

Anna Zamkowska

Samoocena uczniów niepełnosprawnych intelektualnie

Niepełnosprawność nr 3, 66-77

2010

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Anna Zamkowska

Politechnika Radomska

Samoocena uczniów niepełnosprawnych intelektualnie

Wprowadzenie

Trzonem osobowości człowieka jest jego obraz samego siebie. W psychologii poznawczej do nazywania tego składnika osobowości używa się wielu określeń, takich jak: obraz własnej osoby, wiedza o sobie i samowiedza (Kozielecki 1981). Samoocena, obok samoopisu i standardów osobistych, jest traktowana jako jeden z elementów samowiedzy. Józef Kozielecki przez samooceny (*self-evaluation, self-estimate*) rozumie sądy wartościujące, dotyczące „specyficznych cech człowieka, takich jak: właściwości fizyczne (wygląd, zdrowie), cechy osobowości (zdolności twórcze, dojrzałość emocjonalna, struktura motywacji), stosunki z innymi ludźmi (miejsce w rodzinie, atrakcyjność społeczna)” (Kozielecki 1981, s. 76). Z kolei R. Kościelak (1996) definiuje samoocenę (samowiedzę) jako zespół różnorodnych sądów i opinii, które jednostka odnosi do swojej osoby, a w szczególności do swego wyglądu, uzdolnień, osiągnięć i możliwości.

Samoocena jest uważana przez psychologów za ważny mechanizm regulacyjny, gdyż jako wewnętrzny system odniesienia określa to, czego, człowiek jest gotów się podjąć, a czego odmówić, na co się zdecyduje, a czego będzie się obawiał. Ten wewnętrzny system odniesienia jest podstawą określenia poziomu wymagań, tzn. warunkuje stawianie przed sobą takich zadań, do realizacji których, w swoim przekonaniu, jest się zdolnym. Ocena siebie samego pozwala zatem człowiekowi na dopasowanie sił do zadań i wymogów otoczenia, aby w ten sposób określić swoje cele (Kulas 1983).

Wpływ samooceny na postępowanie jednostki można uznać za wielostronny. Samoocena wyznacza sposób funkcjonowania człowieka w różnych rolach społecznych, a także stanowi jeden z najbardziej istotnych czynników determinujących jego związki z grupą. Od tego bowiem, jak człowiek ocenia samego siebie, zależy charakter jego relacji z innymi ludźmi oraz efektywność jego funkcjonowania społecznego (Kulas 1983).

Samooocena stanowi ważny mechanizm regulacyjny zarówno w przypadku jednostek sprawnych, jak i niepełnosprawnych, w tym niepełnosprawnych intelektualnie. Niniejszy artykuł jest przeglądem badań dotyczących samooceny uczniów niepełnosprawnych intelektualnie, prezentowanych w literaturze polskiej i zagranicznej, w aspekcie jej rozwoju, a także samoocen częściowych w zakresie osiągnięć szkolnych i funkcjonowania społecznego oraz samooceny globalnej. W artykule pominięto charakterystykę rodzajów samooceny, gdyż jest ona szeroko omawiana w literaturze (Reykowski 1966, 1970, 1982; Tyszkowa 1972; Niebrzydowski 1976, 1995; Kulas 1983).

Rozwój samooceny u dzieci z niepełnosprawnością intelektualną

Samooocena nie jest cechą wrodzoną, ale kształtowaną szczególnie intensywnie w okresie dzieciństwa i młodości. Dopiero w okresie dorastania dochodzi do powstania samooceny adekwatnej (Niebrzydowski 1976). U dziecka samoocena jest z natury rzeczy znacznie mniej ustrukturalizowana i adekwatna, a tym samym bardziej niestała niż u osoby dorosłej (Żmudzka 2003).

Józef Koziński (1981) w rozwoju samowiedzy dzieci i młodzieży wyróżnia następujące trzy stadia:

- wiedzy elementarnej (od 0 do 3–4 lat),
- samowiedzy zróżnicowanej (od 4 do 11–12 lat),
- samowiedzy dojrzałej (od 12 do 24 lat).

Dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym znajdują się w stadium samowiedzy zróżnicowanej, które obejmuje kształtowanie się pierwszych samoocen i standardów osobistych. Dzieci w wieku przedszkolnym nie są w stanie dokonać samooceny, a ich obraz samego siebie jest ściśle związany z oceną dorosłych. W okresie wczesnoszkolnym podstawą wiedzy o sobie są opinie innych, szczególnie osób znaczących i kontakty interpersonalne z rówieśnikami umożliwiające dokonanie porównań społecznych. Opinie formułowane przez dziecko są najczęściej odwzorowaniem tego, co mówią o nim rodzice, nauczyciele i koledzy (Koziński 1981). Niekiedy etykiety nadawane dzieciom mają znaczący i długotrwały wpływ na kształtowanie się obrazu własnej osoby i mogą przyczynić się do powstawania ich niskiej bądź nieadekwatnej samooceny. Dzieci zyskują wiedzę o sobie także poprzez porównywanie swoich możliwości z rówieśnikami w trakcie wspólnych zabaw i innych zajęć. Z chwilą pójścia do szkoły następuje ponadto treściowe wzbogacenie obrazu samego siebie o te cechy, które określają stosunek ucznia do jego obowiązków szkolnych i zapewniają mu odpowiednią pozycję w klasie. Istotnego znaczenia w tym okresie nabierają takie cechy, jak: obowiązkowość, staranność, umiłowanie zdobywanej wiedzy i posłuszeństwo. W miarę rozwoju samodzielności myślenia i działania, samoocena oraz świadomość samego siebie uniezależniają się coraz bardziej od oceny dorosłych (Barłóg 2001).

U dzieci normalnie rozwijających się ważne zmiany w rozwoju samooceny zachodzą przed rozpoczęciem klasy drugiej lub trzeciej. Dziecko nabywa w tym okresie dwie ważne umiejętności: umiejętność korzystania z różnych źródeł informacji o samym sobie oraz umiejętność dokonywania normatywnej oceny swoich możliwości. Te ważne kroki w rozwoju pozwalają na kształtowanie samooceny w coraz większym stopniu w oparciu o czynniki obiektywne, np. osiągnięcia szkolne, a szczególnie w oparciu o gromadzone doświadczenia dotyczące swoich osiągnięć i możliwości. Te dwie umiejętności przyczyniają się też w znacznym stopniu do obniżania samooceny w zakresie kompetencji szkolnych na etapie szkoły podstawowej. W odróżnieniu od pierwszych lat nauki w szkole, starsze dzieci nie postrzegają już wykonania zadań łatwych jako przejawu wysokich możliwości, ale w ocenie swoich kompetencji biorą pod uwagę wiele źródeł informacji, a szczególnie porównanie siebie z rówieśnikami z klasy (Bear i in. 1998).

Dzieci z upośledzeniem umysłowym ze względu na opóźnienia rozwojowe później przechodzą poszczególne etapy kształtowania samooceny. Zdaniem D.W. Evansa (2001) pojęcie Ja u dzieci upośledzonych umysłowo w średnim wieku szkolnym jest podobne jak u młodszych dzieci pełnosprawnych, zarówno pod względem treści, jak i struktury. W związku z tym dzieci niepełnosprawne intelektualnie nawet skonfrontowane z niskimi osiągnięciami mogą zachować pozytywną ocenę swoich możliwości dłużej niż ich pełnosprawni rówieśnicy. Wydaje się, że dzieci upośledzone w wieku szkolnym, podobnie jak młodsze dzieci pełnosprawne, nie są w stanie ocenić trafnie swoich umiejętności i nie różnicują różnych aspektów Ja. Potwierdzają to badania prowadzone przez Fine i Caldwell (1967, za: Evans 2001, s. 324), w których porównywano ocenę tych dzieci dokonaną przez nie same, ich nauczycieli i rówieśników. Samoopisy uczniów niepełnosprawnych były wyraźnie lepsze niż oceny nauczycieli. Dawały one nietrafny, zawyżony i nierealistyczny obraz Ja uczniów z upośledzeniem, co jest zbliżone do charakterystyki stosowanej wobec opisu młodszych dzieci pełnosprawnych i podtrzymuje tezę o podobnym przebiegu rozwoju pojęcia Ja u przedstawicieli obu tych grup. Zawyżanie własnych kompetencji jest zatem cechą poznawczą dzieci w stadium myślenia przedoperacyjnego, niezależnie od ich wieku.

Zmiany w sposobie kształtowania samooceny zachodzą w kontekście środowiska, początkowo głównie rodzinnego, a później rówieśniczego i szkolnego (Bear i in. 1998). Tezę o podobnym przebiegu rozwoju własnego Ja i znaczącym wpływie wczesnych doświadczeń płynących ze środowiska na kształtowanie samooceny potwierdzają m.in. badania prowadzone przez E. Zigler i R.M. Hodapp (1986, za: Evans 2001, s. 43) wśród dzieci i młodzieży niepełnosprawnej intelektualnie. Wyniki tych badań wskazują na to, że poczucie niesprawności intelektualnej, powtarzające się porażki oraz długotrwałe napiętnowanie stanowią czynniki ryzyka powstania u badanych niskiego poczucia skuteczności i niskiej samooceny. Infor-

macje zwrotne otrzymywane w środowisku mogą także wpływać na powstawanie pozytywnego obrazu samego siebie, np. jeśli uczeń otrzymuje często ze strony nauczyciela pozytywne informacje zwrotne, może to prowadzić do zawyżonej samooceny (Bear, Minke 1996).

