### 1. Kompetencje poznawcze analizowane na podstawie osiągnięć szkolnych oraz ich uwarunkowania strukturalne

Chcąc określić poziom kompetencji poznawczych w obszarze osiągnięć szkolnych uczniów klas czwartych z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do trzech form organizacji kształcenia, wykorzystano wyniki Ogólnopolskiego Badania Umiejętności Trzecioklasistów (OBUT). Wyniki badań ogólnopolskich miały zapewnić większą rzetelność prowadzonych analiz porównawczych. W ramach OBUT-u diagnozowano umiejętności językowe (pisanie, czytanie, słownictwo i gramatykę) i umiejętności matematyczne (porównywanie liczb i rozumienie systemu dziesiętnego, rozwiązywanie zadań tekstowych oraz czytanie tekstu matematycznego i rozumowanie). Na podstawie uzyskanych wyników stwierdzono:

- Uczniowie z lekką niepełnosprawnością intelektualną kończący I etap edukacji uzyskali wynik ogólny w zakresie umiejętności językowych na poziomie 15,7 pkt, co stanowi 58,2% rezultatu możliwego do uzyskania, i jest to wynik niższy o 19,4 pkt od średniego wyniku ogólnopolskiego.
- Różnice występujące pomiędzy dziećmi z różnych form organizacji kształcenia w obszarze kompetencji językowych okazały się istotne statystycznie. Przeprowadzone analizy pozwalają stwierdzić, że uczniowie z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczający do szkoły specjalnej osiągnęli najwyższy poziom kompetencji językowych pod koniec I etapu edukacji, niższy poziom ujawniły dzieci z klasy integracyjnej, natomiast najniższy – dzieci ze szkoły ogólnodostępnej.
- Różnice w zakresie badanych umiejętności językowych pomiędzy uczniami z lekką niepełnosprawnością intelektualną w trzech formach organizacji kształcenia okazały się istotne statystycznie dla czytania i pisanie, natomiast nieistotne statystycznie dla słownictwa i gramatyki. W zakresie wszystkich tych umiejętności najwyższy poziom osiągnęli uczniowie szkoły specjalnej, niższy – uczniowie z klasy integracyjnej, natomiast najniższy – uczniowie szkoły ogólnodostępnej.
- Wszystkie badane dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną, bez względu na formę organizacji kształcenia, najlepiej opanowały kompetencję w obszarze umiejętności językowych, jaką jest słownictwo, natomiast najslabiej – interpretację tekstu z zakresu czytania.
- Pomiedzy badanymi dziećmi we wszystkich analizowanych obszarach kompetencji językowych ujawniły się duże rozbieżności w uzyskanych wynikach, tj. średnie wyniki z zakresu czytania dzieci ze szkoły specjalnej i klasy integracyjnej mieściły się w przedziale od 14,21 do 90,42% rezultatu możliwego do uzyskania (czyli 1,27-8,13 pkt na 9 możliwych), natomiast u dzieci ze szkoły ogólnodostępnej – w przedziale od 12,3 do 80,93% (czyli 1,1-7,2 pkt). W zakresie pisania średnie wyniki uczniów uczęszczających do szkoły specjalnej mieściły się w przedziale od 28,5 do 100% rezultatu możliwego do uzyskania (czyli 2,28-8 pkt), u uczniów szkoły ogólnodostępnej – w przedziale od 35,65 do 100% rezultatu możliwego do uzyskania (czyli 2,85-8 pkt), zaś u dzieci z klasy integracyjnej – w przedziale od 35,65 do 92,85% rezultatu możliwego do uzyskania (czyli 2,85-7,42 pkt). We wszystkich badanych grupach średnie wyniki z zakresu słownictwa i gramatyki mieściły się w przedziale od 33,3 do 100% rezultatu możliwego do uzyskania, co w zakresie słownictwa daje 1,33-4 pkt, a w zakresie gramatyki 1,99-6 pkt.
- Analiza wyników badań umiejętności matematycznych pozwala stwierdzić, że dzieci z niepełnosprawnością intelektualną kończące

I etap edukacji uzyskały ogólny wynik na poziomie 8,6 pkt, co stanowi 47,89% rezultatu możliwego do uzyskania. Natomiast wynik ogólnopolski według Raportu OBUT 2012 wynosił 11,93 pkt, tj. 66,33% rezultatu możliwego do uzyskania.

- Na podstawie przeprowadzonych analiz stwierdzono, że dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczające do szkoły specjalnej, szkoły ogólnodostępnej i klasy integracyjnej różnią się istotnie statystycznie ( $F(2, 179) = 3,58; p < 0,05$ ) w zakresie kompetencji matematycznych. Najniższy wynik osiągnęły dzieci uczęszczające do szkoły ogólnodostępnej, wyższy wynik – uczniowie klasy integracyjnej, natomiast najwyższy – uczniowie szkoły specjalnej.
- Przeprowadzone badania ujawniły, że w wynikach dotyczących umiejętności matematycznych w zakresie porównywania liczb i rozumienia systemu dziesiętnego, rozwiązywania zadań tekstowych oraz czytania tekstu matematycznego i rozumowania występują istotne statystycznie różnice pomiędzy uczniami uczęszczającymi do szkoły specjalnej, klasy integracyjnej i szkoły ogólnodostępnej. We wszystkich analizowanych obszarach ujawniła się ta sama tendencja pomiędzy badanymi grupami: najwyższy poziom osiągnęli uczniowie szkoły specjalnej, niższy – dzieci z klasy integracyjnej i najniższy – uczniowie szkoły ogólnodostępnej.
- Średnie wyniki we wszystkich badanych grupach ujawniły duże rozbieżności pomiędzy osiągnięciami uczniów: z zakresu porównywania liczb i rozumienia systemu dziesiętnego u dzieci ze szkoły specjalnej i klasy integracyjnej mieściły się w przedziale od 28,5 do 92,85% rezultatu możliwego do uzyskania (1,71-5,57 pkt na 6 możliwych), natomiast u dzieci ze szkoły ogólnodostępnej – w przedziale od 21,35 do 78,55% (1,28-4,71 pkt); z zakresu rozwiązywania zadań tekstowych u dzieci ze szkoły specjalnej mieściły się w przedziale od 26,91 do 92,85% rezultatu możliwego do uzyskania (1,88-6,49 pkt na 7 możliwych), u dzieci z klasy integracyjnej – w przedziale od 18,97 do 80,92% rezultatu możliwego do uzyskania (1,32-5,66 pkt), a u dzieci ze szkoły ogólnodostępnej – w przedziale od 18,97 do 78,55% (1,32-5,49 pkt). Natomiast średnie wyniki z zakresu czytania tekstu matematycznego i rozumowania mieściły się w przedziale od 18,97 do 90,47% rezultatu możliwego do uzyskania (0,94-4,52 pkt na 5 możliwych).
- Najlepiej opanowaną umiejętnością matematyczną przez wszystkich badanych było rozwiązywanie zadań z treścią o strukturze typowej, zaś najslabiej – rozwiązywanie zadań tekstowych o strukturze nietypowej i wnioskowanie złożone.

## 2. Motywacja do nauki i lęk szkolny oraz ich uwarunkowania strukturalne i edukacyjne

Poziom motywacji do nauki i lęku szkolnego uczniów klas czwartych z lekką niepełnosprawnością intelektualną w trzech formach organizacji kształcenia był analizowany na podstawie wyników testu „Ja i moja szkoła”. Wyniki uzyskane w teście dotyczyły dwóch zmiennych: motywacji do nauki szkolnej oraz lęku szkolnego. W skali motywacji wyróżniono siedem podskal: ogólny stosunek do instytucji szkoły, ogólny stosunek do nauki szkolnej, stosunek do norm zachowania się w szkole, zainteresowanie lekcją, zainteresowanie uczeniem się jako czynnością polegającą na poznawaniu, stosunek do stopni i sprawdzania wiedzy, stosunek do odrabiania prac domowych. Natomiast w skali lęku szkolnego wyróżniono czynniki, które można było analizować pod kątem sytuacji wywołujących lęk szkolny oraz jego specyficznych przejawów. Sytuacje szkolne wywołujące lęk zostały podzielone na dwie grupy: związane ze szkołą jako instytucją i związane z lekcją. Wśród objawów lęku wyróżniono: wrażliwość emocjonalną, cielesne oznaki lęku, poczucie wartości „ja” oraz uczucie zagrożenia zorientowane na przyszłość. Osiągnięte rezultaty ujawniły, że poziom motywacji i lęku szkolnego jest dyspozycją stałą. Pozwoliły również na wskazanie różnic w poziomie motywacji do nauki szkolnej i lęku szkolnego pomiędzy uczniami z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczającymi do szkoły specjalnej, szkoły ogólnodostępnej i klasy integracyjnej. Poziom motywacji był dodatkowo analizowany na podstawie wyników uzyskanych w badaniu przeprowadzonym za pomocą Arkuśa Zachowania się Ucznia B. Markowskiej. Na bazie uzyskanych wyników stwierdzono:

- Uczniowie klas czwartych z lekką niepełnosprawnością intelektualną ujawniają niski poziom motywacji do nauki szkolnej bez względu na formę organizacji kształcenia.
- Różnice występujące pomiędzy grupami dzieci uczęszczających do różnych form organizacji kształcenia okazały się istotne statystycznie. Najwyższy poziom motywacji do nauki szkolnej osiągnęli uczniowie szkół specjalnych, niższy – uczniowie klas integracyjnych, a najniższy – uczniowie uczęszczający do szkół ogólnodostępnych.
- We wszystkich badanych grupach ujawniono silne wewnętrzne zróżnicowanie pod względem poziomu motywacji.
- W większości podskal motywacji do nauki szkolnej ujawniono istotne statystycznie różnice pomiędzy trzema formami organizacji kształcenia.
- Uczniowie wszystkich typów szkół osiągnęli niski poziom motywacji (poniżej 50%) w podskali: ogólny stosunek do nauki szkolnej, która po-

zwala badać nastawienie do uczenia się jako wartości samej w sobie, niezależnie od zainteresowania materiałem nauczania, oraz w podskali: zainteresowanie uczeniem się jako czynnością polegającą na poznawaniu. Wyniki uzyskane w obrębie tych skal wskazywały na najmniejszą rozbieżność pomiędzy badanymi grupami, choć różnice były i tak istotne statystycznie. Najwyższą motywacją cechowały się dzieci ze szkół specjalnych, niższą – dzieci z klas integracyjnych i najniższą – uczniowie szkół ogólnodostępnych.

- Największe zróżnicowanie (istotne statystycznie) pomiędzy uczniami uczęszczającymi do klasy czwartej szkoły specjalnej, szkoły ogólnodostępnej i klasy integracyjnej na podstawie wyników badań motywacji do nauki szkolnej stwierdzono w podskalach: ogólny stosunek do instytucji szkoły i zainteresowanie lekcją. Uczniowie z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczający do szkoły specjalnej wykazywali prawie dwukrotnie wyższy poziom motywacji w omawianych obszarach niż uczniowie szkoły ogólnodostępnej i o połowę wyższy niż uczniowie klasy integracyjnej, co wyraźnie wskazuje na różny stosunek do szkoły uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną w poszczególnych formach organizacji kształcenia.
- Taki stosunek do szkoły potwierdzają wyniki uzyskane w ramach wywiadu przeprowadzonego z uczniami klas czwartych. Oceniając stosunek badanych uczniów do szkoły, wzięto pod uwagę następujące wskaźniki: stosunek do szkoły, samopoczucie w szkole, stosunek do nauczyciela. Wyniki wywiadu potwierdzają zależność, że dzieci ze szkół specjalnych lepiej się w nich czują niż uczniowie z klas integracyjnych czy szkół ogólnodostępnych, oraz wskazują na subiektywne powody tego samopoczucia. Uczniowie szkół ogólnodostępnych wskazywali na brak akceptacji siebie w szkole, i to zarówno wśród rówieśników, jak i nauczycieli, brak swojego miejsca czy brak zrozumienia, co jest od nich wymagane, co powoduje u tych uczniów poczucie znudzenia, a także warunkuje niski poziom odnoszonych sukcesów.
- W pozostałych podskalach motywacji do nauki szkolnej: stosunek do norm zachowania się w szkole, stosunek do stopni i sprawdzania wiedzy, stosunek do odrabiania prac domowych uzyskane wyniki są istotnie statystycznie zróżnicowane ze względu na formę organizacji kształcenia uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną. We wszystkich tych podskalach najwyższy poziom motywacji wykazywały dzieci ze szkoły specjalnej, niższy – dzieci z klasy integracyjnej i najniższy – uczniowie szkoły ogólnodostępnej.



- Wyniki w obszarze motywacji, uzyskane na podstawie Arkusza Zachowania się Ucznia, potwierdziły wcześniejsze rezultaty. Uczniowie klas czwartych z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczający do szkoły specjalnej i klasy integracyjnej w większości ujawniają przeciętny poziom motywacji do nauki szkolnej, zaś uczniowie szkoły ogólnodostępnej – niski poziom motywacji.
- Różnice w obszarze motywacji występujące pomiędzy dziećmi z różnych form organizacji kształcenia okazały się istotne statystycznie. Najwyższy poziom motywacji do nauki szkolnej wykazywali uczniowie szkół specjalnych, niższy – uczniowie klas integracyjnych i najniższy – uczniowie uczęszczający do szkół ogólnodostępnych.

Druga skala odnosiła się do lęku szkolnego i pozwoliła określić, że uczniowie z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczający do szkoły ogólnodostępnej i klasy integracyjnej cechują się wysokim poziomem lęku szkolnego, natomiast dzieci uczące się w szkole specjalnej – przeciętnym poziomem. Różnice, jakie wystąpiły pomiędzy badanymi grupami, okazały się istotne statystycznie.

- Przedział wyników uzyskanych w zakresie lęku szkolnego ujawnia wewnętrzne zróżnicowanie we wszystkich badanych grupach.
- Wyniki badań czynników lękotwórczych związanych z lekcją i ze szkołą wskazują na istotne statystycznie różnice pomiędzy badanymi grupami z uwagi na formę organizacji kształcenia. Wyższy poziom lęku ujawniali uczniowie szkoły ogólnodostępnej, nieco niższy – dzieci z klasy integracyjnej i najniższy – uczniowie szkoły specjalnej. Przy czym ogólne wyniki związane z czynnikami lękotwórczymi wskazują, że lęk szkolny częściej wywoływany jest sytuacjami związanymi z lekcją niż ze szkołą.
- W badaniu przejawów lęku szkolnego, takich jak: wrażliwość emocjonalna, cielesne oznaki lęku, poczucie wartości „ja” oraz uczucie zagrożenia zorientowane na przyszłość, ujawniono istotne statystycznie różnice pomiędzy badanymi grupami. W każdym obszarze najwyższe rezultaty osiągnęli uczniowie szkoły ogólnodostępnej, niższe – dzieci z klasy integracyjnej i najniższe – uczniowie szkoły specjalnej. Wyniki przeprowadzonych analiz ujawniają, że we wszystkich badanych grupach lęk przejawiał się najczęściej jako poczucie zagrożenia zorientowane na przyszłość (dotyczące przewidywanych niepowodzeń, przykrości), a najrzadziej w obszarze jego cielesnych oznak.
- Badanie zależności między zmiennymi testu „Ja i moja szkoła” a poziomem kompetencji językowych i matematycznych uczniów klasy

czwartej z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do trzech form organizacji kształcenia ujawnia znaczne lub istotne korelacje.

- Analiza wyników dotyczących korelacji między poziomem motywacji do nauki szkolnej a poziomem kompetencji językowych i matematycznych wskazuje na zależność wysoką: im wyższy jest poziom motywacji do nauki, tym wyższy poziom osiągnięć szkolnych (i to zarówno kompetencji językowych, jak i matematycznych).
- W analizie korelacji między poziomem motywacji do nauki szkolnej a poziomem kompetencji językowych i matematycznych nie odnotowano istotnych różnic w badanych grupach z uwagi na formę organizacji kształcenia. W obszarze kompetencji językowych korelacja wysoka ujawniła się w zakresie: czytania dla szkół specjalnych i klas integracyjnych oraz pisania dla szkół specjalnych i ogólnodostępnych. W zakresie gramatyki, słownictwa oraz czytania dla szkół ogólnodostępnych i pisania dla klas integracyjnych stwierdzono korelację umiarkowaną, przy czym ogólny wskaźnik korelacji dla kompetencji językowych jest na poziomie wysokim. W zakresie kompetencji matematycznych korelację wysoką stwierdzono dla ogólnego poziomu kompetencji matematycznych, a także jej poszczególnych obszarów: porównywania liczb, czytania i rozumowania oraz rozwiązywania zadań tekstowych (poza rezultatem szkół ogólnodostępnych, gdzie ujawniona korelacja była na poziomie umiarkowanym).
- Wyniki przeprowadzonych analiz ujawniają, że w badanych grupach uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną wskaźniki korelacji między poziomem lęku szkolnego a poziomem kompetencji językowych i matematycznych są wysokie (w grupie dzieci uczęszczających do klas integracyjnych wyniki wskazują na pogranicze korelacji wysokiej i umiarkowanej), świadczące o znacznej zależności. Uzyskane wyniki korelacji są ujemne, co implikuje zależność odwrotną: im wyższy jest poziom lęku szkolnego, tym niższy poziom kompetencji językowych i matematycznych.
- Analizując wyniki współczynników korelacji między motywacją do nauki szkolnej, lękiem szkolnym a poziomem kompetencji językowych i matematycznych dla poszczególnych form kształcenia osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną, można stwierdzić, że bez względu na formę organizacji kształcenia osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną istnieje znaczna zależność między poziomem motywacji do nauki szkolnej, lękiem szkolnym a poziomem kompetencji: im wyższy jest poziom motywacji oraz im niższy poziom lęku szkolnego, tym

wyższe osiągnięcia uczniów w obszarze kompetencji językowych i matematycznych.

- Badanie zależności między kategorią przystosowania społecznego, jaką jest motywacja do nauki szkolnej, według Arkusza Zachowania się Ucznia, a poziomem kompetencji językowych i matematycznych uczniów klasy czwartej z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do trzech form organizacji kształcenia ujawniło istotne korelacje.
- Między poziomem motywacji a poziomem kompetencji językowych i matematycznych występuje istotna zależność: im wyższy jest poziom motywacji, tym wyższy poziom badanych kompetencji kluczowych. Korelacja umiarkowana w badanym obszarze ujawnia się we wszystkich trzech formach organizacji kształcenia osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną.

### **3. Funkcjonowanie społeczne uczniów oraz jego uwarunkowania strukturalne i edukacyjne**

Funkcjonowanie społeczne zgodnie z założeniami teoretycznymi przyjętymi w prowadzonych badaniach było analizowane jako określone kompetencje społeczne, których wyznacznikami były: poziom przystosowania społecznego (w zakresie takich wskaźników, jak: uspołecznienie, zachowanie antyspołeczne, przyhamowanie), zajmowana pozycja społeczna, udział w życiu szkoły oraz przystosowanie szkolne.

#### **3.1. Przystosowanie społeczne (uspołecznienie, zachowanie antyspołeczne i przyhamowanie) oraz jego uwarunkowania strukturalne i edukacyjne**

Poziom przystosowania społecznego, mierzony na podstawie Arkusza Zachowania się Ucznia, analizowany jest z jednej strony poprzez motywację do nauki i poziom uspołecznienia dziecka, a z drugiej – przez czynniki zaburzające ten proces, czyli zachowanie antyspołeczne i przyhamowanie. Uzyskane wyniki badań pozwalają stwierdzić, jakie są pozytywne i negatywne czynniki przystosowania społecznego dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną z klas czwartych uczęszczających do trzech form organizacji kształcenia, oraz czy ujawnianie się poszczególnych kategorii przystosowania społecznego jest determinowane formą kształcenia. Poziom motywacji do nauki szkolnej został przedstawiony wcześniej, toteż został tu pominięty.

- W zakresie uspołecznienia średni wynik uczniów szkoły specjalnej, klasy integracyjnej i szkoły ogólnodostępnej był na poziomie przeciętnym.
- Zależność pomiędzy badanymi grupami w zakresie uspołecznienia okazała się istotna statystycznie. Uczniowie szkół specjalnych wykazują wyższy poziom uspołecznienia niż uczniowie szkół ogólnodostępnych, natomiast różnice między pozostałymi grupami (wyższy wynik uczniów szkoły specjalnej niż uczniów klasy integracyjnej oraz wyższy wynik dzieci uczęszczających do klasy integracyjnej niż dzieci ze szkoły ogólnodostępnej) okazały się nieistotne statystycznie.
- Wyniki uzyskane w obszarze zachowań antyspołecznych wskazują z kolei, że uczniowie szkół ogólnodostępnych i klas integracyjnych znacznie częściej wykazywali wysoki i bardzo wysoki poziom niż uczniowie uczęszczający do szkół specjalnych. Dzieci ze szkół specjalnych częściej zaś osiągały poziom przeciętny niski i bardzo niski niż dzieci z pozostałych form kształcenia. Różnice te okazały się istotne statystycznie.
- Analiza wyników w zakresie czynnika przystosowania społecznego, jakim jest przyhamowanie, ujawnia, że uczniowie szkół specjalnych najczęściej wykazywali przeciętny poziom przyhamowania, natomiast uczniowie szkół ogólnodostępnych i klas integracyjnych – poziom wysoki. Dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną ze szkół ogólnodostępnych i klas integracyjnych częściej osiągały poziom bardzo wysoki niż uczniowie szkół specjalnych, natomiast rzadziej – poziom niski i bardzo niski.
- Różnice w obszarze przyhamowania pomiędzy badanymi grupami okazały się istotne statystycznie. Na podstawie porównań wyników poszczególnych grup można stwierdzić, że uczniowie szkół specjalnych wykazują niższy poziom przyhamowania niż uczniowie szkół ogólnodostępnych, natomiast między pozostałymi grupami nie wykazano istotnych statystycznie różnic.
- Badanie zależności między kategoriami przystosowania społecznego wyróżnionymi na podstawie Arkusza Zachowania się Ucznia a poziomem kompetencji językowych i matematycznych uczniów klasy czwartej z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do trzech form organizacji kształcenia ujawniło umiarkowane korelacje.
- Wyniki przeprowadzonych analiz dowodzą istotnej zależności między poziomem uspołecznienia a wynikami testu kompetencji językowych i matematycznych we wszystkich badanych szkołach: im wyższy jest poziom uspołecznienia, tym wyższy poziom badanych kompetencji kluczowych.

- Ujawniona korelacja między przyhamowaniem a wynikami testu kompetencji językowych i matematycznych jest umiarkowana, wskazując na istotną zależność. Korelacja ta okazała się ujemna, co oznacza, że wzrostowi jednej zmiennej towarzyszy spadek drugiej zmiennej: im wyższy jest poziom przyhamowania, tym niższy poziom wyników osiągniętych w zakresie kompetencji językowych i matematycznych.
- Analiza wyników badań dotyczących korelacji między zachowaniem antyspołecznym a poziomem kompetencji szkolnych uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną wskazuje na zależność istotną ujemną. Oznacza to, że im wyższy jest poziom zachowania antyspołecznego, tym niższy poziom wyników osiągniętych w zakresie kompetencji językowych i matematycznych.

### **3.2. Pozycja społeczna uczniów oraz jej uwarunkowania strukturalne i edukacyjne**

Określenie pozycji społecznej zajmowanej przez ucznia z lekką niepełnosprawnością intelektualną w klasie w trzech formach organizacji kształcenia miało na celu ustalenie poziomu jego funkcjonowania poprzez miejsce, jakie zajmuje w szkole. Badania miały wykazać, czy pozycja ucznia w klasie zależy od formy organizacji kształcenia dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną.

- Wyniki badań ujawniły, że bez względu na formę organizacji kształcenia uczniowie z lekką niepełnosprawnością intelektualną najczęściej zajmowali pozycję ucznia przeciętnego.
- Pozycja ucznia kontrowersyjnego była reprezentowana na takim samym poziomie (23,33%) przez uczniów szkół ogólnodostępnych, jak przez uczniów klas integracyjnych oraz na nieco niższym (16,66%) przez uczniów szkół specjalnych.
- Największe rozbieżności w uzyskanych wynikach dotyczyły pozycji ucznia popularnego w klasie. Pozycję taką zajmowało 15% dzieci ze szkół specjalnych, 3% uczniów klas integracyjnych, natomiast w szkołach ogólnodostępnych żaden uczeń nie uzyskał pozycji ucznia popularnego.
- Duże rozbieżności ujawniły się również w obszarze pozycji izolowanej i odrzucenia. Pozycję ucznia izolowanego zajmowało 23,33% uczniów szkół ogólnodostępnych, 8,33% uczniów klas integracyjnych i 5% uczniów szkół specjalnych. Pozycję ucznia odrzuconego również najczęściej zajmowali uczniowie szkół ogólnodostępnych (11,66%), rzadziej klas integracyjnych (6,66%) i sporadycznie dzieci ze szkół specjalnych (3,33%).

