

**BEZRADNOŚĆ EDUKACYJNA DZIECI I MŁODZIEŻY  
Z LEKKIM STOPNIEM NIEPEŁNOSPRAWNOŚCI  
INTELEKTUALNEJ NA ETAPIE KSZTAŁCENIA  
PODSTAWOWEGO, GIMNAZJALNEGO I ZAWODOWEGO\***

Michał Gacek<sup>1</sup>, Władysława Pilecka<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Katedra Psychologii, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie  
Department of Psychology, The Pedagogical University of Cracow

<sup>2</sup>Instytut Psychologii, Uniwersytet Jagielloński  
Institute of Psychology, Jagiellonian University in Cracow

EDUCATIONAL HELPLESSNESS IN CHILDREN AND ADOLESCENTS WITH  
MILD INTELLECTUAL DISABILITY IN ELEMENTARY, MIDDLE,  
AND VOCATIONAL SCHOOLS

**Summary.** Children and adolescents with intellectual disability are a group at-risk of school failure. Negative experiences at school may lead to the development of learning helplessness syndrome. This article presents results of the study on educational helplessness in children and adolescents with intellectual disability who attended elementary, middle, and vocational schools. 181 pupils of special education centers with mild intellectual disability and 854 pupils of public schools were tested. The Intellectual Helplessness Scale for mathematics and the Polish language, and the Locus of Control over School Grades Scale were used. The obtained results indicate clear differences in educational helplessness in pupils from general population at different educational settings, but not in students with intellectual disability. The helplessness level for mathematics and the Polish language was significantly higher in public school pupils in comparison to pupils with intellectual disability in middle, and vocational schools. The results were interpreted regarding the specifics of the pupils' educational environments.

**Key words:** learned helplessness, education, intellectual disability, special school setting

## **Wprowadzenie**

Niepełnosprawność intelektualna przejawia się w istotnym obniżeniu poziomu funkcjonowania intelektualnego występującym przed 18 rokiem życia,

---

\*Badanie zostało przeprowadzone w ramach grantu MNiSW nr 0486/BH03/2010/39.

---

Adres do korespondencji: Michał Gacek, e-mail, m.j.gacek@wp.pl

któremu towarzyszą deficyty w zakresie zachowań przystosowawczych. Szacuje się, że około 85% osób tej populacji to osoby z lekkim stopniem niepełnosprawności intelektualnej (APA, 2005). W przypadku tej grupy, w odróżnieniu od grupy osób z głębszymi stopniami niepełnosprawności, diagnoza stawiana jest stosunkowo późno, zwykle dopiero po rozpoczęciu nauki w szkole (Głodkowska, 1999; Gajdzica, 2007). Trudności diagnostyczne wiążą się między innymi z kwestią etiologii. Mimo że opisano już ponad 750 zespołów genetycznych powiązanych z niepełnosprawnością intelektualną oraz określono około 250 medycznych przyczyn tego rodzaju niepełnosprawności, w dalszym ciągu w ponad połowie przypadków lekkiego stopnia niepełnosprawności intelektualnej etiologia pozostaje nieokreślona (Greenspan, 1999; Hodapp, 2001; McDermott i in., 2009). Ogólnie przyjmuje się, że głębsze stopnie niepełnosprawności intelektualnej zazwyczaj uwarunkowane są jednym, możliwym do zidentyfikowania czynnikiem, podczas gdy lekka niepełnosprawność uwarunkowana jest wieloczynnikowo, co oznacza, że do jej powstania przyczyniają się czynniki biologiczne, społeczno-kulturowe i psychologiczne (Kostrzewski, Wald, 1981; Sękowska, 1985; Siwek, 2006).

W literaturze przedmiotu podkreśla się, że osoby z lekkim stopniem niepełnosprawności intelektualnej często funkcjonują w sytuacjach zadaniowych poniżej poziomu realnych możliwości, osiągając wyniki niższe niż osoby pełnosprawne w podobnym wieku umysłowym (Weisz, 1999; Zigler, 2001). Przyczyny takiego funkcjonowania wiąże się ze specyfiką doświadczeń nabywanych przez tę grupę w biegu życia. Wiele dzieci z lekkim stopniem niepełnosprawności intelektualnej nie posiada widocznych stygmatów niepełnosprawności, z tego też powodu stawiane są im wymagania takie jak pełnosprawnym rówieśnikom. W związku z opóźnieniem rozwoju sprostanie oczekiwaniom otoczenia jest zwykle niemożliwe, a negatywne doświadczenia porażek kumulują się, prowadząc do wytworzenia specyficznych cech osobowości, przejawiających się m.in. w lękowym nastawieniu do sytuacji rozwiązywania trudnych zadań i niskim oczekiwaniu sukcesu (Hodapp, Burack, Zigler, 1998; Zigler i in., 2002). Już w latach siedemdziesiątych XX wieku zwrócono uwagę, że sytuacja, w jakiej znajdują się osoby z niepełnosprawnością intelektualną może w naturalny sposób przyczyniać się do wytworzenia syndromu wyuczonej bezradności (Weisz, 1999).