Podobieństwa pomiędzy uczniami pełnosprawnymi i niepełnosprawnymi intelektualnie istnieją także w zakresie uwarunkowań samooceny. Z badań prowadzonych przez S. Vauhgn, B. Elbaum i J.S. Schumm (1996) wynika, że samoocena uczniów z upośledzeniem umysłowym, podobnie jak dzieci pełnosprawnych, jest uwarunkowana takimi czynnikami, jak: wygląd zewnętrzny, przyjaźń oraz globalne poczucie własnej wartości.

Większość współczesnych badań dotyczyła zarówno samooceny globalnej, jak i poszczególnych aspektów samooceny cząstkowej osób upośledzonych umysłowo w odniesieniu do takich zmiennych, jak wiek, płeć i forma kształcenia. Przeglądu ich wyników dokonali G.G. Bear i in. (2002), analizując 61 badań z lat 1986–2000 oraz S. Zelek (2004), analizując 30 badań prowadzonych w latach 1987–2002. Poniższa charakterystyka jest oparta zarówno na wynikach tych analiz, jak i innych doniesieniach polskich i zagranicznych.

Samocena w dziedzinie osiągnięć szkolnych

Zarówno G.G. Bear i in., jak i S. Zeleke na podstawie analiz wyników badań porównawczych podłużnych i przekrojowych uznali, że samooceny uczniów pełnosprawnych w dziedzinie osiągnięć szkolnych były na ogół istotnie wyższe niż ich niepełnosprawnych intelektualnie rówieśników. Nie wykazano ponadto różnic w tym zakresie w zależności od płci i wieku badanych. Rezultaty te potwierdzają badania prowadzone przez B. Priel i T. Leshem (1990), G.G. Bear i in. (1998), P.J. Stanovitch i in. (1998), A. Clever i in. (1992), J.F. Carlisle i V. Chang (1996) oraz C. Cambra i N. Silvestre (2003). Jedynie wyniki dwóch badań nie są zgodne z powyższymi wnioskami. Są to badania uczniów klas trzecich, prowadzone przez G.G. Bear i K.M. Minke (1996), w których zarówno uczniowie z upośledzeniem umysłowym, jak i pełnosprawni wypowiadali się pozytywnie o swoich osiągnięciach szkolnych. Ich samoocena była oparta na zwrotnych informacjach uzyskiwanych od nauczycieli na temat ich postępów. Natomiast S. Vaughn i jego współpracownicy (1992, za: Zelek 2004) na podstawie badań podłużnych prowadzonych od przedszkola do czwartej klasy szkoły podstawowej nie wykryli istotnych różnic w zakresie samooceny pomiędzy grupami dzieci niepełnosprawnych intelektualnie a uczniami z niskimi, przeciętnymi i wysokimi osiągnięciami w nauce.

Kolejną zmienną braną pod uwagę była forma kształcenia. W przypadku analiz porównawczych prowadzonych przez S. Zelek (2004) stwierdzono, że uczniowie z upośledzeniem umysłowym kształceni w klasach inkluzyjnych i uczniowie odbywający część zajęć poza klasą inkluzyjną (model *resource room*) wykazywali

istotnie niższy poziom samooceny w zakresie osiągnięć szkolnych niż uczniowie kształceni w klasach specjalnych. Zawyżony poziom samooceny uczniów klas specjalnych może zostać wyjaśniony na podstawie teorii społecznego porównywania się. Zakłada ona, że uczniowie z klas specjalnych, porównując się z innymi uczniami ze swoich klas, stwierdzają, że są na wyższym poziomie niż oni, co prowadzi do ich wyższej samooceny.

Przykładem badań, które potwierdzają powyższą tezę, są badania prowadzone przez M.J. Renick i S. Harter (1989). Autorzy ci porównywali samoocenę uczniów z upośledzeniem umysłowym z klas 3 do 8, stwierdzając, że wraz z wiekiem istotnie obniżał się poziom samooceny uczniów kształconych w klasach inkluzyjnych, podczas gdy takiej tendencji nie wykryto w przypadku uczniów klas specjalnych. Podobnie R. Butler i D. Marinov-Glassman (1994) sugerują, że u uczniów z upośledzeniem umysłowym samoocena kształtuje się w odniesieniu do grupy porównawczej dopiero wówczas, gdy społeczne porównywanie się staje się głównym źródłem samooceny, czyli dopiero w klasie piątej, tzn. później niż u dzieci pełnosprawnych. Właśnie w tym wieku najbardziej korzystnie przedstawiała się samoocena badanych przez te autorki uczniów szkół specjalnych, dla których istotną grupą odniesienia były osoby najbardziej do nich podobne. Natomiast samoocena uczniów uczęszczających do klas specjalnych była w tym czasie relatywnie niska, gdyż ich grupę odniesienia stanowili uczniowie pełnosprawni, w porównaniu z którymi ci pierwsi wykazywali znacznie mniejsze możliwości.