- Różnice dotyczące pozycji zajmowanych w klasie przez uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do szkół specjalnych, szkół ogólnodostępnych i klas integracyjnych okazały się istotne statystycznie. Porównania poszczególnych grup wykonane za pomocą nieparametrycznego testu istotności różnic Manna-Whitneya pozwalają stwierdzić, że uczniowie szkół specjalnych i klas integracyjnych zajmują wyższe pozycje społeczne niż uczniowie szkół ogólnodostępnych. Natomiast różnice pomiędzy uczniami szkół specjalnych i klas integracyjnych okazały się nieistotne statystycznie.
- Na podstawie analizy wyników można stwierdzić, że zachodzą istotne statystycznie korelacje między poziomem kompetencji językowych i matematycznych a zajmowaną pozycją społeczną w klasie uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do trzech form organizacji kształcenia. We wszystkich typach szkół odnotowano korelację na poziomie umiarkowanym. Można zatem przyjąć, że bez względu na formę kształcenia osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną występuje istotna zależność między poziomem kompetencji a pozycją społeczną ucznia w klasie: im wyższe są osiągnięcia uczniów w obszarze kompetencji językowych i matematycznych, tym wyższa ich pozycja społeczna w klasie.
- Wyniki analiz korelacji między pozycją społeczną ucznia z lekką niepełnosprawnością intelektualną a zmiennymi przystosowania społecznego, wyróżnionymi na podstawie Arkusza Zachowania się Ucznia, wskazują na silną zależność. Między poziomem motywacji szkolnej, poziomem uspołecznienia a pozycją społeczną istnieje silny ujemny związek, co oznacza, że im wyższy jest poziom motywacji i uspołecznienia, tym wyższa pozycja społeczna ucznia w klasie. Porównując wyniki analiz współczynnika korelacji dla trzech form kształcenia, można zauważyć, że poziom motywacji do nauki szkolnej i poziom uspołecznienia silniej oddziałują na pozycję społeczną w klasie zajmowaną przez uczniów szkoły ogólnodostępnej niż dzieci ze szkoły specjalnej. Natomiast między pozycją społeczną ucznia w klasie a przyhamowaniem i zachowaniem antyspołecznym stwierdzono istnienie silnego dodatniego związku, co oznacza, że im niższy jest poziom przyhamowania i zachowania antyspołecznego, tym wyższa pozycja społeczna ucznia w klasie. Korelacja ta ujawniła się na tym samym poziomie dla wszystkich typów szkół, do których uczęszczają uczniowie z lekką niepełnosprawnością intelektualną, choć faktycznie wyższa była dla szkoły ogólnodostępnej.

### 3.3. Uczestnictwo uczniów w życiu szkoły oraz jego uwarunkowania strukturalne i edukacyjne

Na podstawie wywiadu przeprowadzonego z uczniami klas czwartych z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do szkoły specjalnej, klasy integracyjnej i szkoły ogólnodostępnej określono poziom ich uczestnictwa w życiu szkolnym. Badanie to pozwoliło wskazać uwarunkowania funkcjonowania dziecka na terenie szkoły, a także określić, na ile zależą one od formy organizacji kształcenia.

- Najwyższy poziom uczestnictwa w życiu szkoły wykazywali uczniowie z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczający do szkół specjalnych, niższy – dzieci z klas integracyjnych, a najniższy – uczniowie szkoły ogólnodostępnej.
- Uczestnictwo w życiu szkolnym analizowano w trzech obszarach: (1) funkcjonowanie dziecka na zajęciach i możliwość wpływania przez nie na sposób realizacji materiału; (2) uczestnictwo w różnych formach zajęć pozalekcyjnych, samorządzie szkolnym i klasowym, branie udziału w konkursach lub zawodach organizowanych przez szkołę; (3) kontakty z rówieśnikami. Najmniejsze różnice ujawniły się w pierwszym obszarze. Uczniowie z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczający do szkoły specjalnej, szkoły ogólnodostępnej i klasy integracyjnej w większości (ok. 80%) deklarowali, że nie mają możliwości wpływania na: wybór metody pracy podczas lekcji, termin i formę sprawdzianów, sposób oceniania, sposób prowadzenia zeszytu, formę zadawanej pracy domowej. Istotne statystycznie różnice pomiędzy uczniami tych szkół ujawniły się dopiero w ocenie dostosowania tempa pracy na zajęciach ( $\chi^2(4) = 39,75; p < 0,001$ ) oraz możliwości zadawania pytań ( $\chi^2(4) = 35,96; p < 0,001$ ). W obu tych obszarach uczniowie z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczający do szkoły specjalnej w większości (60%) mogą pracować w swoim tempie i swobodnie zadawać pytania nauczycielowi podczas zajęć (56,66%). Uczniowie z klasy integracyjnej w 30% deklarowali możliwość pracy w swoim tempie, a w 18,33% możliwość swobodnego pytania nauczycieli na lekcji, w 61,66% czasami, zaś w 20% brak takiej możliwości. Najgorszą sytuację mieli uczniowie szkoły ogólnodostępnej, którzy tylko w 6,6% mogą pracować w swoim tempie, a w 11,66% w swobodny sposób zadawać nauczycielowi pytania podczas lekcji. W odniesieniu do tego obszaru uczestnictwa w życiu szkolnym można więc stwierdzić, że dzieci uczęszczające do szkoły specjalnej mają większe szanse wpływania na sposób realizacji materiału niż dzieci ze szkoły ogólnodostępnej czy klasy integracyj-

nej. Nawiązują też bliższe relacje z nauczycielami, dzięki czemu uzyskują od nich większe wsparcie.

Największe różnice pomiędzy uczniami z lekką niepełnosprawnością intelektualną w trzech formach kształcenia dotyczyły drugiego obszaru, czyli uczestnictwa w różnych formach zajęć pozalekcyjnych, samorządzie szkolnym i klasowym, brania udziału w konkursach lub zawodach organizowanych przez szkołę, a także kontaktów z rówieśnikami, i w większości okazały się one istotne statystycznie. Na podstawie przeprowadzonych analiz można stwierdzić, że uczniowie uczęszczający do szkoły specjalnej w większości uczestniczą w życiu szkoły, należą do różnych kółek zainteresowań, biorą udział w konkursach lub zawodach czy też udzielają się w samorządzie klasowym i w różnych formach, które organizują uczniowie tej szkoły. Dzieci z klas integracyjnych znacznie rzadziej są zaangażowane w życie szkoły. Sporadycznie uczestniczą w zajęciach pozalekcyjnych czy biorą udział w konkursach, zawodach, olimpiadach. W znikomym stopniu zostają członkami samorządów klasowych. Głównie uczestniczą w formach organizowanych przez swoją klasę, np. w występach dla rodziców. W najmniejszym stopniu uczestniczą w życiu szkoły uczniowie szkół ogólnodostępnych. Pomimo bogatej oferty zajęć pozalekcyjnych uczniowie z lekką niepełnosprawnością intelektualną prawie z niej nie korzystają. Nie biorą również udziału w konkursach czy zawodach, nie włączają się w prace samorządu klasowego ani szkolnego, a ich zaangażowanie ogranicza się do prac porządkowych w klasie.

W trzecim obszarze również ujawniły się istotne statystycznie różnice. Na podstawie przeprowadzonych analiz można stwierdzić, że dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczające do szkoły specjalnej nawiązują więcej kontaktów koleżeńskich i przyjacielskich w szkole, oceniając je bardziej pozytywnie niż uczniowie z klasy integracyjnej czy szkoły ogólnodostępnej. Natomiast uczniowie z klasy integracyjnej częściej wchodzi w relacje rówieśnicze niż ich koledzy i koleżanki ze szkoły ogólnodostępnej.

- Wyniki analiz dotyczących zależności między poziomem uczestnictwa w życiu szkolnym a poziomem kompetencji językowych i matematycznych pozwalają stwierdzić, że u dzieci uczęszczających do szkoły specjalnej i klasy integracyjnej na uczestnictwo w życiu szkoły wpływ mają osiągnięcia przez nie kompetencje językowe i matematyczne: im wyższy jest poziom kompetencji poznawczych, tym większe zaangażowanie w życie szkoły. Natomiast u dzieci ze szkoły ogólnodostępnej takiej zależności nie odnotowano.
- Badana korelacja między uczestnictwem w życiu szkoły ucznia z lekką niepełnosprawnością intelektualną a zmiennymi przystosowania społecznego, określonymi na podstawie Arkusza Zachowania się Ucznia,



okazała się istotna statystycznie. Między poziomem motywacji szkolnej, poziomem uspołecznienia a poziomem uczestnictwa występuje umiarkowany dodatni związek, co oznacza, że im wyższy jest poziom motywacji i uspołecznienia, tym większe zaangażowanie ucznia w życie szkoły. Porównując wyniki analiz poziomu motywacji w trzech formach organizacji kształcenia, można zauważyć, że tylko w przypadku uczniów ze szkoły specjalnej ujawniła się korelacja umiarkowana, natomiast u dzieci uczęszczających do klasy integracyjnej zanotowano korelację niską, a u dzieci ze szkoły ogólnodostępnej – korelację słabą, prawie nic nieznaczącą. Między uczestnictwem w życiu szkoły a poziomem uspołecznienia we wszystkich typach szkół odnotowano zaś korelację umiarkowaną. Natomiast między uczestnictwem w życiu szkoły a poziomem przyhamowania i zachowania antyspołecznego obliczony współczynnik korelacji wskazuje na istnienie niskiego ujemnego związku pomiędzy obiema zmiennymi, co oznacza, że im niższy jest poziom przyhamowania i zachowania antyspołecznego, tym wyższy poziom uczestnictwa w życiu szkoły. Wyniki dotyczące związku uczestnictwa w życiu szkoły i przyhamowania ze względu na formę organizacji kształcenia wskazują na istotną ujemną zależność u dzieci uczęszczających do szkoły specjalnej i klasy integracyjnej oraz niską korelację w przypadku uczniów ze szkoły ogólnodostępnej. W zakresie zachowania antyspołecznego u uczniów ze szkoły specjalnej ujawniła się istotna ujemna zależność między tymi zmiennymi, zaś u dzieci ze szkoły ogólnodostępnej i klasy integracyjnej – słaba korelacja, prawie nic nieznacząca.

- Analiza wyników dotyczących związku uczestnictwa w życiu szkoły i pozycji społecznej wskazuje na zależność małą, choć wyraźną we wszystkich badanych grupach, bez względu na formę organizacji kształcenia. Oznacza to, że poziom uczestnictwa w życiu szkolnym ma niewielki wpływ na pozycję społeczną zajmowaną przez ucznia w klasie.

### **3.4. Przystosowanie szkolne uczniów oraz jego uwarunkowania strukturalne i edukacyjne**

Wyniki badań przeprowadzonych za pomocą testu CBI E.S. Schaefera i M. Aaronsona pozwoliły na określenie poziomu przystosowania szkolnego uczniów klas czwartych z lekką niepełnosprawnością intelektualną, na który składają się trzy wymiary: ekstrawersja – introwersja, miłość – nienawiść, pozytywne – negatywne nastawienie. Głównym celem badań było określenie,

jak rodzaj szkoły, do której uczęszczają badane dzieci, wpływa na poziom przystosowania szkolnego. Celem pośrednim było zaś wskazanie, czy istnieją zależności między poziomem przystosowania szkolnego a poziomem kompetencji językowych i matematycznych, poziomem motywacji szkolnej i lęku szkolnego, poziomem uspołecznienia, przyhamowania, zachowania antyspołecznego, uczestnictwa w życiu szkoły, a także zajmowaną pozycją społeczną w zależności od formy organizacji kształcenia.

- Przystosowanie szkolne uczniów klas czwartych z lekką niepełnosprawnością intelektualną jest w znacznym stopniu zróżnicowane. Z przeprowadzonych analiz wynika, że różnice pomiędzy dziećmi uczęszczającymi do trzech form organizacji kształcenia są istotne statystycznie. Najwyższy średni wynik przystosowania szkolnego osiągnęli uczniowie szkół specjalnych ( $M = 17,10$ ), co odpowiada przeciętnemu poziomowi przystosowania szkolnego. Uczniowie klas integracyjnych, mimo że osiągnęli niższy wynik ( $M = 3,22$ ), znajdują się na tym samym poziomie przystosowania. Natomiast uczniów szkół ogólnodostępnych z uzyskanym średnim wynikiem  $M = -7,80$  cechuje zaburzony poziom przystosowania.
- Dzieci uczęszczające do szkoły specjalnej w 70% wykazywały dodatni poziom przystosowania szkolnego (w tym 3,3% poziom bardzo wysoki, 35% poziom wysoki, 31,67% poziom dostateczny), a tylko w 30% – zaburzony poziom przystosowania (w tym 5% poziom ostrego zaburzenia). Najniższe wyniki osiągnęły dzieci ze szkoły ogólnodostępnej – aż 71,67% z nich wykazywało zaburzony poziom przystosowania szkolnego (w tym 61,67% poziom zaburzony, 6,67% poziom ostrego zaburzenia, 3,33% poziom nieprzystosowania), a tylko 28,33% ujawniło pozytywny poziom przystosowania szkolnego (w tym 5% poziom wysoki i 23,33% poziom dostateczny). Uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną z klas integracyjnych w większości cechował pozytywny poziom przystosowania (w tym 61,67% dostateczny poziom przystosowania, 3,33% wysoki poziom, a 1,67% bardzo wysoki poziom). Zaburzony poziom przystosowania w tej grupie ujawniło 33,33% dzieci (w tym 8,33% poziom ostrego zaburzenia, a 25% poziom zaburzonego przystosowania). Taki rozkład przystosowania ze względu na formę organizacji kształcenia pozwala stwierdzić, że znacznie więcej dzieci ze szkoły specjalnej osiągnęło wyższy poziom przystosowania szkolnego niż dzieci ze szkoły ogólnodostępnej i klasy integracyjnej. Najniższe wyniki charakteryzowały uczniów szkoły ogólnodostępnej.
- Wyniki uzyskane przez uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną w zakresie trzech czynników przepowiadających we wszystkich

badanych grupach w przypadku pierwszego czynnika wskazują na dominację ekstrawersji nad introwersją, w przypadku drugiego czynnika – na przewagę zachowań pozytywnych nad negatywnymi, natomiast w przypadku trzeciego czynnika – na przewagę negatywnego nastawienia nad pozytywnym. Zróznicowanie to okazało się istotne statystycznie, w zależności od formy organizacji kształcenia.

- Analiza wyników poszczególnych zachowań wchodzących w zakres badanych czynników przepowiadających ujawniła, że dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczające do szkoły ogólnodostępnej charakteryzują się w stosunku do swoich rówieśników ze szkół specjalnych i klas integracyjnych przede wszystkim znacznie wyższym poziomem nerwowości, nadrucliwości i roztargnienia oraz istotnie niższym poziomem towarzyskości, taktowności, wytrwałości i koncentracji.
- Zastosowana statystyka pozwala stwierdzić, że istnieje silna zależność między poziomem umiejętności językowych i matematycznych a przystosowaniem szkolnym uczniów klas czwartych z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Zależność ta jest istotna dla wszystkich umiejętności wchodzących w skład badanych kompetencji językowych i matematycznych. Analiza wyników związku między poziomem przystosowania szkolnego a kompetencjami językowymi i matematycznymi wskazuje na znaczną zależność, czyli korelację wysoką we wszystkich formach organizacji kształcenia. Można więc wnioskować, że wyższy poziom przystosowania szkolnego dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną warunkuje lepsze wyniki w zdobywaniu przez nie kompetencji językowych i matematycznych.
- Wyniki korelacji między motywacją i uspołecznieniem a poziomem przystosowania szkolnego wskazują na istnienie bardzo silnego dodatniego związku (motywacja:  $r = 0,80$ ;  $p < 0,001$ ; uspołecznienie:  $r = 0,81$ ;  $p < 0,001$ ). Natomiast między przyhamowaniem, zachowaniem antyspołecznym a poziomem przystosowania szkolnego obliczony współczynnik korelacji wskazuje na występowanie istotnego ujemnego związku (zachowanie antyspołeczne:  $r = -0,58$ ;  $p < 0,001$ ; przyhamowanie:  $r = -0,63$ ;  $p < 0,001$ ). Na podstawie wyników analiz można stwierdzić, że uczniowie z lekką niepełnosprawnością intelektualną wykazują tym wyższy poziom przystosowania szkolnego, im wyższy jest poziom ich motywacji i uspołecznienia oraz im niższy poziom przyhamowania i zachowania antyspołecznego. Wyniki dalszych analiz prowadzą do wniosku, że poziom przystosowania szkolnego, bez względu na rodzaj szkoły, do jakiej uczęszczają uczniowie, jest warunkowany poziomem

motywacji szkolnej, uspołecznienia, przyhamowania i zachowań antyspołecznych. Zwiększając poziom motywacji i uspołecznienia oraz zmniejszając poziom przyhamowania i zachowań antyspołecznych, można zatem podnieść poziom przystosowania szkolnego.

- Obliczony współczynnik korelacji między pozycją społeczną a poziomem przystosowania szkolnego wskazuje na istnienie silnego ujemnego związku pomiędzy obiema zmiennymi ( $r = -0,66$ ;  $p < 0,001$ ), co oznacza, że im wyższy jest poziom przystosowania szkolnego, tym wyższa pozycja społeczna ucznia w klasie. Na podstawie wyników szczegółowych analiz odnoszących badaną korelację do trzech form organizacji kształcenia można stwierdzić, że różnice między poszczególnymi typami szkół odnosiły się jedynie do siły korelacji, a nie jej kierunku. W grupie uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do szkoły specjalnej i klasy integracyjnej wystąpiła korelacja umiarkowana, świadcząca o istotnej zależności między poziomem przystosowania szkolnego a pozycją społeczną ucznia w klasie, natomiast u uczniów szkół ogólnodostępnych ujawniono wysoki poziom korelacji, wskazujący na znaczną zależność.
- Wyniki analiz korelacji między przystosowaniem szkolnym a poziomem uczestnictwa w życiu szkoły wskazują na istnienie silnego dodatniego związku pomiędzy obiema zmiennymi ( $r = 0,54$ ;  $p < 0,001$ ). Ze względu na formę organizacji kształcenia przeprowadzono analizy dla poszczególnych grup badawczych, które ujawniły istotne różnice. Dzieci uczęszczające do szkoły specjalnej i klasy integracyjnej charakteryzuje umiarkowana korelacja świadcząca o występowaniu istotnej zależności pomiędzy badanymi zmiennymi, natomiast wartość współczynnika korelacji obliczonego dla uczniów ze szkoły ogólnodostępnej wskazuje na małą, lecz wyraźną zależność. Wyniki analiz upoważniają zatem do stwierdzenia, że im wyższy jest poziom przystosowania szkolnego, tym większe zaangażowanie w życie szkoły. Zależność ta jest znacznie bardziej wyraźna w przypadku dzieci ze szkoły specjalnej i klasy integracyjnej niż dzieci uczęszczających do szkoły ogólnodostępnej.

Na podstawie przedstawionych wniosków z badań można ostatecznie stwierdzić, że poziom funkcjonowania społecznego ucznia z lekką niepełnosprawnością intelektualną determinowany jest formą organizacji kształcenia (uwarunkowania strukturalne), poziomem kompetencji językowych i matematycznych (uwarunkowania edukacyjne) oraz poziomem motywacji (uwarunkowania motywacyjne). Taki schemat ujawnionych zależności jest zgodny z modelem uwarunkowań kompetencji społecznych A. Matczak (2007). Według niego kompetencje społeczne powstają w wyniku treningu społecznego,

który trwa przez całe życie jednostki, i są warunkowane dyspozycjami instrumentalnymi, motywacyjnymi oraz oddziaływaniem społecznym, zwłaszcza wychowawczym. Oddziaływania środowiskowe w znaczący sposób determinują trening społeczny. To środowisko, w którym znajduje się dziecko, przede wszystkim rodzinne (niepodlegające analizie w badaniach, a tylko poddane kontroli) i wychowawcze, kształtuje jego potrzeby, wartości, motywację do podejmowania działań, implikując efektywność nabywanych kompetencji społecznych. W okresie szkolnym środowiskiem wychowawczym w największym stopniu oddziałującym na dziecko jest szkoła, dlatego przeprowadzone badania miały na celu określenie, na ile trzy formy organizacji kształcenia dostępne dla uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną sprzyjają kształtowaniu się ich kompetencji społecznych, które będą wyznacznikiem jakości ich przyszłego życia. Zbadanie tej zależności ujawniło istotne statystycznie różnice między poziomem funkcjonowania społecznego ucznia z lekką niepełnosprawnością intelektualną a formą organizacji kształcenia, a także poziomem motywacji oraz poziomem kompetencji językowych i matematycznych. Wyniki przeprowadzonych analiz pozwalają stwierdzić, że najwyższy poziom funkcjonowania społecznego we wszystkich badanych obszarach kompetencji społecznych, a także najwyższy poziom kompetencji językowych i matematycznych oraz motywacyjnych charakteryzował uczniów klas czwartych z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do szkół specjalnych. Najniższe wyniki ujawnili uczniowie szkół ogólnodostępnych, a pośrednie – dzieci z klas integracyjnych.

Przedstawione wyniki pozwalają na weryfikację postawionych wcześniej hipotez.

**H1.** Istnieje związek między formą edukacji dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną (szkoła specjalna, szkoła ogólnodostępna, szkoła z klasami integracyjnymi) a ich funkcjonowaniem społecznym. Poziom funkcjonowania społecznego jest wyższy u dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do szkoły specjalnej niż do szkoły ogólnodostępnej i klasy integracyjnej.

Przyjmując w badaniach, że funkcjonowanie społeczne jest zjawiskiem złożonym, polegającym na wzajemnej zależności procesu od kompetencji, a funkcjonowanie społeczne, przystosowanie społeczne i umiejętności społeczne stanowią składniki kompetencji społecznych (Mazurek-Kucharska, 2006, s. 61), które decydują o efektywności funkcjonowania jednostki w otaczającym ją świecie (Matczak, 2007, s. 7), w celu określenia funkcjonowania

społecznego dziecka z lekką niepełnosprawnością intelektualną analizie poddano następujące kompetencje społeczne (wyróżnione na podstawie Jakubowskiej, 1996, s. 30-34): zdolności i/lub umiejętności ogólne, adaptacyjne, budowanie więzi emocjonalnych, efektywne komunikowanie się, zdolności lub umiejętności osiągania własnych celów, specyficzne umiejętności sprawczo-instrumentalne, których wyznacznikami są: poziom przystosowania szkolnego, uspołecznienia, przyhamowania, zachowań antyspołecznych, udziału w życiu szkoły i zajmowana pozycja społeczna.

W zakresie wszystkich tych wskaźników badania ujawniły różnice pomiędzy uczniami uczęszczającymi do szkoły specjalnej, szkoły ogólnodostępnej i klasy integracyjnej (tabela 47).

**Tabela 47.** Średnie wyniki dotyczące wyznaczników funkcjonowania społecznego uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do trzech form organizacji kształcenia

Funkcjonowanie społeczne	Uczniowie szkół specjalnych	Uczniowie szkół ogólnodostępnych	Uczniowie klas integracyjnych
	M	M	M
Uspołecznienie	42,58	36,77	39,97
Motywacja	39,15	28,82	34,90
Przyhamowanie	30,48	34,17	32,67
Zachowania antyspołeczne	24,02	28,95	26,07
Pozycja społeczna	2,18	3,05	2,55
Udział w życiu szkoły	18,59	6,73	9,53
Przystosowanie szkolne	17,10	-7,80	3,22

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

W celu sprawdzenia, czy różnice w uzyskanych wynikach są istotne, zastosowano testy weryfikujące. Normalność rozkładu poszczególnych zmiennych sprawdzono za pomocą testu Kołmogorowa-Smirnowa. W przypadku braku normalności do sprawdzania różnic między grupami używano testu nieparametrycznego Kruskalla-Walisa, a dla rozkładów normalnych – testu parametrycznego analizy wariancji Anova. Porównanie parami wyników w grupach w pierwszym wariancie oparto o test istotności różnic Manna-Whitneya, w drugim – o test *post hoc* HSD Tukeya.

Wyniki testu dotyczącego uspołecznienia okazały się istotne statystycznie:  $\chi^2 = 9,74$ ;  $df = 2$ ;  $p < 0,01$ . Na podstawie przeprowadzonego badania stwierdzono, że dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczające do szkoły specjalnej, szkoły ogólnodostępnej i klasy integracyjnej różnią się w zakresie kategorii przystosowania społecznego, jaką jest uspołecznienie. Porównania poszczególnych grup dokonano za pomocą nieparametrycznego testu istotności różnic Manna-Whithneya, na podstawie którego wyciągnięto następujące wnioski: uczniowie szkół specjalnych charakteryzują się wyższym poziomem uspołecznienia ( $M = 42,58$ ;  $SD = 10,32$ ) niż uczniowie szkół ogólnodostępnych ( $M = 39,97$ ;  $SD = 10,40$ );  $p < 0,01$ , natomiast różnice między pozostałymi grupami są nieistotne statystycznie.