Anne Jordan i Paul Stanovich (2001) wykryły ponadto, że nauczyciele mający poczucie odpowiedzialności za osiągnięcia wszystkich uczniów ze swojej klasy częściej nawiązywali z nimi interakcje i były to relacje na wyższym poziomie zaangażowania poznawczego. Uczniowie uczęszczający do klas prowadzonych przez tych nauczycieli osiągnęli wyższe wyniki w zakresie samooceny.

Z kolei wyniki analiz prowadzonych przez G.G. Bear i in. (2002) nie wykazały istotnego zróżnicowania samooceny w zależności od formy kształcenia. Autorzy stwierdzili, że jedynie pobieżna analiza prowadzi do takich wniosków, w rzeczywistości jednak wyniki badań są zbyt zróżnicowane, by mogły prowadzić do jednoznacznych rozstrzygnięć w tej kwestii. Powodem niejednoznaczności wyników może być znaczne zróżnicowanie poziomu osiągnięć szkolnych uczniów klas specjalnych, w których uczą się najczęściej dzieci z poważniejszymi zaburzeniami. Bear i in. (2002) stwierdzili ponadto, że w wielu analizowanych przez nich badaniach uczniowie z upośledzeniem umysłowym mieli raczej tendencje do porównywania się z uczniami pełnosprawnymi niż ze swoimi kolegami z klas specjalnych. Brak wpływu grupy porównawczej na samoocenę uczniów wykazały badania uczniów z upośledzeniem umysłowym z klas trzecich i czwartych prowadzone przez D.S. Smith i R.J. Nagle (1995).

Samooceena w dziedzinie funkcjonowania społecznego

Badania prowadzone od lat siedemdziesiątych wykazały, że uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną są, głównie w ocenie innych, narażeni na większe ryzyko deficytów funkcjonowania społecznego niż ich pełnosprawni rówieśnicy (Bear i in. 2002; Zelek 2004). Jednakże wyniki studiów porównawczych dotyczących ich samooceny w zakresie funkcjonowania społecznego nie są ze sobą zbieżne. Część badań dowiodła, że uczniowie niepełnosprawni intelektualnie przejawiają w tym zakresie niższą samoocenę niż ich pełnosprawni rówieśnicy (La Greca, Stone 1990; Bear i in. 1991; Clever i in. 1992; Cambra, Silvestre 2003; Smith, Nagle 1995). W przeciwieństwie do nich inne badania nie potwierdziły występowania istotnych różnic pomiędzy tymi grupami (m.in. Priel, Leshem 1990).

Inne badania prowadzone w homogenicznych grupach uczniów z upośledzeniem umysłowym wykazały zróżnicowania w obrębie tej grupy, tzn. że nie wszyscy z nich mają samoocenę niższą niż ich rówieśnicy o normalnych osiągnięciach. Durrant i in. (1990) dowiedli, że chociaż społeczna samoocena uczniów z upośledzeniem umysłowym, którzy wykazywali zaburzenia zachowania, była niższa niż ich rówieśników o normalnych osiągnięciach, to nie wykazano takiej relacji w stosunku do uczniów z upośledzeniem bez zaburzeń zachowania. Także W. Tabassam i J. Grainger (2002) udowodnili, że uczniowie z upośledzeniem umysłowym i ADHD wykazywali niższą samoocenę w zakresie akceptacji rówieśniczej.

Tak duża rozbieżność w wynikach badań nad samooceną w zakresie funkcjonowania społecznego w porównaniu z jednorodnymi wynikami w zakresie osiągnięć szkolnych, zdaniem T. Bryan i in. (2004), może wynikać z kilku powodów. Po pierwsze, może być ona wynikiem deficytów w zakresie spostrzegania społecznego, wskutek których dziecko nie ocenia adekwatnie swoich kompetencji społecznych i zachowuje zbyt wysoką ocenę samego siebie. Po drugie, jeśli dziecko z upośledzeniem umysłowym ma chociaż jednego przyjaciela, może uznać siebie za społecznie kompetentnego, nawet jeśli jego pozycja społeczna jest niska. Ponadto w atmosferze braku wyśmiewania czy zastraszania jego pozycja społeczna według kryterium kompetencji społecznych może być rzeczywiście wyższa niż pozycja ustalana na podstawie kryterium osiągnięć szkolnych.

Samooceena globalna

Podobnie jak w przypadku samooceny funkcjonowania społecznego badania dotyczące globalnej samooceny uczniów z upośledzeniem umysłowym nie pozwalają na wysunięcie jednoznacznych wniosków (Bear i in. 2002; Zelek 2004). Niektóre badania wskazują na ich istotnie niższą samoocenę w porównaniu z rówieśnikami o normalnych osiągnięciach (La Greca, Stone 1990; Beltempo, Achille

1990; Cambra, Silvestre 2003; Bear i in. 1991), inne zaś na brak istotnej różnicy pomiędzy tymi grupami (Kistner i in. 1987; Clever i in. 1992; Smith, Nagle 1995). Także badania porównujące uczniów z upośledzeniem umysłowym i o różnych osiągnięciach w nauce nie przyniosły jednoznacznych wyników. Jedni autorzy twierdzą, że uczniowie niepełnosprawni mają wyższą samoocenę globalną niż uczniowie o normalnych osiągnięciach (La Greca, Stone 1990), inni nie potwierdzają istotności tych różnic w porównaniu z uczniami zarówno o normalnych (Clever i in. 1992), jak i wysokich osiągnięciach w nauce (Vaughn i in. 1996; Zelek 2004). Z kolei J.T.A. Bakker i in. (2007) na podstawie badań stwierdzili, że uczniowie z upośledzeniem umysłowym mieli niższą samoocenę niż uczniowie z trudnościami w uczeniu się. Dotyczyło to głównie dziewcząt.

Nie wykryto istotnej różnicy w zakresie samooceny w zależności od wieku uczniów (m.in. Cosden i in. 1999, za: Zelek 2004).

Natomiast, biorąc pod uwagę formę kształcenia, wyniki badań prowadzą zasadniczo do dwóch wniosków. Po pierwsze, wskazują one na to, że uczniów niepełnosprawnych uczęszczających do szkoły wraz z pełnosprawnymi rówieśnikami cechuje niższa samoocena i samoakceptacja w porównaniu z uczniami szkół specjalnych (Barłóg 2001). Samoocena tych drugich jest najczęściej nieadekwatna, zawyżona i stabilna, wyższa u chłopców niż u dziewcząt (Kościelak 1987; Janiszewska-Nieścioruk 2002). Także badania uczniów z upośledzeniem umysłowym klas trzecich uczęszczających do klas specjalnych i do szkół specjalnych wykazały stosunkowo pozytywną samoocenę w przypadku obu grup (Butler, Marinov-Glassman 1994).

Ponadto z badań M.J. Renick i S. Harter (1989) wynika, że samoocena uczniów z upośledzeniem umysłowym kształconych w klasach specjalnych utrzymywała się na względnie stałym poziomie, podczas gdy kształconych w klasach integracyjnych obniżała się wraz z przechodzeniem do wyższych klas, co może być wyjaśnione nakładaniem się negatywnych doświadczeń w zakresie osiągnięć szkolnych i możliwością porównania ich z osiągnięciami pełnosprawnych kolegów z klasy.

Z kolei badania J.T.A. Bakker i A.M.T. Bosman (2003) wskazują na to, że uczniowie o niskich osiągnięciach w nauce, kształceni w klasie ogólnodostępnej mieli podobny poziom samooceny i byli tak samo akceptowani niezależnie od tego, czy otrzymywali specjalną pomoc, czy nie. Ponadto poziom akceptacji i samooceny uczniów ze szkół specjalnych był nieco wyższy niż w przypadku uczniów o niskich osiągnięciach ze szkół ogólnodostępnych.

Natomiast M. Żmudzka (2003) prowadziła badania porównawcze w zakresie samooceny uczniów z upośledzeniem umysłowym klas trzecich specjalnych i integracyjnych w zakresie różnych kategorii. Autorka stwierdziła, że średni poziom samooceny uczniów klas specjalnych jest wysoki i zróżnicowany w poszczególnych kategoriach. Uczniowie wyżej oceniają swoją sprawność fizyczną, wygląd

zewnątrzny, sprawność intelektualną i zachowanie niż popularność w grupie, co wiąże się z trudnością formułowania samooceny dotyczącej kontaktów z rówieśnikami. Poziom samooceny uzyskanych przez uczniów klas integracyjnych jest niższy niż uczniów klas specjalnych, a podobieństwo dotyczy jedynie ich treści. Uczniowie oceniają najwyżej wygląd zewnętrzny i sprawność fizyczną, następnie zachowanie, a najniżej sprawność intelektualną i popularność w grupie. Dzieci z klas specjalnych wykazują samoocenę stabilną we wszystkich kategoriach, w większości przypadków jest ona nieadekwatna i zawyżona, co dotyczy głównie takich kategorii, jak: popularność w grupie i sprawność intelektualna. Z kolei uczniowie klas integracyjnych mają samoocenę zmienną i zróżnicowaną w zależności od kategorii. Uczniowie o samoocenie zawyżonej najwyżej oceniali sprawność fizyczną, wygląd zewnętrzny i zachowanie, a uczniowie o zaniżonej samoocenie najniżej oceniali swoją pozycję społeczną i sprawność intelektualną.