Wyniki testu różnic dotyczącego motywacji okazały się istotne statystycznie:  $\chi^2 = 30,19$ ;  $df = 2$ ;  $p < 0,001$ . Na podstawie przeprowadzonego badania stwierdzono, że dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczające do szkoły specjalnej, klasy integracyjnej i szkoły ogólnodostępnej różnią się w zakresie motywacji szkolnej. Porównania poszczególnych grup dokonano za pomocą nieparametrycznego testu istotności różnic Manna-Whithneya. Na ich podstawie można stwierdzić, że uczniowie szkół specjalnych wykazują wyższy poziom motywacji ( $M = 39,15$ ;  $SD = 8,72$ ) niż uczniowie szkół ogólnodostępnych ( $M = 28,82$ ;  $SD = 8,51$ );  $p < 0,001$ , oraz że uczniowie klas integracyjnych osiągnęli wyższy poziom motywacji ( $M = 34,90$ ;  $SD = 10,05$ ) niż uczniowie szkół ogólnodostępnych ( $M = 28,82$ ;  $SD = 8,51$ );  $p < 0,001$ , natomiast różnice między szkołami specjalnymi i klasami integracyjnymi są nieistotne statystycznie.

Wyniki testu różnic dotyczącego zachowań antyspołecznych okazały się istotne na poziomie tendencji:  $\chi^2 = 4,97$ ;  $df = 2$ ;  $p = 0,083$ . Na podstawie przeprowadzonego badania stwierdzono, że dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczające do szkoły specjalnej, szkoły ogólnodostępnej i klasy integracyjnej różnią się w zakresie zachowania antyspołecznego. Porównania poszczególnych grup dokonano za pomocą nieparametrycznego testu istotności różnic Manna-Whithneya, przy poziomie istotności  $p = 0,016$ , lecz nie wykazały one istotnych różnic.

Wyniki testu różnic dotyczącego przyhamowania okazały się istotne statystycznie:  $\chi^2 = 8,40$ ;  $df = 2$ ;  $p < 0,05$ . Na podstawie przeprowadzonego badania stwierdzono, że dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczające do szkoły specjalnej, szkoły ogólnodostępnej i klasy integracyjnej różnią się w zakresie przyhamowania. Porównania poszczególnych grup dokonano za pomocą nieparametrycznego testu istotności różnic Manna-Whithneya. Na ich podstawie można stwierdzić, że uczniowie szkół specjalnych wykazują niższy poziom przyhamowania ( $M = 30,48$ ;  $SD = 7,39$ ) niż

uczniowie szkół ogólnodostępnych ( $M = 34,17$ ;  $SD = 6,69$ );  $p < 0,001$ , natomiast między pozostałymi grupami nie wykazano istotnych statystycznie różnic.

Wyniki testu dotyczącego pozycji społecznej okazały się istotne statystycznie:  $\chi^2 = 22,98$ ;  $df = 2$ ;  $p < 0,001$ . Na podstawie przeprowadzonego badania stwierdzono, że dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczające do szkoły specjalnej, szkoły ogólnodostępnej i klasy integracyjnej różnią się w zakresie zajmowanej pozycji społecznej. Porównania poszczególnych grup dokonano za pomocą nieparametrycznego testu istotności różnic Manna-Whithneya. Na ich podstawie można stwierdzić, że uczniowie szkół specjalnych zajmują niższą pozycję społeczną ( $M = 2,18$ ;  $SD = 0,89$ ) niż uczniowie szkół ogólnodostępnych ( $M = 3,05$ ;  $SD = 1,06$ );  $p < 0,001$ , natomiast uczniowie klas integracyjnych zajmują niższą pozycję społeczną ( $M = 2,55$ ;  $SD = 0,95$ ) niż uczniowie szkół ogólnodostępnych ( $M = 3,05$ ;  $SD = 1,06$ );  $p < 0,01$ .

Wyniki dotyczące uczestnictwa w życiu społecznym okazały się istotne statystycznie:  $F(2, 179) = 209,90$ ;  $p < 0,001$ . Na podstawie przeprowadzonego badania stwierdzono, że dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczające do szkoły specjalnej, szkoły ogólnodostępnej i klasy integracyjnej różnią się w zakresie uczestnictwa w życiu szkoły. Porównania *post hoc* wykonane za pomocą testu Dunetta (założenie mówiące o jednorodności wariancji:  $F(2, 176) = 7,20$ ;  $p < 0,01$ ) ukazały istotne różnice ( $p < 0,001$ ) pomiędzy wszystkimi grupami.

Uzyskane wyniki dotyczące poziomu przystosowania szkolnego okazały się istotne statystycznie:  $F(2, 179) = 18,14$ ;  $p < 0,001$ . Na podstawie przeprowadzonego badania stwierdzono, że dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczające do szkoły specjalnej, szkoły ogólnodostępnej i klasy integracyjnej różnią się w zakresie poziomu przystosowania szkolnego. Porównania *post hoc* wykonane za pomocą testu Dunetta (zaburzone założenie mówiące o jednorodności wariancji:  $F(2, 177) = 3,82$ ;  $p < 0,05$ ) ukazały istotne różnice ( $p < 0,001$ ) pomiędzy wszystkimi grupami.

Przedstawione wyniki korelacji potwierdzają występowanie zależności między formą organizacji kształcenia a funkcjonowaniem społecznym ucznia klasy czwartej z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Uczniowie uczęszczający do szkoły specjalnej wykazują wyższy poziom kompetencji społecznych niż uczniowie szkoły ogólnodostępnej i klasy integracyjnej, natomiast uczniowie z klasy integracyjnej ujawniają wyższy poziom funkcjonowania społecznego niż dzieci ze szkoły ogólnodostępnej. Uzyskane wyniki badań są zgodne z wynikami wcześniej przeprowadzonych badań w poszczególnych systemach kształcenia (Bąbka, 2003; Barłóg, 2008; Buchnat, 2012; Chodkowska, 2004; Chrzanowska, 2002, 2003a, 2003b, 2010; Ćwirynkało, 2010; Dyduch, 1999; Gajdzica, 2003, 2007, 2008a; Głodkowska, 1999; Grzyb, 2013; Hałaj, 2003;



Janiszewska-Nieścioruk, 1999, 2000, 2007; Lipińska, 1999; Lipińska-Lokś, 2003; Maciarz, 1985, 1987, 1999; Mikruta, 2004; Nowicka, Ochoczenko, 2004; Sadowska, 2005, 2006c; Szumski, 2010; Szumski, Karwowski, 2012; Wiącek, 2005, 2008; Zamkowska, 2008).

**H2.** Istnieje związek między formą edukacji dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną (szkoła specjalna, szkoła ogólnodostępna, szkoła z klasami integracyjnymi) a poziomem ich kompetencji językowych i matematycznych. Poziom kompetencji językowych i matematycznych jest wyższy u dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do szkoły specjalnej niż u dzieci ze szkoły ogólnodostępnej i klasy integracyjnej.

Przeprowadzone badania własne potwierdziły słuszność tej hipotezy. W celu sprawdzenia, czy w poziomie kompetencji językowych i matematycznych w trzech porównywanych grupach występują istotne różnice, wykonano jednoczynnikową analizę wariancji w planie dla grup niezależnych. Wynik okazał się istotny dla kompetencji językowych na poziomie tendencji:  $F(2, 179) = 2,65; p = 0,073$ . Na podstawie przeprowadzonego badania stwierdzono, że dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczające do szkoły specjalnej, klasy integracyjnej i szkoły ogólnodostępnej różnią się w zakresie kompetencji językowych. Porównania *post hoc* dokonane za pomocą testu Tukeya ujawniły istotne różnice na poziomie tendencji: uczniowie szkół specjalnych wykazują wyższy poziom kompetencji językowych ( $M = 61,69; SD = 16,84$ ) niż uczniowie szkół ogólnodostępnych ( $M = 54,84; SD = 15,15$ );  $p = 0,058$ , natomiast pozostałe porównania między badanymi grupami okazały się nieistotne statystycznie. Analizując jednak uzyskane wyniki (por. wykres 1), można zauważyć, że uczniowie uczęszczający do klasy integracyjnej wykazują wyższy poziom kompetencji językowych niż uczniowie szkoły ogólnodostępnej.

Wyniki analiz kompetencji matematycznych również okazały się istotne statystycznie:  $F(2, 179) = 3,58; p < 0,05$ . Na podstawie przeprowadzonego badania stwierdzono, że dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczające do szkoły specjalnej, szkoły ogólnodostępnej i klasy integracyjnej różnią się w zakresie kompetencji matematycznych. Porównania *post hoc* dokonane za pomocą testu HSD Tukeya wykazały, że uczniowie szkół specjalnych ( $M = 52,06; SD = 15,94$ ) cechują się wyższym poziomem kompetencji matematycznych niż uczniowie szkoły ogólnodostępnej ( $M = 45,10; SD = 1,86$ );  $p < 0,05$ . Różnice między pozostałymi grupami okazały się nieistotne statystycznie, choć analizując przedstawione wyniki (por. wykres 2),

można zauważyć, że dzieci uczęszczające do klasy integracyjnej uzyskały wyższe wyniki w teście diagnozującym umiejętności matematyczne niż uczniowie szkoły ogólnodostępnej.

W zakresie kompetencji językowych istotne statystycznie różnice ujawniły się w obszarze czytania. Warto również zwrócić uwagę, że wszystkie badane dzieci, bez względu na formę organizacji kształcenia, najniższe wyniki osiągnęły w obszarze czytania z zakresu interpretacji tekstu, czyli czytania ze zrozumieniem. Jest to niepokojące z uwagi na znaczenie tej umiejętności. Czytanie ze zrozumieniem określa bowiem poziom funkcjonowania społecznego człowieka, ponieważ jest podstawą wszelkich działań społecznych. Czytanie ze zrozumieniem jest umiejętnością trudną do opanowania dla dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną, dlatego wymaga szczególnego przygotowania ze strony nauczyciela. W zakresie pisania, słownictwa i gramatyki ujawnione różnice wskazujące na wyższe wyniki uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do szkoły specjalnej w stosunku do dzieci uczęszczających do szkoły ogólnodostępnej i klasy integracyjnej okazały się nieistotne statystycznie.

Przeprowadzone badania w obszarze kompetencji matematycznych ujawniły istotne statystycznie różnice w zakresie porównywania liczb i rozumienia systemu dziesiętnego, rozwiązywania zadań tekstowych oraz czytania tekstu matematycznego i rozumowania pomiędzy uczniami uczęszczającymi do szkoły specjalnej, klasy integracyjnej i szkoły ogólnodostępnej. We wszystkich analizowanych obszarach ujawniła się ta sama tendencja, tj. uczniowie szkoły specjalnej osiągnęli najwyższy poziom, dzieci z klasy integracyjnej – niższy poziom i uczniowie szkoły ogólnodostępnej – najniższy poziom. Pomiędzy uczniami szkoły ogólnodostępnej i klasy integracyjnej różnice okazały się nieistotne statystycznie.

Przedstawione wyniki analiz pozwalają na zweryfikowanie postawionej hipotezy, że forma organizacji kształcenia ma związek z poziomem kompetencji językowych i matematycznych uzyskanych przez ucznia z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Poziom kompetencji językowych i matematycznych jest wyższy u dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną ze szkoły specjalnej niż ze szkoły ogólnodostępnej i klasy integracyjnej.

Na niższy poziom osiągnięć szkolnych wskazywali także inni badacze: z języka polskiego: J. Bałachowicz (1995), M. Buchnat (2012), I. Chrzanowska (1997), H. Nadolska (1995), J. Pańczyk (1982, 1987), M. Spionek (1985), A. Zamkowska (2008); z matematyki: M. Buchnat (2012), I. Chrzanowska (1997), J. Głodkowska (1990), J. Pańczyk (1982, 1987), H. Siwek (1996), J. Wyczęsany (1991), A. Zamkowska (2008). Były to jednak badania analizujące uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną w różnych formach

kształcenia, lecz nieporównujące ich osiągnięć ze względu na formę organizacji kształcenia.

Pierwsze badania porównujące osiągnięcia szkolne uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną kształconych w szkołach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych w Polsce zostały przeprowadzone przez G. Szumskiego (2010). Analiza uzyskanych przez niego wyników pozwoliła stwierdzić, że osiągnięcia w zakresie umiejętności językowych i matematycznych nie zależą od formy organizacji kształcenia. Autor zwraca jednak uwagę, że na poziomie klasy czwartej w zakresie nauki języka polskiego przyrost umiejętności odnotowano jedynie u uczniów szkół specjalnych, co mogłoby przemawiać za większą efektywnością nauczania specjalnego na poziomie kształcenia przedmiotowego. Taki wniosek wymagałby jednak przeprowadzenia dalszych badań (Szumski, 2010, s. 116-130, 202). Rozbieżność między wynikami badań własnych a wynikami badań przeprowadzonych przez G. Szumskiego można poddać dyskusji z uwagi na zastosowane narzędzie. Test OBUT został bowiem przygotowany do określania poziomu wiedzy i umiejętności uczniów kończących klasę trzecią oraz jako pomoc w diagnozowaniu jakości procesu kształcenia. Zestawy zadań z zakresu języka polskiego i matematyki miały badać umiejętności zawarte w podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych z 23 grudnia 2008 r. Zadania w teście są zróżnicowane pod względem trudności, pozwalają dzieciom zaprezentować umiejętności zdobywane podczas codziennej nauki w szkole i poza nią oraz zastosować je w sytuacjach nietypowych, a w efekcie ujawnić swoje możliwości. Narzędzia zastosowane w badaniach G. Szumskiego to: autorski test umiejętności językowych dla ucznia z lekką niepełnosprawnością intelektualną na koniec klasy trzeciej i autorski test umiejętności matematycznych dla ucznia z lekką niepełnosprawnością intelektualną na koniec klasy trzeciej. W konstrukcji tych testów uwzględniono dużą męczliwość, trudności z koncentracją uwagi oraz specyfikę funkcjonowania poznawczego dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną, przez co niektóre kompetencje zostały w nich pominięte, a liczba zadań służących pomiarowi poszczególnych kompetencji została ograniczona (Szumski, 2010, s. 78-79). Odpowiednio przygotowane narzędzie, dostosowane do potrzeb i możliwości dziecka z lekką niepełnosprawnością intelektualną, może mieć kluczowe znaczenie w ocenie jego osiągnięć. Test OBUT nie jest przygotowany w specjalny sposób do potrzeb takiego ucznia dlatego może ujawniać większe rozbieżności między jakością procesu kształcenia w poszczególnych formach jego organizacji (szkole specjalnej, szkole ogólnodostępnej i klasie integracyjnej). W związku z tym można stwierdzić, że postawiona hipoteza została potwierdzona przez wyniki badań, które są zgodne z tendencjami ujawnionymi w innych badaniach przeprowadzonych na gruncie polskiej pedagogiki specjalnej.

**H3.** Istnieje związek między formą edukacji dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną (szkoła specjalna, szkoła ogólnodostępna, szkoła z klasami integracyjnymi) a poziomem ich motywacji do nauki i poziomem lęku szkolnego. Poziom motywacji jest wyższy u dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do szkoły specjalnej niż u dzieci ze szkoły ogólnodostępnej i klasy integracyjnej. Poziom lęku szkolnego jest zaś niższy u dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do szkoły specjalnej niż u dzieci ze szkoły ogólnodostępnej i klasy integracyjnej.

Na podstawie wyników badań hipoteza ta została w pełni potwierdzona. Zarówno wyniki uzyskane w skali motywacji w teście „Ja i moja szkoła”, jak i wyniki uzyskane w Arkuszu Zachowania się Ucznia B. Markowskiej w skali czynnikowej motywacji do nauki szkolnej ujawniły istotną statystycznie różnicę między poziomem motywacji a formą organizacji kształcenia. W szczegółowych analizach dotyczących skali motywacji w Arkuszu Zachowania się Ucznia ujawniono, że uczniowie szkół specjalnych wykazują wyższy poziom motywacji ( $M = 39,15$ ;  $SD = 8,72$ ) niż uczniowie szkół ogólnodostępnych ( $M = 28,82$ ;  $SD = 8,51$ );  $p < 0,001$ , podobnie jak uczniowie klas integracyjnych wykazują wyższy poziom motywacji ( $M = 34,90$ ;  $SD = 10,05$ ) niż uczniowie szkół ogólnodostępnych ( $M = 28,82$ ;  $SD = 8,51$ );  $p < 0,001$ , natomiast pomiędzy dziećmi uczęszczającymi do szkół specjalnych i klas integracyjnych wyniki okazały się nieistotne statystycznie.

W teście „Ja i moja szkoła” na podstawie zastosowanej statystyki w zakresie wyników uzyskanych w skali motywacji wykazano istotne różnice ( $p < 0,001$ ) pomiędzy wszystkimi grupami. W poszczególnych podskalach tej skali, takich jak: ogólny stosunek do instytucji szkoły, ogólny stosunek do nauki szkolnej, stosunek do norm zachowania się w szkole, zainteresowanie lekcją, zainteresowanie uczeniem się jako czynnością polegającą na poznawaniu, stosunek do stopni i sprawdzania wiedzy, stosunek do odrabiania prac domowych, również w większości ujawniono istotne statystycznie różnice, potwierdzające zależność, że najwyższy poziom motywacji wykazują dzieci uczęszczające do szkoły specjalnej, niższy – dzieci z klasy integracyjnej i najniższy – uczniowie szkoły ogólnodostępnej.

Wyniki w skali lęku szkolnego w teście „Ja i moja szkoła” w trzech porównywanych grupach okazały się istotne statystycznie:  $F(2, 179) = 42,88$ ;  $p < 0,001$ . Na podstawie przeprowadzonego badania stwierdzono, że dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczające do szkoły specjalnej, szkoły ogólnokształcącej i klasy integracyjnej różnią się w zakresie wyników uzyskiwanych w skali lęku szkolnego w obu jego podskalach: czynników związanych ze szkołą i czynników związanych z lekcją.

Najwyższy poziom lęku związany zarówno z czynnikami wynikającymi z lekcji, jak i z czynnikami szkolnymi ujawniły dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczające do szkół ogólnodostępnych, niższy – uczniowie klas integracyjnych i najniższy – dzieci ze szkół specjalnych.

Uzyskane wyniki prowadzą do wniosku, że forma kształcenia ma istotne znaczenie dla odczuwanego przez dziecko poziomu motywacji do nauki szkolnej oraz lęku szkolnego. Szkoła specjalna stwarza najbardziej korzystne warunki dla ucznia z lekką niepełnosprawnością intelektualną, sprzyjające budowaniu jego motywacji do nauki szkolnej i ograniczające poczucie lęku, zaś najmniej korzystne warunki w tym zakresie stwarza szkoła ogólnodostępna.

**H4.** Istnieje związek między funkcjonowaniem społecznym dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną a poziomem ich kompetencji językowych i matematycznych. Im wyższy jest poziom funkcjonowania społecznego, tym wyższy poziom kompetencji językowych i matematycznych.

Przeprowadzone badania własne pozwoliły na potwierdzenie tej hipotezy. We wszystkich badanych obszarach funkcjonowania społecznego ujawniona została zależność między jego poziomem a poziomem kompetencji językowych i matematycznych.

Badanie zależności między kategoriami przystosowania szkolnego według Arkusza Zachowania się Ucznia a poziomem kompetencji językowych i matematycznych uczniów klasy czwartej z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do trzech form organizacji kształcenia ujawniło umiarkowane korelacje. W obszarze uspołecznienia odnotowano istotną zależność we wszystkich badanych szkołach: im wyższy jest poziom uspołecznienia, tym wyższy poziom badanych kompetencji kluczowych. W obszarze przyhamowania i zachowań antyspołecznych ujawniono umiarkowaną ujemną korelację, co oznacza, że im wyższy jest poziom przyhamowania i zachowań antyspołecznych, tym niższy poziom wyników osiąganych w zakresie kompetencji językowych i matematycznych.

Na podstawie analizy wyników dotyczących zajmowanej pozycji społecznej w klasie przez uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do trzech form organizacji kształcenia a poziomem ich kompetencji językowych i matematycznych można stwierdzić istotną statystycznie korelację. We wszystkich typach szkół odnotowano korelację na poziomie umiarkowanym. Można zatem przyjąć, że bez względu na formę organizacji kształcenia osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną między poziomem kompetencji a pozycją społeczną ucznia w klasie występuje istotna zależność: im wyższe są osiągnięcia uczniów w obszarze kompetencji językowych i matematycznych, tym wyższa ich pozycja społeczna w klasie.

Podobną zależność uzyskano w obszarze uczestnictwa w życiu szkoły. Dzieci uczęszczające do szkoły specjalnej i klasy integracyjnej ujawniły zależność: im wyższy jest poziom kompetencji poznawczych, tym większe zaangażowanie w życie szkoły, natomiast u dzieci ze szkoły ogólnodostępnej takiej zależności nie odnotowano.

W obszarze przystosowania szkolnego stwierdzono z kolei istnienie silnej zależności między poziomem umiejętności językowych i matematycznych a przystosowaniem szkolnym uczniów klas czwartych z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Zależność ta jest istotna dla wszystkich umiejętności wchodzących w skład badanych kompetencji językowych i matematycznych.

Analiza poszczególnych wyników pozwala stwierdzić, że wyższy poziom funkcjonowania społecznego dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną warunkuje lepsze wyniki w osiąganiu przez nie kompetencji językowych i matematycznych.

## 11.2. Interpretacja wyników

Wyniki przeprowadzonych badań stanowią podstawę do podjęcia dyskusji na temat funkcjonowania społecznego oraz rozwoju kompetencji społecznych ucznia z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczającego do jednej z trzech form organizacji kształcenia: szkoły specjalnej, szkoły ogólnodostępnej i klasy integracyjnej. Idea kształcenia integracyjnego oraz inkluzyjnego zakłada normalizację życia osób z niepełnosprawnością poprzez podniesienie kompetencji społecznych w celu wyrównania szans na pełne uczestnictwo w życiu społecznym. W przedstawionej analizie dotyczącej uwarunkowań kształtowania kompetencji społecznych zgodnie z poglądami A. Matczak (2007) są one determinowane dyspozycjami instrumentalnymi, motywacyjnymi i środowiskiem społecznym. Uzyskane wyniki badań potwierdziły istotne zależności między poziomem funkcjonowania społecznego a poziomem kompetencji językowych i matematycznych oraz poziomem motywacji. Ujawniły one przede wszystkim wysoki poziom korelacji między funkcjonowaniem społecznym oraz jego uwarunkowaniami poznawczymi i motywacyjnymi a środowiskiem szkolnym (formą organizacji kształcenia). Mając na uwadze, że efektywność funkcjonowania jednostki w otaczającym ją rzeczywistym świecie jest implikowana przez trening społeczny, określenie tej zależności wydaje się szczególnie istotne. Środowisko szkolne, jako jeden z ważniejszych mikrosystemów, w których osadzony jest człowiek, ma zgodnie z założeniami bioekologicznej teorii systemów U. Bronfenbrennera (1994)

istotny wpływ na jego rozwój. Koncepcja ta opisuje porządek oddziaływań ze strony różnych rzeczywistości, w których funkcjonuje dziecko. Wskazuje na społeczne środowisko rozwoju każdego człowieka, które warunkuje sposób jego funkcjonowania, a także indywidualny sposób postrzegania i interpretowania otoczenia jako systemu wzajemnych powiązań i zależności. System ten w istotny sposób determinuje zakres i jakość doświadczeń, jakie zdobywa jednostka, a także sposób ich interpretacji. Dlatego też szkoła jako miejsce zdobywania doświadczeń, które będą wyznacznikami przyszłego rozwoju, odgrywa tak istotną rolę w rozwoju człowieka. Z uwagi na to, że podstawowym mikrosystemem mającym wpływ na rozwój społeczny dziecka jest rodzina, została ona poddana kontroli, aby potwierdzić, że różnice kompetencji społecznych występujące pomiędzy dziećmi uczęszczającymi do szkoły specjalnej, klasy integracyjnej i szkoły ogólnodostępnej wynikają ze specyfiki funkcjonowania danej szkoły, a nie z uwarunkowań rodzinnych.