Zdaniem P. Kurtka (2005) wysoki poziom samooceny sugeruje potrzebę aprobaty społecznej lub zaburzenia poczucia własnej wartości, redukowane poprzez przecenianie siebie. Wskazuje także na potrzebę adekwatnego obrazu siebie poprzez odpowiednie kształtowanie pozytywnych aspektów struktury „ja”. Istnieje jednakże niebezpieczeństwo, że z powodu osłabionego krytycyzmu i dużej sugestywności nawet przypadkowy sukces może spowodować nieuzasadniony wzrost samooceny (Żmudzka 2003). Zawyżona samoocena i wysoka samoakceptacja stanowią ponadto wewnętrzną przeszkodę w rozwijaniu mechanizmów samodoskonalenia, co utrudnia rozumienie oczekiwań i wymagań stawianych przez otoczenie (Pilecka 2001).

Drugi wniosek wynikający z badań porównawczych nad samooceną uczniów niepełnosprawnych intelektualnie i pełnosprawnych wskazuje z kolei na korzyści wynikające z inkluzji w postaci podniesienia poziomu samooceny uczniów niepełnosprawnych, bez wnikania jednakże w jej adekwatność. Badania nad samooceną przeprowadzone przez S. Vaughn i in. (1996) w klasach inkluzyjnych wskazywały na to, że uczniowie niepełnosprawni intelektualnie przejawiali istotnie niższy od pozostałych grup uczniów (osiągających niskie, przeciętne i wysokie wyniki w nauce) poziom samooceny szkolnej. Zdaniem nauczycieli i pedagogów specjalnych sukces kształcenia inkluzyjnego polegał na wzroście samooceny tych uczniów, natomiast zdaniem uczniów upośledzonych poziom ich samooceny nie uległ zmianie. Podobne wyniki uzyskali J. Wiener i Ch. Tardif (2004), twierdząc, że samoocena uczniów z upośledzeniem umysłowym w dziedzinie umiejętności szkolnych była wyższa u uczniów wspieranych w klasie przez nauczyciela niż u tych, którzy okresowo musieli opuścić swoją klasę i udać się na dodatkowe zajęcia ze specjalistą.

Także J. Beltempo i P.A. Achille (1990), badając samoocenę uczniów z upośledzeniem umysłowym w różnym stopniu, włączonych do klas ogólnodostępnych,

stwierdzili, że forma kształcenia ma znaczący wpływ na samoocenę. Zarówno uczniowie uczęszczający do klas specjalnych (w których spędzali ponad 70% czasu w tygodniu), jak i uczniowie kształceni w całkowitej inkluzji przez cały rok trwania eksperymentu wykazywali niską samoocenę, przy czym samoocena uczniów uczęszczających do klas specjalnych była nieco niższa. Natomiast uczniowie częściowo włączeni do klas ogólnodostępnych (do 30% czasu w tygodniu) od początku do końca pierwszego roku nauki wykazywali samoocenę wysoką. Zdaniem autorów dla samooceny korzystna jest zatem forma, w jakiej uczniowie rozpoznani jako posiadający specjalne potrzeby edukacyjne korzystają z zajęć specjalistycznych, ale są też zintegrowani z klasą ogólnodostępną, w której mogą porównywać się z adekwatną grupą odniesienia.

Jednak zróżnicowanie wyników badanych grup uczniów może wynikać także z kilku innych powodów. Po pierwsze, pomimo że wszyscy badani uczniowie byli zidentyfikowani przez szkolnego psychologa jako upośledzeni umysłowo, w doborze uczniów do różnych form kształcenia decydenci mogli kierować się czynnikami związanymi ze społecznym przystosowaniem dziecka i włączać do klas ogólnodostępnych uczniów najlepiej przystosowanych. Ponadto u bardziej zaburzonych uczniów kształconych w klasach specjalnych może znacznie trudniej przebiegać proces kształtowania się samooceny. Po drugie, niska samoocena może też wynikać z samego faktu kształcenia w klasie specjalnej, o czym dziecko dowiaduje się kilka miesięcy przed rozpoczęciem nauki w tej klasie, co z kolei działa zgodnie z efektem samospełniającego się proroctwa. Wyniki sugerują ponadto, że forma kształcenia różnicuje samoocenę jedynie w przypadku dziewcząt, gdyż od nich najczęściej oczekuje się bardziej poprawnego zachowania i wyższych osiągnięć w nauce.

Zakończenie

Zaprezentowana powyżej analiza wyników badań wskazuje na to, że rozwój samooceny uczniów z niepełnosprawnością intelektualną przebiega według takich samych etapów jak u dzieci pełnosprawnych, ale jest w stosunku do niego opóźniony. Uczniowie niepełnosprawni wykazują zatem dłużej brak umiejętności dokonywania samooceny w oparciu o porównywanie siebie z rówieśnikami z otoczenia. Ich samoocena jest najczęściej nieadekwatna, zawyżona i stabilna. Dotyczy to zwłaszcza uczniów szkół specjalnych. Natomiast w przypadku uczniów klas inkluzyjnych samoocena ulega zmianie. Proces jej rozwoju następuje bowiem w warunkach umożliwiających dokonywanie adekwatnych porównań z grupą odniesienia. Samoocena uczniów klas inkluzyjnych obniża się z wiekiem, stając się przy tym bardziej adekwatną, co wydaje się być zjawiskiem korzystnym dla ich rozwoju.