Organizacja procesu kształcenia dzieci z niepełnosprawnością, w tym z lekką niepełnosprawnością intelektualną, umożliwiającą im realizację obowiązku szkolnego w ramach kształcenia segregacyjnego (szkoły specjalnej), kształcenia integracyjnego (klasy integracyjnej) i kształcenia inkluzyjnego (szkoły ogólnodostępnej), miała służyć upowszechnianiu idei integracji i normalizacji. Szczególnie szkolnictwo ogólnodostępne, ale i integracyjne, miało przyczynić się do zbierania doświadczeń decydujących o jakości przyszłego życia w społeczeństwie. Okazuje się jednak, że zmiany w pedagogice specjalnej dotyczące upowszechniania idei integracji wyprzedziły jej naturalny rozwój (Krause, 2010, s. 156). W pewnych wymiarach integracja została przyjęta jako kopia rozwiązań systemowych wypracowanych w Unii Europejskiej, do których jej kraje dochodziły przez wiele lat. Proces zmian społecznych wymaga bowiem czasu, dlatego liczne badania (Bąbka, 2003; Barłóg, 2008; Buchnat, 2012; Chodkowska, 2004; Chrzanowska, 2002, 2003a, 2003b, 2010; Ćwirynkało, 2010; Dyduch, 1999; Gajdzica, 2003, 2007, 2008a, 2013b; Głodkowska, 1999; Grzyb, 2013; Hałaj, 2003; Janiszewska-Nieścioruk, 1999, 2000, 2007; Lipińska, 1999; Lipińska-Lokś, 2003; Maciarz, 1985, 1987, 1999; Mikruta, 2004; Nowicka, Ochoczenko, 2004; Sadowska, 2005, 2006c; Szumski, 2010; Szumski, Karwowski, 2012; Wiącek, 2005, 2008; Zamkowska, 2008) potwierdzają problemy z realizacją założeń koncepcji integracji i normalizacji. Oczywisty jest fakt, że zmiana społeczna w omawianym wycinku rzeczywistości społecznej wymaga dostarczenia nowych wzorców funkcjonowania społecznego na płaszczyźnie osób pełnosprawnych i niepełnosprawnych. Rolę taką muszą przyjąć szkoły, które zgodnie z teorią oporu H. Giroux i P. McLaren powinny ograniczyć „kanalizowanie” uczniów w różnego rodzaju instytucjach edukacyjnych, utrzymujących dominację jednych grup na innymi. Szkoła jako sfera

publiczna powinna stanowić miejsce, gdzie dzieci niezależnie od rasy, klasy, płci i wieku mogą się uczyć, by móc uczestniczyć w demokracji i żyć w sprawiedliwym społeczeństwie (Melosik, 1994, s. 64, 80). Zwolennicy teorii oporu są przekonani o roli pedagogiki w przekształcaniu rzeczywistości osób marginalizowanych, do których należą również osoby z niepełnosprawnością (Sadowska, 2005, s. 200). Jednak szkoły do stawienia oporu reprodukcji kulturowej i społecznej muszą być przygotowane. Należy więc się zastanowić, czy w przypadku uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną zastosowanie wszystkich form kształcenia jest naprawdę korzystne, z uwagi na to, że edukacja w polskiej szkole opiera się na realizacji podstawy programowej, a nie na indywidualizacji procesu kształcenia. Czy nie powoduje to, że nauczanie integracyjne i inkluzyjne staje się ideałem, o którym tak pisze R.S. Peters: „wzniosłe i nieosiągalne ideały nie są w rzeczywistości celami, które dałyby się osiągnąć, stanowią one raczej wyraz uznania pewnych wartości i procedur pedagogicznych” (za: Walker, Soltis, 2000, s. 20).

Założenia kształcenia integracyjnego i inkluzyjnego nie odzwierciedlają się w wynikach badań dotyczących funkcjonowania społecznych osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną w szkołach ogólnodostępnych i klasach integracyjnych. Uzyskane wyniki badań własnych, jak i wcześniej prowadzonych badań wskazują na wyższość kształcenia specjalnego w badanym obszarze. Jak zauważa A. Krause (2010, s. 71): „Istotna zaleta szkoły specjalnej – »bycie wśród swoich« – tak długo powinno mieć charakter nadrzędny wobec innych argumentów, jak długo nauczanie integracyjne będzie oznaczało wątpliwą przyjemność »bycia wśród innych«”. Przeprowadzone badania w pełni potwierdzają potrzebę zmiany wielu warunków i interakcji w szkolnictwie ogólnodostępnym oraz integracyjnym, ukazując perspektywę ucznia z lekką niepełnosprawnością intelektualną doświadczającego „bycia wśród innych”. Wskazują przy tym na reprodukcyjną rolę szkoły, zgodnie z teorią P. Bourdieu, a nie na szkołę jako miejsce oporu, dostarczające nowych modeli stosunków społecznych.

Umieszczenie ucznia w polu szkolnym w trzech różnych formach organizacji kształcenia jest zależne od jego kapitału symbolicznego, na podstawie którego zostaje mu przypisana „moc”, określająca pozycję w danym polu, przy czym kapitał symboliczny jest budowany na podstawie kapitału społecznego zajmowanej pozycji, przypisywanej jej wiedzy, umiejętności czy zdolności, które właśnie z uwagi na formę organizacji kształcenia są w różny sposób odczytywane. Trzeba pamiętać, że umiejscowienie w polu szkolnym odbywa się głównie przy udziale nauczycieli, zgodnie z ich zasadami postzegania i oceny, które odzwierciedlają obraz pola społecznego, oraz przez rówieśników, będących również uczestnikami danego pola szkolnego. Przy-



gotowanie do pracy z uczniem z lekką niepełnosprawnością intelektualną jest zróżnicowane z uwagi na rodzaj szkoły. Wiele badań (Al-Khamisy, 2004; Bartnikowska, Wójcik, 2004; Bleszyńska, 2001; Buchnat, 2014; Chodkowska, Kazanowski, 2007; Chrzanowska, 2010; Garlej-Drzewiecka, 2004; Gajdzica, 2001, 2011; Jachimczak, 2008; Jachimciak, Olszewska, 2001; Jankowska, 2011; Kowaluk, 2003; Sadowska, 2006c; Witek, Kazanowski, 2001; Wachowiak, 1992) wskazuje zaś na istotne braki w zakresie kompetencji nauczycieli, szczególnie ze szkół ogólnodostępnych, do pracy z tymi dziećmi, co przyczynia się do zróżnicowania umiejscowienia tego ucznia w polu szkolnym, powodując, że fakt niepełnosprawności przyjmuje znaczenie kapitału symbolicznego o strategicznym charakterze. Umiejscowienie przez pełnosprawnych rówieśników odbywa się na podstawie oceny szkolnego funkcjonowania, opartego przede wszystkim na relacjach komunikacyjnych (interakcjach, uczestnictwie w życiu szkoły, prezentacji podczas lekcji). Wyniki badań ujawniają znacznie niższy poziom uczestnictwa w życiu szkoły i klasy, nawiązywania relacji kształtujących pozycję społeczną ucznia w klasie szkoły ogólnodostępnej niż szkoły specjalnej czy klasy integracyjnej, co przyczynia się do negatywnego naznaczenia, które wpływa na kształtowanie się indywidualnego potencjału autolokacyjnego (habitusu), pogłębiając różnice w kapitale społecznym poszczególnych uczniów. Analizując pole szkół specjalnych, jawi się znaczne zwiększenie uczestnictwa i zaangażowania w funkcjonowanie społeczne tego pola. Pozytywne ustosunkowanie się wzajemne uczniów jak i nauczycieli podnosi kapitał społeczny poszczególnych jednostek, chociaż pozytywne relacje niespotykane w innych formach organizacji kształcenia mogą wynikać z natury niezamierzonego wykluczenia systemowego wynikającego ze specyfiki uczestników tego pola (osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną). Różnice między poszczególnymi formami organizacji kształcenia polegają na tym, że w formie inkluzyjnej i w większości form integracyjnych (co zależy od charakteru grup dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi) ma miejsce wykluczenie indywidualne, a w kształceniu specjalnym – wykluczenie systemowe. Pomimo wykluczenia wydają się jednak, co potwierdzają przeprowadzone badania, że sytuacja społeczna, a także rozwój kompetencji społecznych jest bardziej efektywny w ramach kształcenia segregacyjnego, co determinuje w przyszłości jednak możliwość pełniejszego uczestnictwa w rzeczywistości społecznej. W świetle uzyskanych wyników warto również zauważyć, że choć w odniesieniu do szkoły specjalnej panuje przekonanie o jakościowo gorszym kapitale kulturowym, uczęszczające tam dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną osiągnęły wyższy poziom kompetencji językowych, matematycznych i społecznych niż ich rówieśnicy ze szkoły ogólnodostępnej czy klasy integracyjnej. Jest to możliwe dzięki funkcjonowaniu pola szkoły specjalnej, w którym dziecko z lekką niepełnosprawnością intelektual-

ną zostaje włączone w poczet uczniów „typowych” dla tej instytucji, przez co nie ma problemów z realizacją zadań edukacyjnych. Trzeba też podkreślić, że zadania edukacyjne i sposób ich realizacji w szkole specjalnej są dostosowane do potrzeb i możliwości dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną oraz realizowane przez kadre pedagogiczną przygotowaną do pracy z takimi dziećmi w zaprojektowanej dla nich przestrzeni szkolnej.

Natomiast wbrew założeniom teoretycznym koncepcji integracji i inkluzji okazuje się że funkcjonowanie pola szkoły ogólnodostępnej, a w znacznie mniejszym stopniu klasy integracyjnej, powoduje, że uczeń z lekką niepełnosprawnością intelektualną pozostaje na marginesie funkcjonowania szkolnego. W szkołach tych punktem odniesienia dla niego są dzieci w normie intelektualnej, tymczasem z uwagi na deficyty poznawcze i społeczne nie można go zakwalifikować do tej grupy, w związku z czym szkoła staje się dla niego często „przechowalnią” lub, co gorsze, miejscem przemocy symbolicznej.

Istota pracy pedagogicznej w szkołach ogólnodostępnych i klasach integracyjnych polega na włączaniu społecznym jednostek naznaczonych, wykluczonych, opiera się jednak często na przekonaniu o jakościowo gorszym kapitale kulturowym uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną, wynikającym z ich deficytów poznawczych i społecznych bądź pochodzenia z rodzin wieloproblemowych, które stają się podstawą wykluczenia czy napiętnowania. Warto przywołać myśl P. Bourdieu (1980, s. 61; za: Kopciwicz, 2007, s. 207), że „ludzie działają najskuteczniej wówczas, gdy wydaje się im, że robią zupełnie coś innego”. To powoduje, że szkolna polityka integracji/inkluzji napotyka na mur praktyk dyskryminacyjnych ze strony rówieśników, ale i samych nauczycieli. Potwierdzają to wyniki dotyczące pozycji społecznej zajmowanej przez uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną w klasie, którzy w tych formach organizacji kształcenia zacznie częściej przyjmują pozycję osoby izolowanej czy odrzuconej. Inny problem w pracy nauczyciela w kształceniu głównie inkluzyjnym, to niska wrażliwości na zróżnicowanie pomiędzy możliwościami uczniów. Niewrażliwość na to zróżnicowanie, nie polega na akceptacji uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną, ale naznaczeniu ich piętnem, które nie zmienia jednak w żaden sposób ich pracy pedagogicznej. Uczniowie wtedy funkcjonują poza rolą ucznia, tylko jako osoby do zajęcia, wypełnienia czasu. Przykładem mogą tu być wyniki przeprowadzonych badań ujawniające znikomy poziom uczestnictwa uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną w życiu szkoły, klasy. Ten stan był uwarunkowany często brakiem propozycji dostosowanej do potrzeb i możliwości tych dzieci, czyli właśnie potraktowaniem ich w kategorii pozauczniowskiej. Natomiast dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczające do szkoły specjalnej charakteryzo-

wały się bardzo dużym zaangażowaniem w rzeczywistość szkolną, co potwierdza gotowość do podjęcia takiej aktywności, jeżeli zostaną stworzone warunki ją umożliwiające.

Analizując proces umiejscowienia ucznia z lekką niepełnosprawnością intelektualną w trzech formach organizacji kształcenia, trudno nie zauważyć zróżnicowanych zasobów lokalizacyjnych, ukrytych zarówno w habitusie osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną, jak i w schematach niepełnosprawności, określających sposób umiejscowienia przez nauczycieli i rówieśników. W przypadku szkoły specjalnej nie występuje różnica w kapitale kulturowym oparta na polaryzacji grup osób pełno- i niepełnosprawnych, natomiast jest ona rzeczywistością pola szkolnego w szkole ogólnodostępnej i klasie integracyjnej. Wyniki badań ujawniły, że zachodząca w obszarze społecznym polaryzacja opiera się jednak w dużej mierze na niedostrzeganiu podobieństw i wyolbrzymianiu różnic. Konsekwencją tego są odmienne oczekiwania wobec uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną, przy czym odmiennych nie oznacza dostosowanych do potrzeb i możliwości tych dzieci, które przyczyniają się do podziału pola szkolnego, uruchamiając proces selekcji. Odmienne oczekiwania uzasadniane naturalnością różnic stają się podstawą nierozpoznaney, ale realizowanej przemocy symbolicznej. Zgodnie z teorią P. Bourdieu (2004) władza symboliczna może być sprawowana jedynie przy współdziałaniu tych, którzy jej podlegają. Z tego względu proces ten w omawianym wymiarze nie ujawnia się w szkole specjalnej.

Zróżnicowany proces umiejscowienia ucznia z lekką niepełnosprawnością intelektualną w trzech formach organizacji kształcenia determinuje kształtowanie się kapitału kulturowego, który warunkuje jakość funkcjonowania społecznego, dlatego tak istotne jest określenie właściwości pola szkolnego. Wyniki badań potwierdzają, że pole szkoły specjalnej stwarza najbardziej korzystne warunki dla tego procesu. W związku z tym uczniowie tej szkoły ujawnili też najwyższy poziom przystosowania społecznego (w zakresie motywacji i uspołecznienia, a najniższy w zakresie zachowań antyspołecznych i przyhamowania) i przystosowania szkolnego. W przeprowadzonych badaniach analizie poddano nie tylko poziom kompetencji społecznych i znaczenie dla niego formy organizacji kształcenia, ale także dyspozycje warunkujące te kompetencje. W zakresie poziomu motywacji i czynników instrumentalnych (kompetencji językowych i matematycznych) okazało się również, że uczniowie uczęszczający do szkoły specjalnej osiągnęli poziom najwyższy. Najmniej korzystne warunki do rozwoju kompetencji społecznych dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną ujawniono w szkole ogólnodostępnej, a następnie w klasie integracyjnej. Analiza pola szkolnego integracyjnego i inklu-

zyjnego ukazuje, że te formy organizacji kształcenia stanowią jedynie pozór zmian społecznych i zamiast realizować idee integracji i normalizacji pogłębiają podziały, reprodukując stereotypowe układy społeczne. W przypadku uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających głównie do szkół ogólnodostępnych ich niepełnosprawność staje się więc paradygmatyczną formą przemocy symbolicznej.

Przeprowadzone analizy pozwoliły również ujawnić zależność między poziomem funkcjonowania społecznego a poziomem osiągnięć szkolnych. We wszystkich formach kształcenia uczniowie, którzy posiadali większe kompetencje społeczne, osiągalni wyższy poziom kompetencji językowych i matematycznych. Można zatem przyjąć, że niski poziom funkcjonowania społecznego ogranicza możliwość efektywnego uczenia się. Taką zależność potwierdza koncepcja hierarchii potrzeb Abrahama Masłowa (2013), według której zaspokojenie potrzeb poznawczych jest możliwe po zaspokojeniu potrzeb niższego rzędu, w tym społecznych. Zgodnie z teorią P. Bourdieu na przyczyny takiej zależności składają się postawy nauczycieli, którzy są odpowiedzialni za wytwarzanie określonych efektów społecznych w danym polu. Umieszczenie ucznia w danym polu szkolnym służy bowiem realizacji określonych wzorców, które przyczyniają się do reprodukcji systemu społecznego. Według nich jednostki cechujące się większą afiliacyjnością są lepiej oceniane (Kopciewicz, 2007, s. 16). Efekty wytwarzane przez osoby zaangażowane w funkcjonowanie danej przestrzeni społecznej są przez jej członków częściej dostrzegane, co może prowadzić do większych pozytywnych wzmocnień, budzących motywację do podejmowania nowej aktywności, zwiększającej tym samym efektywność uczenia się. Takie rozumienie tej zależności mogłoby stanowić argument przeciwko kształceniu niesegregacyjnemu osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną i wskazywałoby, że dzieci uczące się w formach inkluzyjnych i integracyjnych w stosunku do dzieci uczęszczających do szkół specjalnych, z uwagi na niższy poziom funkcjonowania społecznego, mają bardziej ograniczone możliwości efektywnego uczenia się. Przeprowadzone badania nie są jednak wystarczające do postawienia takich wniosków, szczególnie w świetle badań G. Szumskiego i M. Karwowskiego (2014), które takiej zależności nie potwierdzają. W związku z tym uzyskane w tym obszarze wyniki, choć poszerzają wiedzę na temat znaczenia kompetencji społecznych człowieka w procesie uczenia się, to wymagają dalszej weryfikacji.

Pole szkolne, wytwarzające właściwe dla siebie efekty, kształtuje u swoich uczestników stosunek do tej przestrzeni społecznej, wyrażony m.in. motywacją do działania w niej. Uzyskane wyniki badań ujawniły, że najwyższym poziomem motywacji i najniższym poziomem lęku cechowały się dzieci

z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczające do szkoły specjalnej, później uczniowie z klas integracyjnych, a na końcu uczniowie szkoły ogólnodostępnej. W zakresie uwarunkowań motywacyjnych i poznawczych podjęto się też określenia zależności między poziomem kompetencji językowych i matematycznych a poziomem motywacji do nauki. Zgodnie z założeniem M. Przetacznik-Gierowskiej i Z. Włodarskiego (1998) poziom osiągnięć ucznia zależy od jego aktywności, którą warunkuje jakość opanowania materiału i trwałość jego zapamiętania. Uzyskane wyniki badań potwierdziły odkrytą przez wielu badaczy (Bąbel, 2008; Brophy, 2002; Covington, Teel, 2004; Mielczel, 2002; Chapman, 1988; Niebrzydowski, 1972; Przetacznik-Gierowska, Włodarski, 1998; Reykowski, 1975) zależność między motywacją do nauki, lękiem szkolnym a osiągnięciami szkolnymi. Uczniowie z lekką niepełnosprawnością intelektualną bez względu na formę organizacji kształcenia osiągnęli wyższy poziom kompetencji językowych i matematycznych, gdy wykazywali wysoki poziom motywacji do nauki i niski poziom lęku szkolnego. Mimo że zależność ta ujawnia się we wszystkich formach organizacji kształcenia, poszczególne jej zmienne są już warunkowane formą kształcenia. Mając świadomość znaczenia motywacji i lęku szkolnego dla efektywności uczenia się, należy zatem wspierać rozwój tych dyspozycji u dzieci we wszystkich typach szkół.

Uwzględniając wpływ trzech form organizacji kształcenia na kształtowanie się kompetencji społecznych dziecka z lekką niepełnosprawnością intelektualną, należy się zastanowić, czy możliwość wyboru formy kształcenia dla tej grupy osób z niepełnosprawnością jest korzystna. Z jednej strony wydaje się, że nie. Kształcenie segregacyjne przez wiele lat wypracowało bowiem efektywne programy edukacyjne, zapewniające najwyższą jakość pracy z uczniem z lekką niepełnosprawnością intelektualną, dostosowane do potrzeb i możliwości tej grupy dzieci. Ten model kształcenia nie sprzyja jednak zmianie postrzegania tych osób i umiejscowienia ich w otaczającej rzeczywistości. Takiej zmianie będzie służyć kształcenie integracyjne i inkluzyjne, pod warunkiem że stanie się miejscem oporu wobec reprodukcji kulturowej i społecznej obecnych wzorców funkcjonowania społecznego osób pełno- i niepełnosprawnych, co wymaga jednak przygotowania lub zmian w organizacji tych form kształcenia. Ważne jest w szczególności przygotowanie szkół ogólnodostępnych do efektywnego wspomagania rozwoju uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną, jak również przygotowanie ich pełnosprawnych rówieśników do wspólnej edukacji. Oddziaływania te muszą być realizowane systemowo, uwzględniając wszystkie środowiska: rodzinne, szkolne i społeczne (Barłóg, 2008, s. 487). Czy jednak takie przygotowanie jest możliwe w systemie szkolnym, który realizuje podstawę programową, a uczniowie

zgodnie z jej wytycznymi są oceniani, gdzie zajęcia szkolne, zarówno obowiązkowe, jak i dodatkowe, realizują program, a nie kształtują i poszerzają kompetencje dziecka? W takim systemie porównawczym uczeń z lekką niepełnosprawnością intelektualną zawsze będzie przegrywał w konkurencji ze swoim pełnosprawnym rówieśnikiem. Nie zostanie też włączony do grupy społecznej, ponieważ zgodnie z teorią społecznej wymiany G. Homansa (za: Frederickson, Furnham, 2004, s. 405) koszty nawiązania z nim relacji są zbyt duże, a korzyści zbyt małe. Przy tak funkcjonującej szkole ogólnodostępnej trudno więc mówić o środowisku wspierającym rozwój kompetencji społecznych dziecka z lekką niepełnosprawnością intelektualną, dających podstawy do pełnego uczestnictwa w życiu społecznym.

Rozwiązaniem wydaje się zmiana myślenia o inkluzji i integracji specyficznej grupy dzieci z niepełnosprawnością, jaką stanowią dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Organizacja systemu kształcenia dla tych osób powinna polegać na dostosowaniu procesu uczenia do ich możliwości i potrzeb, które z uwagi na znaczne deficyty poznawcze różnią się od innych grup dzieci z niepełnosprawnością i wymagają nie tylko odpowiednich środków, ale również zasad i metod pracy. Płaszczyznę integracji powinny stanowić wspólne projekty, które opierają się przede wszystkim na współdziałaniu, a nie jedynie na opanowaniu określonego materiału i ocenie stopnia jego opanowania. Pozwoli to z jednej strony na podniesienie kompetencji społecznych osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną, z drugiej – stworzy pole wzajemnych doświadczeń, które mogą doprowadzić do zmiany postrzegania tych osób przez ich pełnosprawnych rówieśników.

Perspektywa współżycia ze sobą, przyzwyczajania się do siebie, bez lęku przed odmiennością, a nie próby wyrównania różnic, które tak naprawdę są nie do usunięcia, stanowi szansę na integrację, inkluzję i w efekcie normalizację.

## Zakończenie

Umiejscowienie społeczne ucznia z lekką niepełnosprawnością intelektualną w polu szkolnym jest szczególnie istotne z uwagi na fakt, że szkoła jako instytucja w największym stopniu przygotowuje dzieci do życia społecznego. W związku z tym edukacja w ramach trzech form organizacji kształcenia powinna zapewniać takie samo przygotowanie osoby z lekką niepełnosprawnością intelektualną do funkcjonowania w społeczeństwie. Jest to o tyle istotne, że proces lokalizacji w polu szkolnym, zgodnie z założeniami teorii P. Bourdieu, oparty jest na strukturze kapitału kulturowego, przyczyniając się do reprodukcji struktury społecznej, a tym samym odtwarzania nierówności społecznych (Bourdieu, Passeron, 1990, s. 69). Wytwarzanie kapitału kulturowego ucznia zależy zarówno od jego umiejscowienia w polu społecznym (szkoły) przez obiektywne siły społeczne, od których w tej przestrzeni jest zależny (głównie nauczycieli i rówieśników), jak i od jego umiejscawiania się na podstawie własnego potencjału autolokacyjnego (habitusu).

Przyjęty w pracy model badawczy miał na celu określenie, jaki wpływ ma forma organizacji kształcenia (jako uwarunkowanie środowiskowe) na kształtowanie się kompetencji społecznych dziecka z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Kształtowanie się kompetencji społecznych, zgodnie z przyjętym w pracy modelem A. Matczak (2007), determinowane jest uwarunkowaniami środowiskowymi, instrumentalnymi i motywacyjnymi. Określając uwarunkowania środowiskowe, nie można było pominąć środowiska rodzinnego, toteż zostało ono poddane kontroli. Według teorii ekosystemów U. Bronfenbrennera (1994) człowiek funkcjonuje w relacjach z otaczającym go środowiskiem, stanowiącym układ zależnych od siebie podsystemów, osadzonych jeden w drugim. Systemy te wpływają na siebie nawzajem, uwzględniając złożoność występujących powiązań. Podstawowa przestrzeń bezpośredniej aktywności dziecka to mikrosystem środowiska rodzinnego i szkolnego. To w nim dziecko wchodzi w bezpośrednie relacje, określające

jego aktywność wyznaczającą kierunek rozwoju. Analiza wykształcenia rodziców i struktury rodziny jako głównych cech determinujących style wychowawcze, przykładające się na sposób socjalizacji pierwotnej, miała na celu wykluczenie środowiska rodzinnego jako podstawowego czynnika zróżnicowania w zakresie funkcjonowania społecznego pomiędzy dziećmi uczęszczającymi do różnych typów szkół. Pozwoliło to na stwierdzenie, że różnice pomiędzy tymi dziećmi w obszarze badanych dyspozycji zależą przede wszystkim od formy kształcenia, a nie od czynników rodzinnych. Poddając analizie uwarunkowania środowiskowe kompetencji społecznych związane z formą kształcenia, zbadano również pozostałe czynniki je warunkujące, a mianowicie czynniki motywacyjne i instrumentalne w zakresie osiągnięć szkolnych. Sprawdzone też, jaki jest wpływ na nie formy kształcenia dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Uzyskane wyniki badań, poddane analizie i interpretacji, pozwalają na przedstawienie końcowych konkluzji.

Odnosząc wyniki badań do teorii P. Bourdieu, stwierdzono, że sposób umiejscowienia oraz umiejscawiania się dziecka w polu szkolnym jako określonej przestrzeni społecznej ma kluczowe znaczenie dla budowania jego kapitału społecznego. We wszystkich badanych obszarach kompetencji społecznych w zakresie: zdolności i/lub umiejętności ogólnych, adaptacyjnych, budowania więzi emocjonalnych, efektywnego komunikowania się, zdolności lub umiejętności osiągania własnych celów, specyficznych umiejętności sprawczo-instrumentalnych (Jakubowska, 1996 s. 30-34), których wyznacznikami były poziom: przystosowania szkolnego, uspołecznienia, przyhamowania, zachowań antyspołecznych, udziału w życiu szkoły oraz zajmowanej pozycji społecznej ujawniono różnice ze względu na formę organizacji kształcenia osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Uczniowie szkół specjalnych wykazywali wyższy poziom funkcjonowania społecznego niż ich rówieśnicy z form kształcenia niesegregacyjnego. Najniższy poziom kompetencji społecznych charakteryzował zaś uczniów uczęszczających do szkół ogólnodostępnych.

Z perspektywy pedagogiki specjalnej można stwierdzić, że koncepcja kształcenia integracyjnego i inkluzyjnego nie ma w pełni przełożenia na rzeczywistość szkolną i funkcjonowanie społeczne dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Specyfika pola szkolnego zależy bowiem od dynamiki procesów w nim zachodzących. Jako przestrzeń społeczna narzuca swoją strukturę wszystkim członkom tego pola, w postaci kategorii postrzegania i oceniania rzeczywistości, a także praw określających granice tego co jest możliwe do pomyślenia i zrobienia, a tego co stanowi przymus, w którym osadzone są owe możliwości (Kopciewicz, 2007, s. 76). W przy-



padku kształcenia niesegregacyjnego podział przestrzeni społecznej wynika również z faktu bycia pełno- lub niepełnosprawnym, co tworzy społeczne dyspozycje narzucane jednostkom, tworzące granice pomiędzy tym, co jest dostępne „dla mnie”, a co „nie dla mnie”, budując tym samym system społecznych wykluczeń i samowykluczeń. Taki mechanizm funkcjonowania pola szkolnego powoduje, że w szkołach ogólnodostępnych i klasach integracyjnych dziecko niepełnosprawne zostaje naznaczone piętnem związanym z brakiem pełnosprawności, wskutek czego pełnosprawność staje się w stosunku do osób niepełnosprawnych paradygmatyczną formą przemocy symbolicznej (Bourdieu, Wacquant, 2001, s. 165), narzucającą określone schematy postępowania, myślenia i postrzegania rzeczywistości.

Działania pedagogiczne podejmowane w obrębie szkoły odpowiadają zasadom funkcjonowania danego pola, które związane są z zabezpieczeniem materialnych i symbolicznych interesów grup dominujących, co w konsekwencji prowadzi do odtworzenia struktury kapitału kulturowego i społecznego, w tym również nierówności społecznych (Bourdieu, Passeron, 1990, s. 69). Należy zauważyć, że społeczne ramy wyznaczone przez nauczycieli w różnych formach kształcenia, ich postawy, sposób pracy, zakres i sposób przekazywanej wiedzy, programy nauczania, podręczniki, z których korzystają, język, jakim się posługują, tworzą swoisty przekaz wypełniający treścią dokonujący się w szkole proces socjalizacji – socjalizacji, która nie we wszystkich formach kształcenia sprzyja integracji i inkluzji, a wprost powołując się na uzyskane wyniki pozostawia wiele do życzenia. Określenie wpływu formy kształcenia na osiągnięty poziom kompetencji społecznych powinno służyć rozwiązaniu przynajmniej niektórych dylematów polityki edukacyjnej. Wprowadzeniu nauczania niesegregacyjnego powinna towarzyszyć zmiana nie tylko rzeczywistości edukacyjnej, ale i rzeczywistości społecznej. Pozytywny kierunek tych zmian wymaga postępu, który realizuje ważne społeczne wartości (Sadowska, 2005, s. 199). Inaczej wytworzony efekt integracji i normalizacji w polu szkolnym będzie niepełny, tłumaczony cały czas przekonaniem o istnieniu naturalnych i niepokonywalnych różnic rodzajowych, które zaspakaja iluzję naturalnego podziału świata (Bourdieu, 2004, s. 115). Ta iluzja natomiast staje się usprawiedliwieniem dla działań segregacyjnych w systemach niesegregacyjnych. By mógł dokonać się ten postęp, potrzebna jest wspólna płaszczyzna działania w polu szkolnym, odpowiednio do tego przygotowanym pod kątem społecznym, prawnym, kadrowym i materialnym. Przygotowanie kadry pedagogicznej do pracy z dziećmi z lekką niepełnosprawnością intelektualną, a także przestrzeni szkolnej i pomocy dydaktycznych nie wystarczy. Zastosowanie metod odpowiadających potrzebom i możliwościom ucznia z lekką niepełnosprawno-

ścią intelektualną, opartych na współdziałaniu, może stworzyć płaszczyznę integracji, ale jeżeli ich celem ma być opanowanie określonego materiału i jego ocena, a nie rozwój kompetencji, to działanie takie przyniesie odwrotny skutek. Edukacja oparta głównie na ocenie porównującej poziom zdobytych wiadomości i umiejętności z podstawą programową będzie zawsze tworzyła przestrzeń segregacji. Dziecko z lekką niepełnosprawnością intelektualną nigdy bowiem nie dorówna dziecku z normą intelektualną. Normalizacja opiera się na założeniu, że każde dziecko ma indywidualne tempo i poziom rozwoju, który jest akceptowany i nie podlega porównywaniu z innymi, przez co dziecko może osiągać sukcesy w ramach swojej ścieżki edukacyjnej. Spełnienie tego założenia wymaga jednak zmian w polityce oświatowej. Obecnie w celu wspierania rozwoju kompetencji społecznych uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną w systemach niesegregacyjnych warto byłoby realizować pozalekcyjne projekty, które umożliwiłyby kształtowanie pozytywnych interakcji, współprzeżywanie, umacnianie więzi między osobami pełno- i niepełnosprawnymi, nawiązywanie swobodnych kontaktów i współdziałanie.

Prezentowane wyniki badań miały wielowątkowy charakter, odnosząc się przede wszystkim do funkcjonowania społecznego uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną i wpływu na nie formy organizacji kształcenia dostępnej tym dzieciom. Analizie poddano także uwarunkowania motywacyjne i instrumentalne (w zakresie osiągnięć szkolnych) kompetencji społecznych oraz ich wzajemne powiązania, a także związki z formą kształcenia i na tej podstawie stwierdzono następujące zależności: poziom kompetencji językowych i matematycznych był najwyższy u dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do szkoły specjalnej, niższy u dzieci z klasy integracyjnej, a najniższy – u uczniów szkoły ogólnodostępnej. Uczniowie kształceni w szkołach specjalnych z wykorzystaniem odpowiednich metod i środków osiągnęli wyższe wyniki niż uczniowie z lekką niepełnosprawnością intelektualną nauczani w sposób standardowy. Dowodzi to, że dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną mają specjalne potrzeby edukacyjne, co jest zgodne z wynikami innych badań (Szumski, 2010, s. 201), ale też pokazuje, że w przypadku uczniów z tym rodzajem niepełnosprawności zastosowanie kształcenia specjalnego ma swoje uzasadnienie.

W obszarze uwarunkowań motywacyjnych uzyskane wyniki badań ujawniają, że dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną wykazują ogólnie niski poziom motywacji do nauki. Z uwagi na formę kształcenia najwyższy poziom motywacji szkolnej i najniższy poziom lęku szkolnego osiągnęły dzieci uczęszczające do szkoły specjalnej, później klasy integracyj-

nej i na końcu szkoły ogólnodostępnej. W analizie ujawniono także zależność między poziomem osiągnięć szkolnych a poziomem motywacji: im wyższy jest poziom motywacji, tym wyższy poziom osiągnięć szkolnych.

Biorąc pod uwagę to, że w przedstawionych badaniach najbardziej korzystną formą kształcenia dla uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną okazała się szkoła specjalna, warto się zastanowić, czy dzieci, których proces kształcenia wymaga stosowania specyficznych metod i środków, nie powinien odbywać się w formie kształcenia, która jest optymalna dla danego dziecka ze względu na jego indywidualne możliwości rozwoju, a proces integracji społecznej nie powinien dokonywać się w ramach wspólnych projektów pozalekcyjnych, które znacznie lepiej spełniają zadania integracji i inkluzji.

Przedstawione wyniki badań zwracają uwagę na wpływ organizacji pola szkolnego na osiągnięcia przez dziecko z lekką niepełnosprawnością intelektualną kompetencje społeczne i ich uwarunkowania. Warto zatem się zastanowić, czy realizując ideę normalizacji, pole szkolne nie potęguje różnic w kapitale kulturowym swoich uczniów (szczególnie na poziomie pełnosprawności i jej braku), zmierzając tym samym do odtworzenia struktury społecznej oraz układu sił między tymi grupami (Bourdieu, 1990, s. 69), tłumacząc ją na dodatek przekonaniem o naturalnym podziale świata.

## Bibliografia

- Abbeduto L., Davies B., Furman L., Solesby S. (1991). Identifying the referents of spoken messages: The use of context and clarification requests by children with mental retardation and by non retarded children. *American Journal on Mental Retardation*, 93, 551-562.
- Abbeduto L., Evans J., Dolan T. (2001). Progress in understanding language and communication problems in mental retardation and developmental disabilities. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 1, 45-55.
- Abbeduto L., Nuccio J (1993). Dynamic contextual variables and the directives of person with mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 5, 547-558.
- Adamus M. (2004). Samoocena a zachowania społeczne, *Edukacja i Dialog*, 6, 64-67.
- Alberti R., Emmons M. (2002). *Asertywność*. Gdańsk: GWP.
- Al-Khamisy D. (2004). Gotowość nauczycieli edukacji przedszkolnej do pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych. W: G. Dryżałowska, H. Żuraw (red.), *Integracja społeczna osób niepełnosprawnych* (ss. 241-154). Warszawa: Żak.
- Appelt K. (2005). Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka. W: A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa* (ss. 259-303). Gdańsk: GWP.
- Argyle M. (1998). Zdolności społeczne. W: S. Mosković (red.), *Psychologia społeczna w relacji ja – inni* (ss. 77-104). Warszawa: WSiP.
- Argyle M. (1999). *Psychologia stosunków międzyludzkich*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Argyle M. (2002). Umiejętności społeczne. W: N.J. Mackintosh, A.M. Colman (red.), *Zdolności a procesy uczenia się* (ss. 107-142). Poznań: Zysk i S-ka.
- Babbie E. (2009). *Podstawy badań społecznych*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Bąbel P. (2008). Bez motywacji nie ma efektów. *Psychologia w Szkole*, 3, 57-67.
- Bąbka J. (2001). *Edukacja integracyjna dzieci pełnosprawnych i niepełnosprawnych, założenia i rzeczywistość*. Poznań: Wyd. Fundacji Humaniora.
- Bąbka J. (2003). Psychospołeczne aspekty efektywności i edukacji dzieci w systemie integracyjnym. W: Z. Kazanowski, D. Osik-Chudowolska (red.), *Integracja osób niepełnosprawnych w edukacji i interakcjach społecznych* (ss. 251-260). Lublin: Wyd. UMCS.
- Bąbka J. (2011). Współzależność jako kategoria społecznej integracji osób niepełnosprawnych i pełnosprawnych. W: I. Chrzanowska, B. Jachimczak, D. Podgórska-Jachnik (red.), *Miejsce Innego we współczesnych naukach o wychowaniu*, t. 4: *Inny wobec wyzwań współczesnego świata* (ss. 207-226). Łódź: Wyd. WSP.
- Baddeley A.D. (1998). *Pamięć: poradnik użytkownika*. Warszawa: Prószyński i S-ka.

- Baddeley A.D. (2000). The episodic buffer: A new component of working memory? *Trends in Cognitive Sciences*, 4, 417-423.
- Baker E.T., Wang M.C., Walberg H.J. (1995). The effects of inclusion on learning. *Educational Leadership*, 52, 33-35.
- Bałachowicz J. (1992). *Umiejętność czytania uczniów szkół podstawowych dla upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*, Warszawa: Wyd. WSPS.
- Bałachowicz J. (1996). Różnicowanie kontekstu społecznego wypowiedzi przez dzieci lekko upośledzone umysłowo. *Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej*, 2/3, 99-107.
- Bandura A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive view*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Bańka A. (2002). *Spoleczna psychologia środowiskowa*. Warszawa: Scholar.
- Barłóg K. (2008). *Wspomaganie rozwoju dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w różnych formach kształcenia*. Rzeszów: Wyd. Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Bartnikowska U., Wójcik M. (2004). Zaniedbania w aspekcie triady: szkoła – rodzice – dziecko w kształceniu integracyjnym i masowym dzieci z wadą słuchu. W: Z. Gajdzica, A. Klinik (red.), *Wątki zaniedbane, zaniechane, nieobecne w procesie edukacji i wsparcia społecznego osób niepełnosprawnych* (ss. 287-295). Katowice: Wyd. UŚ.
- Bauman Z. (2004). *Życie na przemiał*. Kraków: Impuls.
- Beail N. (2002). Interrogative Suggestibility, Memory and Intellectual Disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 15(2), 129-137.
- Bebko J.M., Luhaorg H. (1998). The development of strategy use and metacognitive processing in mental retardation: Some sources of difficulty. W: J.A. Burack, R.M. Hodapp (red.), *Handbook of Mental Retardation and Development* (ss. 382-407). New York: Cambridge University Press.
- Bee H. (2004). *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Bennett-Gates D., Zigler E. (1998). Resolving the developmental – difference debate. An evolution of the triarchic and system theory models. W: J.A. Burack, R.M. Hodapp, E. Zigler (red.), *Handbook of Mental Retardation and Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Białecka-Pikul M. (1993). Interakcyjno-poznawcza koncepcja kompetencji komunikacyjnej małych dzieci. *Psychologia Wychowawcza*, 36, 14-24.
- Błęszyńska K. (2001). *Niepełnosprawność a struktura identyfikacji społecznej*. Warszawa: Żak.
- Bogdanowicz M. (1999). *Psychologia kliniczna dziecka w wieku przedszkolnym*. Warszawa: WSiP.
- Bogucka J., Kościelska M. (red.) (1994). *Wychowanie i nauczanie integracyjne. Materiały dla nauczycieli i rodziców*. Warszawa: SRRO.
- Bogucka J., Kościelska M. (red.) (1996). *Wychowanie i nauczanie integracyjne. Nowe doświadczenia*. Warszawa: CMPP-P MEN.
- Borecka-Biernat D. (2001). Rodzinne predyktory agresji fizycznej młodzieży w sytuacjach społecznie trudnych. W: B. Urban (red.), *Dewiacje wśród młodzieży* (ss. 103-112). Kraków: Wyd. UJ.
- Borkowski J. (2003). *Podstawy psychologii społecznej*. Warszawa: Elipsa.
- Borzyszkowska H. (1985). Charakterystyka dziecka upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim. W: H. Borzyszkowska (red.), *Nauczanie dzieci upośledzonych umysłowo w klasach specjalnych* (ss. 7-10). Warszawa: WSiP.

- Borzyszkowska H. (1987). *Oligofrenopedagogika*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Bourdieu P. (2004). *Męska dominacja*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Bourdieu P. (2005). Struktury, habitus, praktyki. W: P. Sztompka, M. Kucia (red.), *Sociologia. Lektury* (ss. 503-508). Kraków: Znak.
- Bourdieu P. (2006). *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądenia*. Warszawa: Scholar.
- Bourdieu P. (2009). *Rozum praktyczny. O teorii działania*. Kraków: Wyd. UJ.
- Bourdieu P., Passeron J.-C., *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Bourdieu P., Wacquant L. (2001). *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Brantley A., Huebner E.S, Nagle R.J. (2002). Multidimensional Life Satisfaction Reports of Adolescents with Mild Mental Disabilities. *Mental Retardation*, 40(4), 321-329.
- Braun-Galkowska M. (1991). *Metody badania systemu rodzinnego*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Bronfenbrenner U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner U. (1994). Ecological models of human development. W: *International Encyclopedia of Education* (t. 3, ss. 1643-1647). Oxford: Elsevier.
- Brophy J. (2002). *Motywowanie uczniów do nauki*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Brzezińska A.I. (red.) (2005). *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwoju*. Gdańsk: GWP.
- Brzezińska A.I. (2010). *Społeczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Scholar.
- Brzezińska A.I. (2013). Psychologia a edukacja: pomoc psychologiczna wobec transformacji systemu edukacji. *Edukacja*, 4(124), 5-19.
- Brzezińska A.I., Kaczan R., Smoczyńska K. (red.) (2010). *Diagnoza potrzeb i modele pomocy dla osób z ograniczeniami sprawności*. Warszawa: Scholar.
- Brzezińska A.I., Rękosiewicz M. (2011). Kształtowanie się tożsamości w okresie dzieciństwa i dorastania u osób z niepełnosprawnością intelektualną: rola rodziny i szkoły. *Studia Edukacyjne*, 18, 23-44.
- Brzeziński J. (1997). *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Buchnat M. (2012a). Sytuacja dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną w klasach integracyjnych. W: A. Krause, J. Belzyt, S. Sadowska (red.), *Dyskursy pedagogiki specjalnej 10: Szkoła dla osób z niepełnosprawnością. Wzory – codzienność – wyzwania* (ss. 163-183). Gdańsk: Wyd. UG.
- Buchnat M. (2012b). Uczeń z lekką niepełnosprawnością intelektualną w szkolnictwie specjalnym. W: M. Buchnat, B. Tylewska-Nowak (red.), *Dzieci i młodzież z niepełnosprawnością intelektualną w systemie edukacji* (ss. 54-69). Warszawa: Difin.
- Buchnat M. (2012c). Uczeń z lekką niepełnosprawnością intelektualną w szkolnictwie integracyjnym i ogólnodostępnym. W: M. Buchnat, B. Tylewska-Nowak (red.), *Dzieci i młodzież z niepełnosprawnością intelektualną w systemie edukacji* (ss. 69-87). Warszawa: Difin.
- Buchnat M. (2013). *Przystosowanie szkolne dzieci sześciolatków ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Leszno: Wyd. WSH.
- Buchnat M. (2014). Kompetencje i oczekiwania nauczyciela do pracy z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w nowej szkolnej rzeczywistości. *Studia Edukacyjne*, 31, 177-195 .

- Burack J.A., Hodapp R.M. (red.) (1998). *Handbook of Mental Retardation and Development*, New York: Cambridge University Press.
- Burrell G., Morgan G. (1979). *Sociological Paradigms and Organizational Analysis*. London: Heinemann.
- Carr A., O'Reilly G., Walsh P.N., McEvoy J. (2007). *The handbook of intellectual disability and clinical psychology practice*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Cassidy J., Parke R.D., Butkovsky L., Braungart J.M. (1992). Family-peer connections: The roles of emotional expressiveness within the family and children's understanding of emotions. *Child Development*, 63, 603-618.
- Chapman J.W. (1988). Cognitive-motivational characteristics and academic achievement of learning disabled children: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 357-365.
- Chodkowska M. (red.) (2002). *Wielowymiarowość integracji w teorii i praktyce edukacyjnej*. Lublin: Wyd. UMCS.
- Chodkowska M. (2004). *Socjopedagogiczne problemy edukacji integracyjnej dzieci z obciążeniami biologicznymi i środowiskowymi*. Warszawa: WSP TWP.
- Chodkowska M., Kazanowski Z. (2007). *Socjopedagogiczne konteksty postaw nauczycieli wobec edukacji inkluzyjnej*. Lublin: Wyd. UMCS.
- Chodkowska M., Szabała B. (2012). *Osoby z upośledzeniem umysłowym w stereotypowym postrzeganiu społecznym*. Lublin: Wyd. UMCS.
- Chrzanowska I. (2002). Uczeń z upośledzeniem umysłowym w szkole ogólnodostępnej. W: W. Dykcik, Cz. Kosakowski, J. Kuczyńska-Kwapisz (red.), *Pedagogika specjalna szansą na realizację potrzeb osób z odchyleniami od normy* (ss. 433-449). Olsztyn – Poznań – Warszawa: Wyd. Naukowe PTP.
- Chrzanowska I. (2003a). *Funkcjonowanie dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim w szkole podstawowej*. Łódź: Wyd. UŁ.
- Chrzanowska I. (2003b). Uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych w gimnazjum. Poziom funkcjonowania społecznego i zdolności adaptacyjnych. W: Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.), *Wybrane problemy osobowości, rodzin i edukacji osób z niepełnosprawnością intelektualną* (ss. 269-288). Kraków: Impuls.
- Chrzanowska I. (2004). Szanse powodzenia kształcenia uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim w podstawowej szkole ogólnodostępnej. W: G. Dryżałowska, H. Żuraw (red.), *Integracja społeczna osób niepełnosprawnych* (ss. 324-338). Warszawa: Żak.
- Chrzanowska I. (2006a). Edukacja włączająca – nowa jakość? Czy dotąd byliśmy pedagogicznie zacofani. W: J. Baran, S. Olszewski (red.), *Świat pełen znaczeń – kultura i niepełnosprawność* (ss. 655-669). Kraków: Impuls.
- Chrzanowska I. (2006b). Z badań nad efektami włączającego kształcenia uczniów niepełnosprawnych intelektualnie. W: Cz. Kosakowski, A. Krause, S. Przybyliński (red.), *Dyskursy pedagogiki specjalnej*, t. 5: *Pomiędzy teorią a praktyką* (ss. 323-331). Olsztyn: Wyd. UWM.
- Chrzanowska I. (2007). Czy szkoła ogólnodostępna jest dostępna. Perspektywy powodzenia działań normalizacyjnych w edukacji uczniów upośledzonych umysłowo. W: Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.), *Problemy edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną* (ss. 55-77). Kraków: Impuls.

- Chrzanowska I. (2009). *Zaniedbane obszary edukacji – pomiędzy pedagogiką a pedagogiką specjalną*. Kraków: Impuls.
- Chrzanowska I. (2010). *Problemy edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością. Regionalna specyfika czy ogólnopolska tendencja*. Kraków: Impuls.
- Chrzanowska I. (2011). Osoba niepełnosprawna w przestrzeni społecznej. W: A. Cybal-Michalska (red.), *Tożsamość w kontekście edukacyjnym i społeczno-kulturowym. Między partykularyzmem a uniwersalizmem* (ss. 141-160). Poznań: Wyd. Naukowe UAM.
- Chrzanowska I. (2012). Rodzinne wzorce komunikacyjne a kompetencje językowe dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w wizji sukcesu edukacyjnego. W: A. Szerląg, S. Walasek (red.), *Wychowanie w rodzinie*, t. 5: *Obrazy rodziny w ujęciu pedagogicznym i historycznym* (ss. 163-177). Wrocław: Atut.
- Chrzanowska I. (2013). Strategia kształcenia osób niepełnosprawnych. Diagnoza pozoru. W: Z. Gajdzica (red.), *Człowiek z niepełnosprawnością w rezerwacie przestrzeni publicznej* (ss. 178-199). Kraków: Impuls.
- Cierpka A. (2004). Narracje rodzinne w procesie kształtowania się tożsamości człowieka. W: E. Dryll, A. Cierpka (red.), *Narracja. Koncepcje i badania psychologiczne*. Warszawa: Instytut Psychologii PAN.
- Covington M.V., Teel K.M. (2004). *Motywacja do nauki*. Gdańsk: GWP.
- Crome L., Stern J. (1972). *Pathology of mental retardation*, Edinburgh: Churchill Livingstone.
- Cudak H. (1998). *Funkcjonowanie rodziny a nieprzystosowanie społeczne dzieci i młodzieży*. Kielce: Wyd. WSP im. Jana Kochanowskiego.
- Ćwirynka K. (2003). Pozycja socjometryczna uczniów niepełnosprawnych a postawa nauczycieli wobec integracji. W: Z. Kazanowski, D. Osik-Chudowolska (red.), *Integracja osób niepełnosprawnych w edukacji i interakcjach społecznych* (ss. 269-276). Lublin: Wyd. UMCS.
- Ćwirynka K. (2010). *Spółeczne funkcjonowanie osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną*. Toruń: Akapit.
- Czarnota-Bojarska J. (2002). Zmienność Ja i efektywność funkcjonowania społecznego. *Przegląd Psychologiczny*, 45, 247-264.
- Debesse M. (1996). *Etapy wychowania*. Warszawa: Żak.
- Dembo M.H. (1997). *Stosowana psychologia wychowawcza*. Warszawa: WSiP.
- Detterman D.K., Gabriel L.T., Ruthsatz J.M. (2000). Intelligence and mental retardation: Past, present, and future. W: R.J. Sternberg (red.), *Handbook of intelligence* (ss. 141-158). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dryden G., Vos J. (2000). *Rewolucja w uczeniu*. Poznań: Moderski i S-ka.
- Dryll E. (2001). *Interakcja wychowawcza*. Warszawa: Instytut Psychologii PAN.
- Dryżałkowska G. (2004). Niepełnosprawność. W: T. Pilch (red.), *Nowa encyklopedia pedagogiczna XX wieku*. Warszawa: Żak.
- Dyduch E. (1999). Izolacja społeczna uczniów z obniżoną sprawnością intelektualną w szkole publicznej. W: J. Pańczyk, W. Dykciak (red.), *Pedagogika specjalna wobec zagrożeń i wyzwań XXI wieku. Materiały z obrad XVI Sekcji Zjazdu Pedagogicznego w Poznaniu (21-23 wrzesień 1998)* (ss. 243-249). Poznań: KPS WSPS, ZPS UAM.
- Dykciak W. (1998). Problemy autonomii i integracji osób niepełnosprawnych w środowisku życia. W: W. Dykciak (red.), *Pedagogika specjalna* (ss. 49-51). Poznań: Wyd. Naukowe UAM.