Jednak niska samoocena wydaje się przeczyć skuteczności działań inkluzyjnych. Wysiłki nauczycieli tych klas zmierzają zatem w kierunku podwyższenia samooceny uczniów niepełnosprawnych intelektualnie, co, jak relacjonują badania, wydaje się osiągać zamierzony efekt. Czy jednak samo podwyższenie samooceny jest zawsze korzystne dla rozwoju i społecznego funkcjonowania tych uczniów? Z jednej strony wydaje się, że tak, gdyż może prowadzić do kształtowania poczucia pewności siebie, większej śmiałości w nawiązywaniu relacji społecznych, podejmowaniu nowych zadań. Z drugiej strony jednak należałoby się zgodzić z B. Elbaum i S. Vaughn (2003), że nieadekwatnie wysoka samoocena jest niekorzystna dla społecznego funkcjonowania uczniów. Może bowiem prowadzić do zachowań bezkrytycznych i nie motywuje do zmian. Uczniowie z zawyżoną samooceną przejawiają częściej zachowania nieakceptowane społecznie niż uczniowie z samooceną adekwatną. Celem podejmowanych przez nauczycieli działań powinno być zatem nie samo podwyższenie samooceny, ale raczej pomoc w rozwoju samooceny adekwatnej, ale pozytywnej.

Bibliografia

- Bakker J.T.A., Bosman A.M.T. (2003), *Self-image and peer acceptance of Dutch students in regular and special education*, „Learning Disability Quarterly”, No 26
- Bakker J.T.A., Denessen E., Bosman A.M.T., Krijger E.-M., Bouts L. (2007), *Sociometric status and self-image of children with specific and general learning disabilities in Dutch general and special education classes*, „Learning Disability Quarterly”, No 30(1)
- Barłóg K. (2001), *Efekty procesu integracji dzieci pełnosprawnych oraz z mózgowym porażeniem dziecięcym w młodszym wieku szkolnym*, Wydawnictwo WSP, Rzeszów
- Bear G.G., Clever A., Proctor W.A. (1991), *Self-perceptions of nonhandicapped children and children with learning disabilities in integrated classes*, „The Journal of Special Education”, No 24(4)
- Bear G.G., Minke K.M. (1996), *Positive bias in maintenance of self-worth among children with LD*, „Learning Disability Quarterly”, No 19(1)
- Bear G.G., Minke K.M., Griffin S.M., Deemer S.A. (1998), *Achievement-related perceptions of children learning disabilities and normal achievement: group and developmental differences*, „The Journal of Learning Disabilities”, No 31(1)
- Bear G.G., Minke K.M., Manning M.A. (2002), *Self-Concept of Students with Learning Disabilities: A Meta-Analysis*, „School Psychology Review”, No 31(3)
- Beltempo J., Achille P.A. (1990), *The effects of special class placement on the self-concept of children with learning disabilities*, „Child Study Journal”, No 20(2)
- Bryan T., Burstein K., Ergul C. (2004), *The social-emotional side of learning disabilities: a science-based presentation of the state of the art*, „Learning Disability Quarterly”, No 27
- Butler R., Marinov-Glassman D. (1994), *The effects of educational placement and grade level on the self-perceptions of low achievers and students with learning disabilities*, „Journal of Learning Disabilities”, No 27(5)
- Cambra C., Silvestre N. (2003), *Students with special educational needs in the inclusive classroom: social integration and self-concept*, „European Journal of Special Needs Education”, No 18(2)