- Dykcik W. (2001). *Pedagogika specjalna*. Poznań: Wyd. Naukowe UAM.
- Dykcik W. (2006). *Wprowadzenie w przedmiot pedagogiki specjalnej jako nauki*. W: W. Dykcik (red.), *Pedagogika specjalna* (ss. 13-67). Poznań: Wyd. Naukowe UAM.
- Dykcik W. (2010). *Tendencje rozwoju pedagogiki specjalnej*. Poznań: Wyd. PTP.
- Dziewiecki M. (2000). *Psychologia porozumiewania się*. Kielce: Jedność.
- Ebel R.L. (1965). *Measuring educational achievement*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Ekiert-Grabowska D. (1983). *Dzieci nieakceptowane w klasie szkolnej*. Warszawa: WSiP.
- Elbaum B. (2002). The self-concept of students with learning disabilities: A meta-analysis of comparisons across different placements. *Learning Disabilities Research and Practice*, 17, 216-226.
- Fajkowska M., Marszał-Wiśniewska M., Sędek G. (red.) (2006). *Podpatrywanie uczuć i myśli. Zaburzenia i optymalizacja procesów poznawczych i emocjonalnych*. Gdańsk: GWP.
- Farmer T.W., Pearl R., Van Hacker R.M. (1996). Expanding the social skills deficit framework: A developmental synthesis perspective, classroom social networks, and implications for the social growth of students with disabilities. *The Journal of Special Education*, 30(3), 232-256.
- Federowicz M. (red.) (2012). *Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD PISA. Wyniki badania 2012 w Polsce*, Warszawa: MEN.
- Feinberg W., Soltis J.F. (2000). *Szkola i społeczeństwo*. Warszawa: WSiP.
- Ferguson G.A., Takane Y. (1997). *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Filipczyk H. (1985). *Zapobieganie trudnościom i niepowodzeniom szkolnym*. Warszawa: IWZZ.
- Fontana D. (1998). *Psychologia dla nauczycieli*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Frederickson N.L., Furnham A.F. (2004). Peer – assessed behavioral characteristics and sociometric rejection. Differences between pupils who have moderate learning difficulties and their mainstream peers. *British Journal of Educational Psychology*, 2(86), 390-410.
- Freeman S., Alkin M. (2000). Academic and social attainments of children with mental retardation in general education and special education setting. *Remedial and Special Education*, 1, 3-18.
- Gajdzica Z. (2001). Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej w zreformowanej szkole powszechnej jako organizator procesu kształcenia dziecka upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim. W: Z. Palak (red.), *Pedagogika specjalna w reformowanym ustroju edukacyjnym* (ss. 201-207). Lublin: Wyd. UMCS.
- Gajdzica Z. (2003). Wybrane uwarunkowania procesu kształcenia ucznia z lekkim upośledzeniem umysłowym w niższych klasach szkoły podstawowej ogólnodostępnej. W: Z. Kazanowski, D. Osik-Chudowolska (red.), *Integracja osób niepełnosprawnych w edukacji i interakcjach społecznych* (ss. 351-360). Lublin: Wyd. UMCS.
- Gajdzica Z. (2004). Życiowe aspiracje uczniów z lekką niepełnosprawnością umysłową jako wskaźnik ich realnej integracji społecznej. W: G. Dryżałowska, H. Żuraw (red.), *Integracja społeczna osób niepełnosprawnych* (ss. 194-205). Warszawa: Żak.
- Gajdzica Z. (2006). O wychowaniu i kształceniu dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych w szkole ogólnodostępnej. W: J. Wyczesany, Z. Gajdzica (red.), *Uwarunkowa-*

- nia edukacji i rehabilitacji uczniów o specjalnych potrzebach rozwoju (ss. 58-79). Kraków: Wyd. Naukowe AP.
- Gajdzica Z. (2007). *Edukacyjne konteksty bezradności społecznej osób z lekkim upośledzeniem umysłowym*. Katowice: Wyd. UŚ.
- Gajdzica Z. (2008a). W trosce o wielostronny rozwój ucznia. Kilka uwag o wyborze szkoły i formach realizacji obowiązku szkolnego dziecka z lekkim upośledzeniem umysłowym. W: Z. Gajdzica (red.), *Wspólne i swoiste zagadnienia edukacji i rehabilitacji osób z upośledzeniem umysłowym* (ss. 103-113). Sosnowiec: Humanitas.
- Gajdzica Z. (red.) (2008b). *Wspólne i swoiste zagadnienia edukacji i rehabilitacji osób z upośledzeniem umysłowym*. Sosnowiec: Humanitas.
- Gajdzica Z. (2011). Opinie nauczycieli szkół ogólnodostępnych na temat edukacji włączającej uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym w kontekście toczącej się reformy kształcenia specjalnego. W: Z. Gajdzica (red.), *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej* (ss. 56-82). Sosnowiec: Humanitas.
- Gajdzica Z. (2013a). *Kategorie sukcesów w opiniach nauczycieli klas integracyjnych jako przyczynek do poszukiwań koncepcji edukacji integracyjnej*. Kraków: Impuls.
- Gajdzica Z. (red.) (2013b). *Człowiek z niepełnosprawnością w rezerwacie przestrzeni publicznej*. Kraków: Impuls.
- Gajdzica Z., Iwińska J. (2013). Reorganizacja sieci szkół specjalnych – oszczędność, racjonalizacja przestrzeni, profesjonalizacja usług czy zwykła głupota? W: Z. Gajdzica (red.), *Człowiek z niepełnosprawnością w rezerwacie przestrzeni publicznej* (ss. 124-139). Kraków: Impuls.
- Gardner H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner H. (2002). *Inteligencje wielorakie – teoria i praktyka*. Poznań: Media Rodzina.
- Garlej-Drzewiecka E. (2004). Pedeutologiczny kontekst myślenia o nauczycielu wiodącym i wspierającym. W: Cz. Kosakowski, A. Krause (red.), *Dyskursy pedagogiki specjalnej. Współczesne problemy pedagogiki specjalnej* (ss. 174-181). Olsztyn: Wyd. UWM.
- Głodkowska J. (1999). *Poznanie ucznia szkoły specjalnej*. Warszawa: WSiP.
- Głodkowska J. (2000). *Pomóżmy dziecku z upośledzeniem umysłowym doświadczać przestrzeni*. Warszawa: Wyd. WSPS.
- Gnitecki J. (2006). *Formy interaktywności we współczesnej edukacji*. Poznań: Wyd. Naukowe PTP.
- Goetze H. (1995). Uczniowie z zaburzeniami w zachowaniu w klasach integracyjnych – fikcje i fakty. *Szkoła Specjalna*, 5, 259-268.
- Goldenberg H., Goldenberg I. (2006). *Terapia rodzin*. Kraków: Wyd. UJ.
- Goleman D. (1997). *Inteligencja emocjonalna*. Poznań: Media Rodzina.
- Goleman D. (2007). *Inteligencja społeczna*. Poznań: Rebis.
- Goode D. (red.) (1994). *Quality of Life for Persons with Disabilities: International Perspectives and Issues*, Cambridge, Mass.: Brookline Books.
- Góralski A. (red.) (1994). *Metody badań pedagogicznych w zarysie*. Warszawa: Wyd. WSPS.
- Gordon T. (1991). *Wychowanie bez porażek*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Górecka H. (2000). Struktura pracy promocyjnej i ogniwa postępowania badawczego. W: W. Ciczkowski (red.), *Prace promocyjne z pedagogiki. Skrypt dla uczestników seminariów: licencjackiego, magisterskiego, doktoranckiego* (ss. 93-96). Olsztyn: Wyd. UWM.

- Grabias S. (2000). Mowa i jej zaburzenia. *Logopedia*, 28, 7-36.
- Greenspan S. (1981). Defining childhood social competence: A proposed working model. W: B.K. Keogh (red.), *Advances in special education* (t. 3, ss. 1-39). Greenwich: JAI Press.
- Grescham F.M. (1986). Conceptual and definitional issues in the assessment of children's social skills: Implications for classification and training. *Journal of Clinical Child Psychology*, 15, 3-15.
- Grzyb B. (2013). *Uwarunkowania związane z przenoszeniem uczniów niepełnoprawnych ze szkół integracyjnych do specjalnych*. Kraków: Impuls.
- GUS (2013). *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2012/2013*. Warszawa, [www.stat.gov.pl](http://www.stat.gov.pl) [dostęp: 28.10.2014].
- Gustavsson A., Zakrzewska-Manterys E. (red.) (1997). *Upośledzenie w społecznym zwierciadle*. Warszawa: Żak.
- Gutek G.L. (2007). *Filozofia dla pedagogów*. Gdańsk: GWP.
- Guz S. (1984). Stosunki społeczne między dziećmi w klasie pierwszej. *Życie Szkoły*, 3, 156-163.
- Haeblerlin U., Bless G., Moser U., Klaghofer R. (1991). *Die Integration von Lernbehinderten*. Bern – Stuttgart: Verlag Paul Haupt.
- Hałaj B.J. (2003). Wzajemne relacje interpersonalne między dziećmi niepełnosprawnymi a pełnosprawnymi w klasach integracyjnych. W: J. Sowa, E. Piotrowski, J. Rejman (red.), *Wychowanie – profilaktyka – resocjalizacja. W poszukiwaniu doskonalszych systemów w skali makro i mikro*, cz. II: *Profilaktyka i resocjalizacja* (ss. 59-69). Rzeszów: PODN.
- Haman M. (1992). Dziecięca „teoria umysłu” a kompetencja komunikacyjna dziecka w wieku przedszkolnym. W: M. Bokus, M. Haman (red.), *Z badań nad kompetencją komunikacyjną* (ss. 229-253). Warszawa: Energia.
- Harwas-Napierała B. (1987). *Czynniki społeczno-rodzinne w kształtowaniu się lęku u młodzieży*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Harwas-Napierała B. (1995). Rodzina jako kontekst rozwojowy jednostki. W: J. Trempała (red.), *Rozwijający się człowiek w zmieniającym się świecie. Materiały z IV Ogólnopolskiej Konferencji Psychologów Rozwojowych* (ss. 303-316). Bydgoszcz: Wyd. WSP.
- Hinz A. (2002). Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 9, 354-367.
- Hodapp R.M. (1998). *Development and Disabilities: Intellectual, Sensory, and Motor Impairments*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hulek A. (1987). Człowiek niepełnosprawny a system integracyjny. *Studia Pedagogiczne*, 51, 173-183.
- Hulek A. (red.) (1988). *Pedagogika rewalidacyjna*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Hulek A. (1992). Ewolucja integracyjnego systemu kształcenia dziecka niepełnosprawnego. W: A. Hulek, B. Grochmal-Bach (red.), *Uczeń niepełnosprawny w szkole masowej* (ss. 9-27). Kraków: Wyd. WSP.
- Hurlock E. (1985). *Rozwój dziecka*. Warszawa: PWN.
- Imieliński K. (red.) (1992). *Uniwersalizm i medycyna*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Izard C.E., Ackeman B.P. (2005). Motywacyjne, organizacyjne i regulujące funkcje odrębnych emocji. W: M. Lewis, J.M. Haviland-Jones (red.), *Psychologia emocji* (ss. 327-342). Gdańsk: GWP.

- Jachimczak B. (2006). Funkcjonowanie szkolne uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w wybranych formach kształcenia na pierwszym etapie edukacji. W: Cz. Kosakowski, A. Krause, S. Przybyliński (red.), *Pomiędzy teorią a praktyką* (ss. 331-338). Olsztyn: Wyd. UWM.
- Jachimczak B. (2008). Gotowość nauczycieli szkół ogólnodostępnych do pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych. W: I. Chrzanowska, B. Jachimczak (red.), *Miejsce Innego we współczesnych naukach o wychowaniu – wyzwania praktyki* (ss. 136-145). Łódź: Satori.
- Jachimczak B. (2011). *Społeczno-edukacyjne uwarunkowania startu zawodowego młodych osób niepełnosprawnych. Studium empiryczne z regionu łódzkiego*. Kraków: Impuls.
- Jachimczak B., Olszewska B. (2001). Rozwiązania metodyczne stosowane przez nauczycieli w ramach indywidualnego nauczania. W: W. Dykciak, B. Szychowiak (red.), *Nowatorskie i alternatywne metody w praktyce pedagogiki specjalnej. Przewodnik metodyczny* (ss. 315-323). Poznań: Wyd. Naukowe UAM.
- Jakubowska U. (1996). Wokół pojęcia „kompetencja społeczna” – ujęcie komunikacyjne. *Przegląd Psychologiczny*, 39, 29-40.
- Janiszewska-Nieścioruk Z. (1999). Kompetencje społeczne integracji dzieci niepełnosprawnych. W: A. Maciarz i in. (red.), *Z teorii i badań społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych* (ss. 16-18). Kraków: Impuls.
- Janiszewska-Nieścioruk Z. (2001). Kompetencje społeczne dzieci upośledzonych umysłowo. Synteza poglądów i badań różnych autorów. W: M. Haine (red.), *Problemy integracji społecznej osób niepełnosprawnych i niedostosowanych społecznie* (ss. 67-82). Zieleną Góra: LTN.
- Janiszewska-Nieścioruk Z. (2007). Perspektywy i zagrożenia społecznej integracji osób z niepełnosprawnością. W: Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.), *Problemy edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną* (ss. 195-211). Kraków: Impuls.
- Jankowska D. (2011). Uczeń niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w szkole ogólnodostępnej – problem czy wyzwanie. W: Z. Gajdzica (red.), *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej* (ss. 82-95). Sosnowiec: Humanitas.
- Janowski A. (1985). *Prestiz uczenia wśród rówieśników*, Warszawa: WSiP.
- Jarosz E., Wysocka E. (2006). *Diagnoza psychopedagogiczna – podstawowe problemy i rozwiązania*. Warszawa: Żak.
- Jęczeń U. (2003). Uwarunkowania rozwoju kompetencji językowej i komunikacyjnej u dzieci upośledzonych umysłowo. *Logopedia*, 32, 127-138.
- Jenkins J.R., Antil L.R., Wayne S.K., Vadasy P.F. (2003). Washington Research Institute How Cooperative Learning Works for Special Education and Remedial Students. *Exceptional Children*, 69(3), 279-292.
- Johnson D.W., Johnson R.T. (1991). *Learning together and alone*. Englewood Cliffs - New York: Allyn and Bacon.
- Karkowska M. (2005). *Nauczyciel i uczeń. Interakcje a wartości w klasie szkolnej*. Kraków: Impuls.
- Kasari C., Bauminger N. (1998). Social and emotional development in children with mental retardation. W: J. Burack, R. Hodapp (red.), *Handbook of mental retardation and development* (ss. 411-433). New York: Cambridge University Press.

- Kawczyńska-Butrym Z. (1998). *Niepełnosprawność – specyfika pomocy społecznej*. Katowice: Śląsk.
- Kazanowski Z. (2003). *Środowisko rodzinne młodzieży niepełnosprawnej intelektualnie w stopniu lekkim*. Lublin: Wyd. UMCS.
- Kazanowski Z., Osik-Chudowolska D. (red.) (2003). *Integracja osób niepełnosprawnych w edukacji i interakcjach społecznych*. Lublin: Wyd. UMCS.
- Kijewska M. (2006). O możliwościach usprawniania pamięci dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. W: S. Sadowska (red.), *Nauczanie uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim* (ss. 281-289). Toruń: Akapit.
- Kirejczyk K. (red.) (1981). *Upośledzenie umysłowe – pedagogika*. Warszawa: PWN.
- Kłoskowska A. (1990). Teoria socjologiczna Pierre'a Bourdieu. W: P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania* (ss. 7-41). Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Kolb D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Kopciwicz L. (2007). *Rodzaj i edukacja. Studium fenomenograficzne z zastosowaniem teorii społecznej Pierre'a Bourdieu*. Wrocław: Wyd. Naukowe DSWE.
- Kopeć D. (1999). *Zachowanie autoagresywne osób z niepełnosprawnością intelektualną*. Poznań: Poznańska Drukarnia Naukowa.
- Kopeć D. (2013). *Rzeczywistość (nie)edukacyjna osoby z głęboką niepełnosprawnością intelektualną*. Poznań: Wyd. Naukowe UAM.
- Kosakowski Cz. (1980). *Spoleczne przystosowanie dziecka lekko upośledzonego umysłowo*. Toruń: Wyd. UMK.
- Kosakowski Cz. (2001). Dziecko niepełnosprawne w szkole masowej – możliwości i ograniczenia. W: Cz. Kosakowski, M. Zaorska (red.), *Dziecko o specjalnych potrzebach edukacyjnych* (ss. 59-67). Toruń: Akapit.
- Kosakowski Cz. (2003). *Węzłowe problemy pedagogiki specjalnej*. Toruń: Akapit.
- Kościelak R. (1989). *Psychologiczne podstawy upośledzonych umysłowo*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Kościelak R. (1996). *Funkcjonowanie psychospołeczne osób niepełnosprawnych umysłowo*. Warszawa: WSiP.
- Kościelska M. (1984). *Upośledzenie umysłowe a rozwój społeczny*. Warszawa: PWN.
- Kościelska M. (1985). *Studia z psychologii klinicznej dziecka*. Warszawa: WSiP.
- Kościelska M. (1987). Społeczne funkcjonowanie osób upośledzonych umysłowo. *Nowiny Psychologiczne*, 5, 5-16.
- Kościelska M. (1998a). *Oblicza upośledzenia*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Kościelska M. (1998b). *Trudne macierzyństwo*. Warszawa: WSiP.
- Kostańska L. (1995). Percepcja postaw rodzicielskich i więzi emocjonalnych w rodzinie przez 8-12-letnie dzieci o różnym poziomie zaburzeń w rozwoju umysłowym. W: Z. Gaś (red.), *Psychologia wychowawcza stosowana. Wybrane zagadnienia* (ss. 131-142). Lublin: Wyd. UMCS.
- Kostrzewski J. (1981). Charakterystyka osób upośledzonych umysłowo. W: K. Kirejczyk (red.), *Upośledzenie umysłowe – pedagogika* (ss. 52-65). Warszawa: PWN.
- Kostrzewski J. (1990). Różnice w profilach podstawowych zdolności szkolnych u dzieci lekko, umiarkowanie i znacznie upośledzonych umysłowo i ich rówieśników o pra-

- widlowym rozwoju intelektualnym. W: J. Pańczyk (red.), *Roczniki pedagogiki specjalnej* (t. 1, ss. 110-123). Warszawa: Wyd. WSPS.
- Kowalik S. (1984). Komunikacja językowa. W: W. Domachowski, S. Kowalik, J. Mikulska (red.), *Z zagadnień psychologii społecznej* (ss. 94-120). Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Kowalik S. (1981). *Rehabilitacja upośledzonych umysłowo*. Warszawa: PWN.
- Kowalik S. (1989). *Upośledzenie umysłowe: teoria i praktyka rehabilitacji*. Warszawa: PWN.
- Kowalik M. (2003). *Stan wiedzy nauczycieli na temat osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. W: Z. Kazanowski, D. Osik-Chudowolska (red.), *Integracja osób niepełnosprawnych w edukacji i integracjach społecznych* (ss. 379-387). Lublin: Wyd. UMCS.
- Kozulin A., Gindis B., Ageyev V.S., Miller S.M. (2003). *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*, Cambridge University Press.
- Krause A. (2000). *Integracyjne złudzenia ponowoczesności (sytuacja ludzi niepełnosprawnych)*. Kraków: Impuls.
- Krause A. (2003). *Problemy integracji w szkole ogólnodostępnej – koncepcja kontra ekonomia*. W: Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.), *Człowiek z niepełnosprawnością intelektualną* (t. 1, ss. 229-239). Kraków: Impuls.
- Krause A. (2004). *Człowiek niepełnosprawny wobec przeobrażeń społecznych*. Kraków: Impuls.
- Krause A. (2010). *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*. Kraków: Impuls.
- Krause A., Żyła A., Nosarzewska S. (2010). *Normalizacja środowiska społecznego osób z niepełnosprawnością intelektualną*. Toruń: Akapit.
- Król-Fijewska M. (1992). *Stanowczo, łagodnie, bez lęku, czyli 13 wykładów o asertywności*. Warszawa: Intra.
- Kruk-Lasocka K., Bartosik B. (2004). Interdyscyplinarna wiedza jako punkt wyjścia do właściwej opieki nad dzieckiem niepełnosprawnym. W: Z. Palak, Z. Bartkiewicz (red.), *Wsparcie społeczne w rehabilitacji i resocjalizacji* (ss. 73-85). Lublin: Wyd. UMCS.
- Kulesza E.M. (2004). *Rozwój poznawczy dzieci z lekkim i umiarkowanym stopniem upośledzenia umysłowego – diagnoza i wspomaganie. Studia empiryczne*. Warszawa: Wyd. APS.
- Kuźma J. (2008). *Nauka o szkole. Studium monograficzne. Zarys koncepcji*. Kraków: Impuls.
- Kwieciński Z. (1993). Ukryta przemoc jako racjonalna postawa funkcjonowania szkoły. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach* (ss. 149-184). Warszawa: IBE.
- Kwieciński Z. (1995). *Socjopatologia edukacji*. Olecko: Mazurska Wszechnica Nauczycielska.
- Kwieciński Z. (1999). Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności. W: J. Gnitecki, J. Rutkowiak (red.), *Pedagogika i edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności. Materiały z III Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego* (ss. 19-36). Radom: PTP.
- Kwieciński Z. (red.) (2000). *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*. Warszawa: IBE.
- Kwieciński Z. (2002). *Wykluczanie*. Toruń: Wyd. UMK.
- Kwieciński Z. (2007). *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*. Wrocław: Wyd. DSWE TWP.
- Kwieciński Z. (2012). *Pedagogie postu*. Kraków: Impuls.
- Łaś H. (2001). Wiedza nauczycieli szkół publicznych o kształceniu dzieci niepełnosprawnych. W: D. Osik, A. Wojnarska (red.), *Wspomaganie rozwoju uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi* (ss. 68-79). Lublin: Wyd. UMCS.

- Łaś H. (2002). Uwarunkowania edukacji integracyjnej w opinii nauczycieli. W: E. Górniewicz, A. Krause (red.), *Od tradycjonalizmu do ponowoczesności. Dyskurs pedagogiki specjalnej* (ss. 79-91). Olsztyn: Wyd. UWM.
- Le Doux L. (1994). Emotion, memory and the brain. *Scientific American*, 6.
- Leary M., Kowalski R.M. (2001). *Łęk społeczny*. Gdańsk: GWP.
- Ledzińska M. (1999). Elementy poznawcze i metapoznawcze w inteligencji – od inteligencji poznawczej do emocjonalnej. *Psychologia Wychowawcza*, 42, 1-10.
- Ledzińska M. (2000). O niektórych próbach łączenia inteligencji i osobowości. *Psychologia Wychowawcza*, 43, 1-10.
- Lindsay G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 1, 1-24 .
- Lipińska J. (1995). Dzieci niepełnosprawne w klasach integracyjnych. *Szkoła Specjalna*, 4, 39-41.
- Lipińska J. (2000). Zaspokojenie potrzeb psychicznych dzieci niepełnosprawnych w klasach integracyjnych. W: A. Rakowska, J. Baran (red.), *Dylematy pedagogiki specjalnej* (ss. 127-133). Kraków: Wyd. Naukowe AP.
- Lipińska J., Rogoża A. (2003). Stosunek i zachowanie dzieci pełnosprawnych wobec dzieci niepełnosprawnych w klasach integracyjnych. W: Z. Kazanowski, D. Osik-Chudowska (red.), *Integracja osób niepełnosprawnych w edukacji i interakcjach społecznych* (ss. 277-284). Lublin: Wyd. UMCS.
- Lipińska-Lokś J. (2003). Psychospołeczna sytuacja dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. W: Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.), *Człowiek z niepełnosprawnością intelektualną*, t. I: *Wybrane problemy osobowości, rodziny i edukacji osób z niepełnosprawnością intelektualną* (ss. 249-257). Kraków: Impuls.
- Lipińska-Lokś J. (2004). Psychospołeczne funkcjonowanie uczniów niepełnosprawnych w klasach integracyjnych. W: J. Bąbka (red.), *Człowiek niepełnosprawny w różnych fazach życia* (ss. 81-92). Warszawa: Żak.
- Lipińska-Lokś J. (2011). *Zmiany stosunków między dziećmi pełnosprawnymi i dziećmi z niepełnosprawnością w klasach integracyjnych*. Zielona Góra: Wyd. UZ.
- Łobocki M. (1985). *Poradnik wychowawcy klasy*. Warszawa: WSiP.
- Łobocki M. (2007). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Impuls.
- Luckasson R., Borthwick-Duffy S., Buntinx W.H.E., Coulter D.L., Craig E.M., Reeve A., Schalock R.L., Snell M.E., Spitalnik D.M., Sprent S., Tasse M.J. (2002). *Definition of mental retardation*. Washington: AAMR.
- Luckasson R., Reeve A. (2001). Naming, Defining, and Classifying in Mental Retardation. *Mental Retardation*, 39(1), 47-52.
- Łuszczuk W. (2008). Normatywny i interpretacyjny paradygmat w badaniach pedagogicznych. *Pedagogika. Zeszyty Naukowe*, 3, 7-13.
- Maciarz A. (1985a). *Rewalidacja społeczna dzieci*. Warszawa: WSiP.
- Maciarz A. (1985b). Stosunki społeczne między uczniami pełnosprawnymi i upośledzonymi umysłowo. W: J. Baran, J. Pilecki (red.), *Wychowanie, kształcenie i przygotowanie do życia dzieci upośledzonych umysłowo. Materiały z konferencji naukowej (Kraków 16-17 maja 1984)* (ss. 35-48). Kraków: Wyd. WSP.
- Maciarz A. (1987). *Integracja społeczna dzieci niepełnosprawnych*. Warszawa: WSiP.

- Maciarz A. (1999). *Z teorii i badań społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych*. Kraków: Impuls.
- Maciarz A. (2005). Normalizacja szansą likwidacji społecznego upośledzenia osób niepełnosprawnych. W: Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.), *Sfery życia osób z niepełnosprawnością intelektualną* (ss. 25-28). Kraków: Impuls.
- Majewski T. (1999). Biopsychosocjalna koncepcja niepełnosprawności. *Szkoła Specjalna*, 3, 131-134.
- Marek-Ruka M. (1999). Jakość edukacji niepełnosprawnych warunkiem ich pełnej rehabilitacji. *Roczniki Pedagogiki Specjalnej*, 10, 31-41.
- Markowska B., Szafraniec H. (1977). Podręcznik do „Arkusza Zachowania się Ucznia” B. Markowskiej. W: M. Chojnowski (red.), *Testy psychologiczne w poradnictwie wychowawczo-zawodowym* (ss. 171-233). Warszawa: PWN.
- Martowska K. (2012). *Psychologiczne uwarunkowania kompetencji społecznych*. Warszawa: Liberi Libri.
- Maslow A. (2013). *Motywacja i osobowość*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Maszke A.W. (2010). Tok przygotowania badań. W: S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice* (ss. 153-176). Gdańsk: GWP.
- Matczak A. (2001). *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych KKS: podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.
- Matczak A. (2007). *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych KKS: podręcznik* (wyd. 2 uzupełnione). Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.
- Matsumoto D., Juang L. (2007). *Psychologia międzykulturowa*. Gdańsk: GWP.
- Maurer A. (1990). Kompetencja komunikacyjna dzieci i młodzieży o upośledzonym rozwoju umysłowym w stopniu lekkim. W: J. Pańczyk (red.), *Roczniki pedagogiki specjalnej* (t. 1, ss. 78-86). Warszawa: Wyd. WSPS.
- Maxim L.A., Nowicki S.J. (2003). Developmental associations between nonverbal ability and social competence. *Facta Universitatis*, 2, 745-758.
- Mazurek-Kucharska B. (2006). Kompetencje społeczne we współczesnej psychologii i teorii zarządzania. Przegląd wybranych podejść i problemów. W: S. Konarski (red.), *Kompetencje społeczno-psychologiczne ekonomistów i menadżerów: teoria, badania, edukacja* (ss. 55-94). Warszawa: Wyd. SGH.
- Melosik Z. (1994). *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne*. Poznań: Wyd. Naukowe UAM.
- Melosik Z. (1996). *Tożsamość, ciało i władza. Teksty kulturowe jako (kon)teksty pedagogiczne*. Poznań – Toruń: Edytor.
- Melosik Z. (2006). Edukacja a stratyfikacja społeczna. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (t. 2, ss. 328-366). Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Melosik Z. (2007). *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*. Kraków: Impuls.
- Mietzel G. (2002). *Psychologia kształcenia. Praktyczny podręcznik dla pedagogów i nauczycieli*. Gdańsk: GWP.
- Mika S. (1982). *Psychologia społeczna*. Warszawa: PWN.
- Mikrut A. (2004). Uczniowie z upośledzeniem umysłowym jako ofiary międzyrównieżniczej przemocy i agresji w szkole ogólnodostępnej – wstępne rozeznanie problemu.



- W: Z. Gajdzica, A. Klinik (red.), *Wątki zaniedbane, zaniechane, nieobecne w procesie edukacji i wsparcia społecznego osób niepełnosprawnych* (ss. 255-267). Katowice: Wyd. UŚ.
- Milerski B., Śliwerski B. (2000). *Pedagogika. Leksykon*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Miller M.L., Omens R.S., Delvadia R. (1991). Dimension of social competence: Personality and coping style correlates. *Personality and Individual Differences*, 12, 955-964.
- Minczakiewicz E. (1994). Rozwój języka mówionego uczniów młodszych klas szkoły specjalnej dla lekko upośledzonych umysłowo w toku zamierzonych działań stymulacyjnych. *Logopedia*, 21, 37-46
- Misiorna E. (1992). Klasa szkolna jako teren interakcji rówieśniczych dla dzieci w młodszym wieku szkolnym. *Edukacja Elementarna*, 1, 16-24.
- Mitchell D. (2008). *What Really Works in Special and Inclusive Education*. London - New York: Routledge.
- Molen M.J. van der, Luit J.E.H. van, Jongmans M.J., Molen M.W. van der (2007). Verbal working memory in children with mild intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51, 162-169.
- Moritz J. (2008). Refleksje na temat kształcenia nauczycieli. *Nowa Szkoła*, 1, 32-35.
- Myers D.G. (2003). *Psychologia społeczna*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Myklebust J.O., Batevik F.O. (2009). Earning a living for former students with special educational needs. Does class placement matter? *European Journal of Special Needs Education*, 24(2), 203-212.
- Nadolska H. (1995). *Kompetencja narracyjna uczniów na różnym poziomie inteligencji: przejawy - uwarunkowania - tendencje rozwojowe*, Białystok: ERBE.
- Nalaskowski A. (2002). *Przestrzenie i miejsca szkoły*. Kraków: Impuls.
- Nęcka E. (2003). *Inteligencja: geneza - struktura - funkcje*. Gdańsk: GWP.
- Niebrzydowski L. (1972). *Wpływ motywacji na uczenie się*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Niemierko B. (1990). *Pomiar sprawdzający w dydaktyce*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Niemierko B. (1991). *Między oceną szkolną a dydaktyką*. Warszawa: WSiP.
- Nowak S. (2007). *Metodologia badań społecznych*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Nowicka A., Ochonczenko H. (2004). Społeczna integracja dzieci w klasach integracyjnych wyzwaniem dla nauczycieli. W: Z. Gajdzica, A. Klinik (red.), *Wątki zaniedbane, zaniechane, nieobecne w procesie edukacji i wsparcia społecznego osób niepełnosprawnych* (ss. 245-255). Katowice: Wyd. UŚ.
- Nurek K. (2000). Możliwości edukacji dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w zreformowanej oświacie. W: A. Rakowska, J. Baran (red.), *Dylematy pedagogiki specjalnej* (ss. 103-107). Kraków: Wyd. Naukowe AP.
- Obuchowska I. (1999). Dzieci upośledzone w stopniu lekkim. W: I. Obuchowska (red.), *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie* (ss. 199-239). Warszawa: WSiP.
- Obuchowski K. (2000). *Galaktyka potrzeb*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Oleńska-Pawlak T. (2006). Podstawy procesu diagnozowania dziecka o specjalnych potrzebach edukacyjnych. W: M. Klaczak, P. Majewicz (red.), *Diagnoza i rewalidacja indywidualna dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi* (ss. 7-16). Kraków: Wyd. Naukowe AP.
- Oppenheimer L. (1989). The nature of social action: Social competence versus social conformism. W: B.H. Schneider, G. Attili, J. Nadel, R.P. Weissberg (red.), *Social competen-*

- ce in developmental perspective* (ss. 41-69). Dordrecht – Boston – London: Kluwer Academic Publishers.
- Osik-Chudowolska D. (2008). Ustosunkowania emocjonalne uczniów pełnosprawnych do niepełnosprawnych rówieśników w szkole z oddziałami integracyjnymi. W: U. Bartnikowska, Cz. Kosakowski, A. Krause (red.), *Dyskursy pedagogiki specjalnej. Współczesne problemy pedagogiki specjalnej*. Olsztyn: Wyd. UWM.
- Ossowski R. (1999). *Teoretyczne i praktyczne podstawy rehabilitacji*. Bydgoszcz: Wyd. WSP.
- Ostrowska A. (2002). Społeczeństwo polskie wobec osób niepełnosprawnych. Przemiany postaw i dyskursu. W: J. Sikorska (red.), *Społeczne problemy osób niepełnosprawnych* (ss. 51-65). Warszawa: IFiS PAN.
- Ostrowska A., Sikorska J. (1996). *Syndrom niepełnosprawności w Polsce. Bariery integracji*. Warszawa: IFiS PAN.
- Otrębski W. (2001). *Osoby z upośledzeniem umysłowym w sytuacji pracy*. Lublin: Wyd. KUL.
- Pańczyk J. (1990). Analiza orzeczeń o upośledzeniu umysłowym wydanych przez poradnie wychowawczo-zawodowe. W: J. Pańczyk (red.), *Współczesne problemy pedagogiki specjalnej* (ss. 62-68). Warszawa: Wyd. WSPS.
- Pańczyk J. (1999). Orzekanie i kwalifikowanie do kształcenia specjalnego w Łodzi. W: *Idee Marii Grzegorzewskiej w edukacji niepełnosprawnych u progu XXI wieku. Materiały konferencji naukowej zorganizowanej z okazji 75 lat Szkoły Podstawowej Specjalnej nr 9 w Łodzi, 24-25 września 1999 r.* Łódź.
- Parys K. (2007). Problemy integracji szkolnej w badaniach empirycznych – przegląd materiałów pokonferencyjnych. W: Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.), *Problemy edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną* (ss. 233-279). Kraków: Impuls.
- Pasikowski T., Sęk H. (2005). Psychologiczna diagnoza kliniczna – etapy postępowania diagnostycznego a wynik diagnozy. W: H. Sęk (red.), *Psychologia kliniczna* (ss. 193-212). Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Pasternak E. (1994). *Materiały z metodyki kształcenia upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim w szkole specjalnej*. Lublin: Wyd. UMCS.
- Piaget J., Inhelder B. (1993). *Psychologia dziecka*. Wrocław: Siedmioróg.
- Piasecki M., Besowski S., Czech R. (1998). Społeczny model niepełnosprawności. *Problemy Rehabilitacji Społecznej i Zawodowej*, 1, 43-54
- Pilch T. (1995). *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa: Żak.
- Pilch T., Barman T. (2001). *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Żak.
- Pilecka W. (1996, 2003). Psychoruchowy rozwój dzieci o obniżonej sprawności umysłowej. W: W. Pilecka, J. Pilecki (red.), *Stymulacja psychoruchowego rozwoju dzieci o obniżonej sprawności umysłowej* (ss. 9-35). Kraków: Wyd. WSP.
- Pilecka W. (1998). Dzieci upośledzone umysłowo. W: W. Pilecka, G. Rudkowska, L. Wrona (red.), *Podstawy psychologii* (ss. 30-45). Kraków: Wyd. Naukowe AP.
- Pilecka W., Pilecki J. (1990). Model kompetencji społecznych w ujęciu S. Greenspana. *Roczniki Pedagogiki Specjalnej*, 1, 58-79.
- Pilecki J., Żak A. (1994). Rozwój kompetencji językowych dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim w toku zamierzonych oddziaływań stymulacyjnych. *Zeszyty Naukowe UJ*, 19, 39-46.

- Pilkiewicz M. (1973). Socjometryczna Skala Akceptacji jako technika badania pozycji jednostki w nieformalnej strukturze grupy. W: L. Wołoszynowa (red.), *Materiały do nauczania psychologii. Metody badań psychologicznych* (t. 2, ss. 253-275). Warszawa: PWN.
- Piotrowska A. (1994). Pomiar inteligencji społecznej w psychologii osobowości i w psychologii społecznej. *Psychologia Wychowawcza*, 37, 158-170.
- Piszczek M. (2011). *Diagnoza i wspomaganie rozwoju dziecka*. Warszawa: Kompendium.
- Plewicka Z. (1982). *Zdolności psychospołeczne oraz funkcjonowanie jednostki w grupie*. Lublin: Wyd. UMCS.
- Plewicka Z. (1982). *Zdolności psychospołeczne oraz funkcjonowanie jednostki w grupie: materiały do nauczania psychologii społecznej*. Lublin: Wyd. UMCS.
- Podgórska-Jachnik D. (2007). Partnerstwo i edukacja w pedagogice specjalnej. W: Cz. Kosakowski, A. Krause, A. Żyto (red.), *Osoba z niepełnosprawnością w systemie rehabilitacji, edukacji i wsparcia społecznego* (ss. 134-146). Olsztyn: Wyd. UWM.
- Porter G. (1997). An Inclusive School Model: A Framework and Key Strategies for Success. W: S.J. Pijl, C.J.W. Meijer, S. Hegarty (red.), *Cooperative Learning and Strategies for Inclusion* (ss. 58-69). Baltimore: Paul Brookers Publishing.
- Pregler A., Wiatrak E. (red.) (2012). *Raport z badania OBUT 2012*. Warszawa: CKE.
- Przetacznik-Gierowska M., Włodarski Z. (1998). *Psychologia wychowawcza*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Puchalski K. (1990). Zachowania związane ze zdrowiem jako przedmiotem nauk socjologicznych. W: A. Gniazdowski (red.), *Zachowanie zdrowotne*. Łódź: Instytut Medycyny Pracy.
- Putkiewicz Z. (1978). Motywacja. W: J. Strelau, A. Jurkowski, Z. Putkiewicz, *Podstawy psychologii dla nauczycieli*. Warszawa: PWN.
- Pużyński S., Wciórka J. (2000). *Klasyfikacja Zaburzeń Psychicznych i Zaburzeń Zachowania ICD-10*. Kraków: Vesalius.
- Pyżalski J. (2009). Agresja elektroniczna wobec pokrzywdzonych – Inny jako ofiara agresji. W: I. Chrzanowska, B. Jachimczak, D. Podgórska-Jachnik (red.), *Miejsce Innego we współczesnych naukach o wychowaniu. Trudy dorosłości* (ss. 46-61). Łódź: Wyd. WSP.
- Pyżalski J. (2012). *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*. Kraków: Impuls.
- Rakowska A. (1980). Znajomość określonych grup słownictwa przez dzieci lekko upośledzonych umysłowo. *Szkola Specjalna*, 2, 121-130.
- Rakowska A. (1983). Charakterystyczne cechy struktur składniowych dzieci lekko upośledzonych umysłowo. *Psychologia Wychowawcza*, 3, 34-38.
- Rakowska A. (1986). Stopień opanowania języka przez dzieci lekko upośledzone umysłowo uczęszczające do niższych klas szkoły specjalnej. W: A. Hulek (red.), *Człowiek niepełnosprawny w społeczeństwie* (ss. 267-271). Warszawa: PZWL.
- Rakowska A. (1996). Język mówiony dzieci lekko upośledzonych umysłowo w sytuacji szkolnej. W: T. Rittel (red.), *Dyskurs edukacyjny* (ss. 51-69). Kraków: Wyd. WSP.
- Raven J. (1984). *Competence in modern society: Its identification, development and release*. Oxford: Oxford Psychologists Press.
- Raven J. (1988). The assessment of competencies. *British Journal of Educational Psychology*, Monograph Series 3: H.D. Black, W.B. Dockrell (red.), *New developments in educational assessment*, 98-126.

- Raven J., Stephenson J. (2001). The conceptualisation of competence. W: P. Lang (red.), *Competence in the learning society* (ss. 253-274). New York: Peter Lang Publishing.
- Rembowski J. (1972). *Więzi uczuciowe w rodzinie*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Reykowski J. (1975). Emocje i motywacja. W: T. Tomaszewski (red.), *Psychologia*. Warszawa: PWN.
- Riggio R.E. (1985). Assessment of basic social skills. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 649-660.
- Rubacha K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wyd. Akademickie i Profesjonalne.
- Rymaszewska J. (2004). *Funkcjonowanie społeczne i zawodowe osób mających zaburzenia psychiczne w Polsce w porównaniu do innych wybranych krajów europejskich*. Wrocław: Wyd. Akademii Medycznej.
- Sadowska S. (2005). *Ku edukacji zorientowanej na zmianę społecznego obrazu osób niepełnosprawnych*. Toruń: Akapit.
- Sadowska S. (red.) (2006a). *Nauczanie uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim*. Toruń: Akapit.
- Sadowska S. (2006b). Szkolne stosunki interpersonalne w ocenach zadowolenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną stopniu lekkim. *Szkola Specjalna*, 4, 252-264.
- Sadowska S. (2006c). *Jakość życia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim*. Kraków: Impuls.
- Salovey P., Mayer J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Schaffer H.R. (2006). *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*. Kraków: Wyd. UJ.
- Schalock R.L., Luckasson R. (2004). The 2002 AAMR Definition, Classification, and Systems of Supports and its relation to international trends and issues in the field of intellectual disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 1(3-4), 136-146.
- Schalock R.L., Verdugo M.A. (2002). *Handbook on Quality of Life for Human Service Practitioners*. Washington: AAMR.
- Sęk H. (red.) (2005). *Psychologia kliniczna*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Sękowska Z. (1998). *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*. Warszawa: WSiP.
- Sendyk M. (2001). Klasa szkolna jako miejsce doświadczeń społecznych uczniów. *Edukacja*, 2, 56-67.
- Sillars A.L., Weisberg J., Burggraf C.S., Zietlow P.H. (1990). Communication and understanding revisited: Married couples' understanding and recall of conversations. *Communication Research*, 17, 500-502.
- Simeonsson R.J., Bailey D.R. (1988). Assessing Needs of Family with Handicapped Infants. *Journal of Special Education*, 22, 117-127.
- Sitarczyk M., Kita B. (1994). Postawy rodzicielskie a kryzys w wartościowaniu u młodzieży w wieku dorastania. *Psychologia Wychowawcza*, 37, 330-342.
- Siwek H. (1996). *Możliwości matematyczne uczniów szkół specjalnych*. Warszawa: WSiP.
- Siwek S. (2006). Upośledzenie umysłowe. W: A.R. Borkowska, Ł. Domańska (red.), *Neuropsychologia kliniczna dziecka* (ss. 56-66). Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Skarżyńska K. (1981). *Spostrzeżenie ludzi*. Warszawa: PWN.

- Skrzetuska E. (2003). Umiejętności szkolne dzieci niepełnosprawnych uczących się w integracji. W: Z. Kazanowski, D. Osik-Chudowolska (red.), *Integracja osób niepełnosprawnych w edukacji i interakcjach społecznych* (ss. 293-304). Lublin: Wyd. UMCS.
- Slavin R.E., Madden N.A. (2000). Research on Achievement Outcomes of Success for All: A Summary and Response to Critics. *Phi Delta Kappan*, 82(1), 38-40.
- Śliwerski B. (1993). *Wyspy oporu edukacyjnego*. Kraków: Impuls.
- Śliwerski B. (2001). *Program wychowawczy szkoły*. Warszawa: WSiP
- Śliwerski B. (2009). *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*. Kraków: Impuls.
- Śliwerski B., Śliwerska W. (1991). *Edukacja w wolności*. Kraków: Impuls.
- Słońska Z. (1994). Promocja zdrowia – zarys problematyki. *Promocja Zdrowia, Nauki Społeczne i Medycyna*, 1-2, 39-42.
- Smith D.D. (2009). *Pedagogika specjalna*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Smith J.D. (2002). The myth of mental retardation. Paradigm shifts disaggregation and developmental disabilities. *Mental Retardation*, 40(1), 62-64.
- Smorowski J. (1994). Wpływ czynników pozaintelektualnych na diagnozę i kwalifikacje do szkoły specjalnej dla dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim. *Szkoła Specjalna*, 2, 111-120.
- Södera M. (1989). The labell approach revisited. *European Journal of Special Education Needs*, 4(2), 117-129.
- Sokołowska M. (1980). *Granice medycyny*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Sosnowski T. (1977). Lęk jako stan i jako cecha w ujęciu C.D. Spielbergera. *Studia Psychologiczne*, 20, 349-360.
- Sowa J. (1984). *Kulturowe założenia pojęcia normalności w psychiatrii*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Sowa J. (1998). *Pedagogika specjalna w zarysie*. Rzeszów: Fosze.
- Sowa J. (2004). Podmiotowy wymiar integracji osób niepełnosprawnych. W: G. Dryżałkowska, H. Żuraw (red.), *Integracja społeczna osób niepełnosprawnych* (ss. 25-38). Warszawa: Żak.
- Sowa J., Wojciechowski F. (2001). *Proces rehabilitacji w kontekście edukacyjnym*. Rzeszów: Fosze.
- Sowińska H. (1974). *Klasa szkolna jako zespół wychowawczy*. Warszawa: WSiP.
- Sowińska H. (2004). *Szkoła jako miejsce życia i rozwoju dziecka*. W: H. Sowińska, R. Michalak (red.), *Edukacja elementarna jako strategia zmian rozwojowych dziecka* (ss. 11-43). Kraków: Impuls.
- Spionek H. (1973). *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*. Warszawa: PWN.
- Spitzberg R.H., Cupach W.R. (1989). *Handbook of interpersonal competence research*. New York: Springer.
- Stefańska-Klar R. (2005). Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka* (t. 2, ss. 130-163). Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Stein Z.A., Suser M. (1970). Mutability of intelligence and epidemiology of mild mental retardation. *Review of Educational Research*, 40, 29-67.
- Stelter Ż. (2009). *Dorastanie osób z niepełnosprawnością intelektualną*. Warszawa: Scholar.

- Strelau J. (1985). Temperament a stres: temperament jako czynnik moderujący stresory, stan i skutki stresu oraz radzenie sobie ze stresem. W: I. Heszen-Niejodek, Z. Ratajczak (red.), *Człowiek w sytuacji stresu* (ss. 91-110). Katowice: Wyd. UŚ.
- Strelau J. (1992). *Badania nad temperamentem. Teoria, diagnoza, zastosowania*. Warszawa: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, PAN.
- Strelau J. (1996). *Temperament, osobowość, działanie*. Warszawa: Ossolineum.
- Strelau J. (2000). *Psychologia. Podręcznik akademicki*. Gdańsk: GWP.
- Strelau J. (2001). *Psychologia temperamentu*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Strelau J. (2002). *Psychologia różnic indywidualnych*. Warszawa: Scholar.
- Strelau J., Pietrasiński Z., Reykowski J. (1976). *Osobowość*. W: T. Tomaszewski (red.), *Psychologia*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Szkudlarek T. (1992). McLaren i Agata: o pewnej możliwości interpretacji rytualnego oporu przeciw szkole. W: Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy* (cz. II, ss. 45-51). Toruń: Wyd. UMK.
- Szkudlarek T. (1993). *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*. Kraków: Impuls.
- Szkudlarek T. (2000). Wyzwanie trzeciego paradygmatu: dylematy konstrukcji i dekonstrukcji pedagogicznych. W: Z. Kwieciński (red.), *Alternatywy myślenia o edukacji* (ss. 105-109). Warszawa: IBE.
- Sztompka P. (1999). Kulturowe imponderabilia szybkich zmian społecznych: zaufanie lojalność, solidarność. W: P. Sztompka (red.), *Imponderabilia wielkiej zmiany* (ss. 5-20). Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Sztompka P. (2002). *Socjologia – analiza społeczeństwa*. Kraków: Znak.
- Szumski G. (2006). *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych. Sens i granice zmiany edukacyjnej*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Szumski G. (2010). *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*. Warszawa: Wyd. APS.
- Szumski G., Firkowska-Mankiewicz A. (2010). Is Polish special education effective? Academic and socio-emotional effects of schooling in special, integrated and regular schools. *New Educational Review*, 1, 248-260.
- Szumski G., Karwowski M. (2012). Funkcjonowanie psychospołeczne uczniów z niepełnosprawnością intelektualną na tle uczniów sprawnych intelektualnie – znaczenie formy kształcenia i płci. *Ruch Pedagogiczny*, 3, 33-55.
- Szumski G., Karwowski M. (2014). Psychosocial functioning and school achievement of children with mild intellectual disability in polish special, integrative, and mainstream schools. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 11, 99-108.
- Tillmann K.J. (1996). *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Tkaczyk G. (1997). *Metodyka nauczania i wychowania początkowego w szkole specjalnej*. Lublin: Wyd. UMCS.
- Twardowski A. (2002). *Kształtowanie dialogowej kompetencji komunikacyjnej u uczniów niepełnosprawnych intelektualnie*. Poznań: Wyd. Naukowe UAM.
- Twardowski A. (2007). Dylematy integracyjnego kształcenia dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością. W: Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.), *Problemy edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną* (ss. 13-33). Kraków: Impuls.