- Carlisle J.F., Chang V. (1996), *Evaluation of academic capabilities in science by students with and without learning disabilities and their teachers*, „Journal of Special Education”, No 30(1)
- Clever A., Bear G., Juvonen J. (1992), *Discrepancies between competence and importance in self-perceptions of children in integrated classes*, „Journal of Special Education”, No 26(2)
- Durrant J.E., Cunningham C.E., Voelker S. (1990), *Academic, social, and general self-concepts of behavioral subgroups of learning disabled children*, „Journal of Educational Psychology”, No 82(4)
- Elbaum B., Vaughn S. (2003), *For Which Students with Learning Disabilities Are Self-Concept Interventions Effective?*, „Journal of Learning Disabilities”, No 36(2)
- Evans D.W. (2001), *Rozwój pojęcia Ja u dzieci z upośledzeniem umysłowym: czynniki organizmiczne i kontekstualne*, „Nowiny Psychologiczne”, nr 4
- Janiszewska-Nieścioruk Z. (2002), *Samoocena dzieci lekko niepełnosprawnych intelektualnie*, „Szkoła Specjalna”, nr 1
- Jordan A., Stanovich P. (2001), *Patterns of Teacher-Student Interaction in Inclusive Elementary Classrooms and Correlates with Student Self-Concept*, „International Journal of Disability, Development and Education”, No 48(1)
- Kistner J., Haskett M., White K., Robbins F. (1987), *Perceived competence and self-worth of LD and normally achieving students*, „Learning Disability Quarterly”, No 10(1)
- Kościelak R. (1996), *Funkcjonowanie psychospołeczne osób niepełnosprawnych umysłowo*, WSiP, Warszawa
- Kościelak R. (1987), *Poczucie umiejscowienia kontroli i samoocena młodzieży upośledzonej umysłowo*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk
- Kozielecki J. (1981), *Psychologiczna teoria samowiedzy*, PWN, Warszawa
- Kulas H. (1983), *Mechanizm funkcjonowania samooceny*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 4
- Kurtek P. (2005), *Radzenie sobie osób z niepełnosprawnością intelektualną lekkiego stopnia w sytuacjach trudnych – przegląd badań*, [w:] *Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w ekosystemie*, red. W. Pilecka, A. Ozga, P. Kurtek, Wydawnictwo AŚ, Kielce
- La Greca A.M., Stone W.L. (1990), *LD status and achievement: confounding variables in the study of children's social status, self-esteem, and behavioral functioning*, „Journal of Learning Disabilities”, No 23(8)
- Niebrzydowski L. (1976), *O poznaniu i ocenie samego siebie*, Nasza Księgarnia, Warszawa
- Niebrzydowski L. (1995), *Psychologia wychowawcza i społeczna*, Wydawnictwo WSP, Zielona Góra
- Pilecka W. (2001), *Psychoruchowy rozwój dzieci o obniżonej sprawności umysłowej*, [w:] *Stymulacja psychoruchowego rozwoju dzieci o obniżonej sprawności umysłowej*, red. J.W. Pileccy, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków
- Priel B., Leshem T. (1990), *Self-perceptions of first- and second-grade children with learning disabilities*, „Journal of Learning Disabilities”, No 23(10)
- Renick M.J., Harter S. (1989), *Impact of social comparisons on the developing self-perceptions of learning disabled students*, „Journal of Educational Psychology”, No 81(4)
- Reykowski J. (1966), *Ocena i samoocena*, „Wychowanie”, nr 8
- Reykowski J. (1970), *Obraz własnej osoby jako mechanizm regulujący postępowanie*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 3
- Reykowski J. (1982), *Z zagadnień psychologii motywacji*, PWN, Warszawa

- Smith D.S., Nagle R.J. (1995), *Self-perceptions and social comparisons among children with LD*. „Journal of Learning Disabilities”, No 28(6)
- Stanovitch P.J., Jordan A., Perot J. (1998), *Relative differences in academic self-concept and peer acceptance among students in inclusive classrooms*, „Remedial and Special Education”, No 19(2)
- Tabassam W., Grainger J. (2002), *Self-concept, attributional style and self-efficacy beliefs of students with learning disabilities with and without attention deficit hyperactivity disorder*, „Learning Disability Quarterly”, No 25(2)
- Tyszkowa M. (1972), *Problemy psychicznej odporności dzieci i młodzieży*, PWN, Warszawa
- Wiener J., Tardif Ch.Y. (2004), *Social and Emotional Functioning of Children with Learning Disabilities: Does Special Education Placement Make a Difference?*, „Learning Disabilities Research & Practice”, No 19(1)
- Vaughn S., Elbaum B.E., Schumm J.S. (1996), *The effects of inclusion on the social functioning of students with learning disabilities*, „Journal of Learning Disabilities”, No 29(6)
- Zelek S. (2004), *Self-concepts of students with learning disabilities and their normally achieving peers: a review*, „European Journal of Special Needs Education”, No 19(2)
- Żmudzka M. (2003), *Samoocena dzieci niepełnosprawnych intelektualnie uczęszczających do klas integracyjnych*, [w:] *Człowiek z niepełnosprawnością intelektualną. Wybrane problemy osobowości, rodziny i edukacji osób z niepełnosprawnością intelektualną*, red. Z. Janiszewska-Nieścioruk, Impuls, Kraków

Self-assessment of students with intellectual disabilities (Summary)

The purpose of this paper is to review recent studies, presented in Polish and foreign literature, that investigate self-assessment of pupils with intellectual disabilities. The studies deal with specificity of self-assessment development and the characteristics of academic, social and general self-assessment of these pupils. The results of the research indicated that self-assessment of special school students are usually inadequate, too high and stable; whereas self-assessment of intellectually disabled students of inclusive classes decrease in time and become more adequate. Since the overly high self-assessment is unhelpful for social functioning of students, it is suggested that support be provided for the development of adequate, but positive self-assessment.