- Twardowski A. (2008). Rola kompetencji komunikacyjnej w poznawaniu świata i siebie przez dziecko z niepełnosprawnością intelektualną. W: W. Pilecka, K. Będziński, M. Pietrkiewicz (red.), *O poznawaniu siebie i świata przez dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi* (ss. 119-128). Kielce: Wyd. Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego.
- Twardowski A. (red.) (2009). *Wspomaganie rozwoju dzieci z rzadkimi zespołami genetycznymi*. Poznań: Wyd. PTP.
- Tyrer P.J. (1990). Personality disorder and social functioning. W: D.F. Peck, C.M. Shapiro (red.), *Measuring Human Problems. A Practical Guide* (ss. 119-142). Chichester: Wiley and Sons.
- Urban B. (2005). *Zachowania dewiacyjne młodzieży w interakcjach rówieśniczych*. Kraków: Wyd. UJ.
- Uszyńska-Jarmoc J., Dudel B., Głowska-Sołdatow M. (2013). *Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków: Impuls.
- Wachowiak A. (1992). Błędy nauczycieli szkół masowych w postępowaniu z dziećmi niepełnosprawnymi. W: A. Hulek, B. Grochmal-Bach, *Uczeń niepełnosprawny w szkole masowej* (ss. 253-259). Kraków: Wyd. WSP.
- Walasek-Jarosz B. (2010). Tok realizacji badań oraz opracowanie wyników. W: S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice* (ss. 177-199). Gdańsk: GWP.
- Walker D.F., Soltis J.F. (2000). *Program i cele kształcenia*. Warszawa: WSiP.
- Warwick J., Nettelbeck T. (2004). Emotional intelligence is...? *Personality and Individual Differences*, 37, 1091-1100.
- Wiącek G. (2005). Pomiar efektywności kształcenia integracyjnego dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W: Cz. Kosakowski, A. Krause (red.), *Normalizacja środowiska życia osób niepełnosprawnych* (ss. 313-319). Olsztyn: Wyd. UWM.
- Wiącek G., Sękowski A.E. (2007). Powodzenie w kształceniu integracyjnym a wybrane zmienne psychospołeczne – weryfikacja modelu teoretycznego. *Roczniki Psychologiczne*, t. X, 2, 89-111.
- Wiliński M. (2010). Model niepełnosprawności: indywidualny, funkcjonalny, społeczny. W: A.I. Brzezińska, R. Kaczan, K. Smoczyńska (red.), *Diagnoza potrzeb i modele pomocy dla osób z ograniczeniami sprawności* (ss. 15-60). Warszawa: Scholar.
- Wilk J. (2002). *Pedagogika rodziny. Zagadnienia wybrane*. Kraków: Poligrafia Salezjańska.
- Willand H. (1999). Wie geht es Dir so in Deiner Schule? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 12, 546-554.
- Witek A., Kazanowski Z. (2001). Poglądy nauczycieli pracujących w klasach integracyjnych na temat praktycznych aspektów wychowania integracyjnego. W: Z. Palak (red.), *Pedagogika specjalna w reformowanym ustroju edukacyjnym* (ss. 173-180). Lublin: Wyd. UMCS.
- Witkowski L. (2007). *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, t. 1. Warszawa: IBE.
- Włodarski Z. (1980). *Psychologiczne prawidłowości uczenia się i nauczania*. Warszawa: WSiP.
- Włodarski Z., Hankała A. (2004). *Nauczanie i wychowanie jako stymulacja rozwoju człowieka*. Kraków: Impuls.
- Wojciszke B., Pieńkowski R. (1985). Q-sort Funkcjonowania Społecznego (qfs) – prezentacja narzędzia i przykłady jego zastosowań. *Przegląd Psychologiczny*, 28, 527-545.

- Wołoszynowa L. (1986). Młodszy wiek szkolny. W: M. Żebrowska (red.), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży* (ss. 522-663). Warszawa: PWN.
- Woźniak R.B. (1998). *Zarys socjologii edukacji i zachowań społecznych*. Koszalin: Miscellanea.
- Wyczesany J. (1991). *Nauczanie matematyki w klasach 1-3 szkoły specjalnej*. Warszawa: WSiP.
- Wyczesany J. (2002). *Pedagogika upośledzonych umysłowo*. Kraków: Impuls.
- Wyczesany J., Gajdzica Z. (2006). *Uwarunkowania edukacji i rehabilitacji uczniów o specjalnych potrzebach rozwoju*. Kraków: Wyd. Naukowe AP.
- Zabłocki K.J. (2003). *Upośledzenie umysłowe – wybrane zagadnienia edukacji i terapii*. Płock: Novum.
- Zaborowski Z. (1990). Pozycja społeczna ucznia w klasie. *Kwartalnik Naucz. Opolskie*, 1-4, 10-15.
- Zamkowska A. (2005). Normalizacja w kształtowaniu środowiska klasy integracyjnej. W: Cz. Kosakowski, A. Krause (red.), *Normalizacja środowisk życia osób niepełnosprawnych* (ss. 228-235). Olsztyn: Wyd. UWM.
- Zamkowska A. (2008). Psychospołeczne i edukacyjne funkcjonowanie ucznia z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim w szkole ogólnodostępnej. W: Z. Gajdzica (red.), *Wspólne i swoiste zagadnienia edukacji i rehabilitacji osób z upośledzeniem umysłowym* (ss. 61-79). Sosnowiec: Humanitas.
- Zamkowska A. (2009). *Wsparcie edukacyjne uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim w różnych formach kształcenia na I etapie edukacji*. Radom: Wyd. Politechniki Radomskiej.
- Zapała S. (2004). Pozycja społeczna ucznia w klasie i jej uwarunkowania. *Zeszyty Wszecznicy Świętokrzyskiej*, 19, 145-152.
- Ziemska M. (1973). *Postawy rodzicielskie*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Ziemska M. (1986). *Rodzina a osobowość*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Zigler E., Ball D. (1982). *Mental retardation: The development difference controversy*. Erlbaum: Hillsdale.
- Zigler E., Trickett P.K. (1978). IQ social competence, and the evaluation of early childhood intervention programs. *American Psychology*, 63, 264-271.
- Ziółkowski M. (2000). Interesy i wartości społeczeństwa polskiego w okresie transformacji systemowej. W: J. Brzeziński, Z. Kwieciński (red.), *Psychologiczno-edukacyjne aspekty przesilenia systemowego* (ss. 25-40). Toruń: Wyd. UMK.
- Żółkowska T. (2002). Wybrane koncepcje edukacji integracyjnej. W: Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.), *Problemy edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną* (ss. 43-55). Kraków: Impuls.
- Żółkowska T. (2004). *Wyrównywanie szans społecznych osób z niepełnosprawnością intelektualną. Uwarunkowania i obszary*. Szczecin: In Plus.
- Żółkowska T. (2013). Społeczna (de)waloryzacja roli osoby niepełnosprawnej. W: Z. Gajdzica (red.), *Człowiek z niepełnosprawnością w rezerwacie przestrzeni publicznej* (ss. 40-65). Kraków: Impuls.
- Zwierzyńska E., Matuszewski A. (2002). *Kwestionariusz Ja i moja szkoła. Podręcznik*. Warszawa: CMPPP.



## Spis schematów

Schemat 1. Teoretyczny model niepełnosprawności intelektualnej według AAIDD	26
Schemat 2. Etapy uczenia się według D. Kolba.....	45
Schemat 3. Model pamięci roboczej według A.D. Baddeleya .....	50
Schemat 4. Model kompetencji społecznych według R.E. Riggio.....	78
Schemat 5. Uwarunkowania kompetencji społecznych według A. Matczak.....	79
Schemat 6. Model systemów ekologicznych w koncepcji U. Bronfenbrennera .....	83
Schemat 7. Uwarunkowania funkcjonowania społecznego ucznia z lekką niepełnosprawnością intelektualną .....	105

---

## Spis tabel

---

Tabela 1.	Społeczny, funkcjonalny i medyczny model niepełnosprawności .....	18
Tabela 2.	Niepełnosprawni uczniowie szkół podstawowych ogólnodostępnych i specjalnych według rodzaju niepełnosprawności .....	64
Tabela 3.	Osiągnięcia szkolne uczniów upośledzonych umysłowo w segregacyjnych i niesegregacyjnych formach kształcenia .....	65
Tabela 4.	Struktura badanej grupy ze względu na płeć z uwzględnieniem formy kształcenia .....	123
Tabela 5.	Struktura badanej grupy ze względu na wiek z uwzględnieniem formy kształcenia i płci .....	123
Tabela 6.	Wykształcenie rodziców dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną z uwzględnieniem formy organizacji ich kształcenia .....	124
Tabela 7.	Struktura rodziny uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną z uwzględnieniem formy organizacji ich kształcenia .....	125
Tabela 8.	Średni procentowy poziom umiejętności wchodzących w skład kompetencji językowych uczniów klas czwartych z lekką niepełnosprawnością intelektualną w trzech formach organizacji kształcenia .....	132
Tabela 9.	Średni procentowy poziom umiejętności wchodzących w skład kompetencji matematycznych uczniów klas czwartych z lekką niepełnosprawnością intelektualną w trzech formach organizacji kształcenia .....	136
Tabela 10.	Porównanie średnich wyników w teście „Ja i moja szkoła” uzyskanych przez uczniów szkół specjalnych, szkół ogólnodostępnych i klas integracyjnych .....	143
Tabela 11.	Średnie wyniki w podskalach motywacji do nauki szkolnej uzyskane przez uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną z trzech form organizacji kształcenia .....	146
Tabela 12.	Stosunek do szkoły ucznia z lekką niepełnosprawnością intelektualną a forma organizacji kształcenia .....	150
Tabela 13.	Samopoczucie ucznia z lekką niepełnosprawnością intelektualną w klasie a forma organizacji kształcenia .....	151
Tabela 14.	Stosunek do nauczyciela ucznia z lekką niepełnosprawnością intelektualną a forma organizacji kształcenia .....	152
Tabela 15.	Średnie wyniki w podskalach lęku szkolnego związanego z sytuacją lękotwórczą u uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do różnych form organizacji kształcenia .....	157

Tabela 16.	Średnie wyniki w podskalach lęku szkolnego ze względu na sposób jego przejawiania się u uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną z trzech form organizacji kształcenia.....	159
Tabela 17.	Korelacja między poziomem kompetencji a podskalami w teście „Ja i moja szkoła” uczniów klas czwartych z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do trzech form organizacji kształcenia.....	163
Tabela 18.	Motywacja do nauki szkolnej uczniów klas czwartych z lekką niepełnosprawnością intelektualną w trzech formach organizacji kształcenia .	167
Tabela 19.	Uspołecznienie uczniów klas czwartych z lekką niepełnosprawnością intelektualną w trzech formach organizacji kształcenia.....	170
Tabela 20.	Zachowanie antyspołeczne uczniów klas czwartych z lekką niepełnosprawnością intelektualną w trzech formach organizacji kształcenia.....	172
Tabela 21.	Przyhamowanie uczniów klas czwartych z lekką niepełnosprawnością intelektualną w trzech formach organizacji kształcenia.....	175
Tabela 22.	Korelacja między poziomem kompetencji a kategoriami przystosowania społecznego według Arkusza Zachowania się Ucznia u uczniów klas czwartych z lekką niepełnosprawnością intelektualną z trzech form organizacji kształcenia.....	177
Tabela 23.	Pozycja społeczna uczniów klas czwartych z lekką niepełnosprawnością intelektualną w trzech formach organizacji kształcenia .....	182
Tabela 24.	Korelacja między poziomem kompetencji a pozycją społeczną w klasie uczniów klas czwartych z lekką niepełnosprawnością intelektualną w trzech formach organizacji kształcenia.....	186
Tabela 25.	Macierz korelacji dla zmiennych poziomu przystosowania się ucznia klasy czwartej z lekką niepełnosprawnością intelektualną na podstawie Arkusza Zachowania się Ucznia i jego pozycji społecznej w klasie .....	188
Tabela 26.	Korelacja między zmiennymi przystosowania się ucznia czwartej klasy z lekką niepełnosprawnością intelektualną a jego pozycją społeczną w trzech formach organizacji kształcenia.....	189
Tabela 27.	Praca na lekcji zgodnie z własnym tempem a forma organizacji kształcenia .....	194
Tabela 28.	Uczestnictwo w zajęciach pozalekcyjnych dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną w trzech formach organizacji kształcenia.....	196
Tabela 29.	Uczestnictwo dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną w konkursach i zawodach szkolnych w trzech formach organizacji kształcenia .....	198
Tabela 30.	Zaangażowanie dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną w życie szkoły w trzech formach organizacji kształcenia .....	200
Tabela 31.	Ocena kontaktów koleżeńskich przez dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną w trzech formach organizacji kształcenia .....	201
Tabela 32.	Liczba kolegów i koleżanek deklarowana przez dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną w trzech formach organizacji kształcenia .	202
Tabela 33.	Pochodzenie kolegów i koleżanek dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną w trzech formach organizacji kształcenia.....	203

Tabela 34.	Stosunek do klasy i szkoły deklarowany przez dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną w trzech formach organizacji kształcenia.....	205
Tabela 35.	Korelacja między poziomem kompetencji a uczestnictwem w życiu szkolnym uczniów klas czwartych z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do trzech form organizacji kształcenia.....	207
Tabela 36.	Macierz korelacji dla zmiennych poziomu przystosowania się ucznia klasy czwartej z lekką niepełnosprawnością intelektualną na podstawie Arkusza Zachowania się Ucznia i poziomu uczestnictwa w życiu szkoły.	209
Tabela 37.	Korelacja między zmiennymi przystosowania się ucznia klasy czwartej z lekką niepełnosprawnością intelektualną a poziomem uczestnictwa w życiu szkolnym w trzech formach organizacji kształcenia.....	210
Tabela 38.	Korelacja między uczestnictwem w życiu szkoły a pozycją społeczną ucznia w trzech formach organizacji kształcenia .....	211
Tabela 39.	Poziom przystosowania szkolnego uczniów klas czwartych z lekką niepełnosprawnością intelektualną w trzech formach organizacji kształcenia.....	214
Tabela 40.	Analiza wariancji dla ogólnego poziomu przystosowania szkolnego uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną w trzech formach organizacji kształcenia .....	217
Tabela 41.	Przystosowanie szkolne uczniów klas czwartych z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do szkół specjalnych, szkół ogólnodostępnych i klas integracyjnych .....	218
Tabela 42.	Korelacja między poziomem kompetencji a poziomem przystosowania szkolnego uczniów klas czwartych z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do trzech form organizacji kształcenia.....	223
Tabela 43.	Macierz korelacji dla zmiennych poziomu przystosowania się ucznia klasy czwartej z lekką niepełnosprawnością intelektualną na podstawie Arkusza Zachowania się Ucznia oraz poziomu przystosowania szkolnego .....	225
Tabela 44.	Korelacja między poziomem przystosowania się ucznia czwartej klasy z lekką niepełnosprawnością intelektualną na podstawie Arkusza Zachowania się Ucznia a poziomem przystosowania szkolnego w trzech formach organizacji kształcenia.....	226
Tabela 45.	Korelacja między poziomem przystosowania szkolnego a pozycją społeczną ucznia w trzech formach organizacji kształcenia.....	228
Tabela 46.	Korelacja między poziomem przystosowania szkolnego a uczestnictwem ucznia w życiu szkoły w trzech formach organizacji kształcenia..	229
Tabela 47.	Średnie wyniki dotyczące wyznaczników funkcjonowania społecznego uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do trzech form organizacji kształcenia .....	249

---

## Spis wykresów

---

Wykres 1. Średni procentowy poziom umiejętności językowych uczniów klas czwartych z lekką niepełnosprawnością intelektualną w trzech formach organizacji kształcenia .....	131
Wykres 2. Średni procentowy poziom umiejętności matematycznych uczniów klas czwartych z lekką niepełnosprawnością intelektualną w trzech formach organizacji kształcenia.....	135
Wykres 3. Średni poziom wyników uzyskiwanych w skali motywacji przez uczniów szkół specjalnych, szkół ogólnodostępnych i klas integracyjnych..	146
Wykres 4. Średni poziom wyników uzyskiwanych w skali lęku szkolnego przez uczniów szkół specjalnych, szkół ogólnodostępnych i klas integracyjnych .....	156
Wykres 5. Średni poziom wyników w zakresie motywacji u uczniów szkół specjalnych, szkół ogólnodostępnych i klas integracyjnych.....	169
Wykres 6. Średni poziom wyników uzyskiwanych w kategorii uspołecznienia przez uczniów szkół specjalnych, szkół ogólnodostępnych i klas integracyjnych .....	171
Wykres 7. Średni poziom wyników w zakresie zachowania antyspołecznego uzyskanych przez uczniów szkół specjalnych, szkół ogólnodostępnych i klas integracyjnych.....	174
Wykres 8. Średni poziom wyników w kategorii przyhamowania uzyskanych przez uczniów szkół specjalnych, szkół ogólnodostępnych i klas integracyjnych .....	176
Wykres 9. Średni poziom uczestnictwa w życiu szkoły uczniów szkół specjalnych, szkół ogólnodostępnych i klas integracyjnych.....	193
Wykres 10. Średni poziom przystosowania szkolnego uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną w trzech formach organizacji kształcenia.....	216

# **Organizational Forms of Education Offered to a Child with Mild Intellectual Disability vs. a Child's Social Competence**

## Summary

This monograph represents an attempt at answering the question of how particular forms of education determine the development of social competence in people with mild intellectual disability. The main aim of this paper was to establish the level of social functioning of fourth-grade students with mild intellectual disability as well as the structural factors that determine their social functioning. Assessment of these structural determinants was aimed to identify potential differences, or the lack of differences, between the levels of social functioning of children with mild intellectual disability in relation to three organizational forms of education, i.e. segregation, integration, and inclusion.

The book presents theories that allow one to understand the way in which people with mild intellectual disability function socially as well as the assumptions behind and organization of the system of educating these people. The concept of disability is shown from different theoretical perspectives, which imply its social dimension in a special way. Based on these approaches, definitions of intellectual disability are analyzed with an emphasis on its social aspect and by taking into account the interaction between intellectual disability and the environmental context. Then, problems associated with diagnosing people with mild intellectual disability are presented in relation to biological and social etiological factors. The educational prospects for these children are presented along with the developmental conditions for them to start attending school as well as the characteristics of particular cognitive processes and the specificity of the learning process. School is described as a place where students are socialized, whereas particular emphasis is placed on the varying conditions that are offered by the three forms of education that are available to students with mild intellectual disability based on analyzing the results of studies that were conducted in the area of Polish and Western European special pedagogy and social psychology with regard to non-segregated and segregated education systems for students with disabilities. Later in this book issues related to developing social competence as well as the determinants of this competence and the social functioning of a child with mild intellectual disability are described. Certain aspects of Pierre Bourdieu's social theory are presented, and the main focus is on where the three organizational forms of education can be situated in the social space; these forms of education have been established in the sphere of schooling, which determines the creation of social capital. Against

this theoretical background, a study was carried out among 180 fourth-grade students with mild intellectual disability who attended special schools, mainstream schools, and integrated classrooms.

The model of research that was adopted for the purpose of this monograph was aimed to determine the influence of the organizational form of education (which is understood as an environmental determinant) on the development of social competence in children with mild intellectual disability. In accordance with A. Matczak's model (2007), which was adopted for the purpose of this monograph, the development of social competence is determined by environmental, instrumental, and motivational factors. When defining environmental determinants, one could not disregard the family environment, which was also controlled for. The educational level of the students' parents and their family structures were analyzed as the main features that determine parenting styles, which translate into primary socialization methods, with the aim of excluding the family environment as the basic differentiating factor between children attending different types of schools as regards social functioning. This made it possible to state that the differences between these children concerning the studied tendencies primarily depended on the form of education they had been provided with, and not on family factors. The analysis of the environmental determinants of social competence that were connected with particular forms of education also included the other determining factors, i.e. motivational and instrumental ones, relating to educational attainment. The impact of particular forms of education that are offered to children with mild intellectual disability on these children's educational achievements was also examined.

The research results, which had been analyzed and interpreted, made it possible to present final conclusions. By relating these conclusions to P. Bourdieu's theory, the author found that the way in which a given child is situated in the school domain, i.e. a specific social space, is of key importance to helping that child build his/her social capital. It was shown that there were differences between students with mild intellectual disability, concerning the forms of education they had been provided with, in all of the studied areas of social competence, i.e. general and adaptive abilities and/or skills and those related to emotional bonding, effective communication and achieving one's own goals as well as specific agency-related and instrumental skills, the indicators of which included the levels of: school adaptation, socialization, inhibition, antisocial behavior and participation in school life as well as social position. Students attending special schools demonstrated a higher level of social functioning than their peers who had been placed in a non-segregated education setting, whereas those who went to mainstream schools had the lowest level of social competence. Similar results were obtained for motivational and instrumental determinants of social competence (as regards students' educational attainments at school). Children with mild intellectual disability who went to a special school had the highest levels of language and mathematical competencies, those who attended an integrated classroom demonstrated relatively lower levels of these competencies, whereas those who had been placed in a mainstream school setting displayed the lowest competence level in these two areas. Thus, those students who attended special schools and had been taught by using appropriate methods and tools achieved better results than students with mild intellectual disability who had been taught in a standard way. Not only does this demonstrate that children with mild intellectual disability have

special educational needs, which is consistent with other research results, but it also shows that there is a rationale behind providing special education to students with this type of disability. As regards the form of education, students attending a special school displayed the highest level of school motivation and the lowest level of school anxiety; children who had been educated in an integrated classroom setting had a relatively lower level of school motivation and higher level of school anxiety, whereas those who went to a mainstream school demonstrated the lowest level of school motivation and the highest level of school anxiety. The analysis also revealed that there was a relationship between a student's educational achievements and the motivation he/she had – the higher the motivation level, the higher the level of educational attainment.

The results of this study show that special schools still offer the most effective form of education to students with mild intellectual disability. It is worthwhile to consider providing education to children with mild intellectual disability, which requires using appropriate methods and tools, in the form that is optimal for a particular child, given his/her individual developmental potential, and promoting social integration as part of common projects, for example, extracurricular ones, which are much more effective in facilitating integration and inclusion. One should remember that the sphere of schooling should not exacerbate the differences between students in terms of their cultural capital in the process of implementing the idea of normalization (especially with regard to ability and the lack of it) by reproducing the structure of society and the distribution of power between particular groups and justifying this practice by saying that this is the natural social order.

The author is hopeful that this monograph has made it possible to reveal the structural determinants (connected with particular organizational forms of education) that affect the development of social competence in children with mild intellectual disability, thus contributing to creating a sphere of schooling that will increase these children's cultural capital and allow them to more fully participate in social reality.

*Translated by Anna Mojska*



Jednym z powodów braku gotowości do likwidacji którejkolwiek ze znanych form jest niedostatek wiedzy na temat ich efektywności. Z tego powodu dane o następstwach edukacyjnych uczęszczania uczniów z niepełnosprawnością do szkół specjalnych, integracyjnych czy włączających mają duże znacznie praktyczne. Książka Marzeny Buchnat może być jednym z ważnych źródeł tego typu danych pochodzących z polskiego systemu szkolnego. [...] Ponieważ wspólne nauczanie uczniów sprawnych i niepełnosprawnych, zwłaszcza w odmianie włączającej, jest w swoich założeniach sprzeczne z praktykowanym przez lata kształceniem segregacyjnym, porównania pedagogicznych następstw tych form, co czyni autorka, mają także duży walor teoretyczny. [...] Większość polskich badań na temat rozwoju społecznego uczniów z niepełnosprawnością w różnych formach kształcenia miała charakter przyczynkarski [...]. Na tym tle badania Marzeny Buchnat można uznać za kompleksowe, szeroko zakrojone, dostarczające rozległej wiedzy na podjęty temat. Autorka objęła bowiem badaniami wiele wymiarów funkcjonowania społecznego dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną, kształconych w trzech formach organizacyjnych. Ta kompleksowość podejścia do problemu jest z pewnością dużą zaletą pracy. Poza tym duża liczba badanych zmiennych pozwala autorce na dokonywanie analiz problemów pobocznych z perspektywy tematu książki, ale istotnych dla współczesnej pedagogiki specjalnej.

prof. APS dr hab. Grzegorz Szumski  
(z recenzji wydawniczej)



Marzena Buchnat – doktor nauk humanistycznych, pedagog, pedagog specjalny, socjolog. Adiunkt na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Swoje zainteresowania badawcze koncentruje na problematyce wspierania rozwoju dziecka, szczególnie w zakresie edukacji i socjalizacji dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. Autorka książek i artykułów z zakresu pedagogiki specjalnej, takich jak: *Wizje przyszłego życia dzieci przewlekłe chorych na cukrzycę* (Poznań 2008); *Nieznane? Poznane. Zaburzenia rozwojowe u dzieci z rzadkimi zespołami genetycznymi i wadami wrodzonymi* (współredakcja z K. Pawelczak; Poznań 2011); *Dzieci i młodzież z niepełnosprawnością intelektualną w systemie edukacji* (współredakcja z B. Tylewską-Nowak, Warszawa 2012); *Przystosowanie szkolne dzieci sześćioletnich ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi* (Leszno 2013).

ISBN 978-83-232-2908-7  
ISSN 0083-4254