### **Modele wyuczonej bezradności**

Klasyczny model wyuczonej bezradności zakładał, że na skutek doświadczeń braku kontroli ludzie uczą się, że wzmocnienia w środowisku nie zależą od ich reakcji (Seligman, Maier, 1967; Maier, Seligman, 1976; Overmier, 2002). W badaniach eksperymentalnych wydzielano dwa etapy, z których pierwszy nazywany był „treningiem bezradności”, a drugi „fazą testową”. W pierwszym etapie wdrażano procedurę mającą doprowadzić do powstania wyuczonej bezradności, natomiast w etapie drugim dokonywano pomiaru skutków przebytego treningu. Metaanaliza wyników uwzględniająca ponad 130 badań eksperymentalnych z udziałem ludzi (Peterson, Maier, Seligman, 1993) wykazała, że trening bezradności znacząco pogarszał wykonanie zadań w fazie testowej u osób badanych, zarówno w porów-

naniu z osobami, które miały możliwość kontroli bodźca, jak i z osobami, które w ogóle nie zetknęły się z bodźcem. Negatywne efekty treningu bezradności opartego na założeniach klasycznego modelu przejawiały się w sferze poznawczej, motywacyjnej i emocjonalnej (Sędek, 1983). Deficyty w funkcjonowaniu poznawczym wiązały się z generalizacją na nowe sytuacje oczekiwania dotyczących braku kontroli nad wzmocnieniami i ogólną trudnością w uczeniu się reakcji. Wpływ na sferę motywacyjną przejawiał się w obniżeniu motywacji do działania i zmniejszeniu liczby spontanicznych zachowań osób badanych. Z kolei skutki emocjonalne treningu manifestowały się pod postacią uczucia przygnębienia.

Konkurencyjne modele wyuczonej bezradności powstały w związku z próbami wyjaśnienia niespójnych wyników uzyskiwanych w badaniach opartych na założeniach modelu klasycznego (Sędek, 1983, 1995; Peterson, Maier, Seligman, 1993). Do najbardziej znaczących modeli bezradności, których założenia znalazły potwierdzenie empiryczne, należą model atrybucyjny i model informacyjny.

Model atrybucyjny zakładał, że wpływ na powstanie wyuczonej bezradności ma sposób, w jaki osoba tłumaczy sobie zaistniały brak kontroli nad sytuacją (Abramson, Seligman, Teasdale, 1978). Atrybucje przyczynowe dotyczące obecnego i przyszłego stanu rzeczy miały odnosić się do trzech wymiarów, z których największe znaczenie przypisywano wymiarowi umiejscowienia przyczyn zdarzeń jako zewnętrznych, związanych z właściwościami środowiska, lub wewnętrznych, związanych z cechami osoby. Zgodnie z założeniami modelu bardziej prawdopodobne jest powstanie deficytów bezradności w przypadku, gdy jednostka szuka źródeł niepowodzeń w czynnikach wewnętrznych, takich jak cechy charakteru, niż w czynnikach zewnętrznych, takich jak złośliwość eksperymentatora. Pozostałe dwa wymiary atrybucji miały wiązać się z kwestiami stabilności w czasie oraz ogólności źródeł niepowodzenia. Atrybucje osób badanych określano za pomocą kwestionariuszy lub na podstawie analizy wypowiedzi w różnego rodzaju sytuacjach (Peterson, Maier, Seligman, 1993).

Model informacyjny wyuczonej bezradności zaproponowali Kofta i Sędek (1993). Krytyka założeń poprzednich koncepcji dotyczyła roli procesów poznawczych w powstawaniu zjawiska wyuczonej bezradności. Zdaniem autorów w modelach klasycznym oraz atrybucyjnym aktywność poznawcza osoby sprowadza się w punkcie wyjścia do biernego rejestrowania zachowań i następujących po nich zdarzeń. Dopiero później tworzyć miały się poznawcze reprezentacje i atrybucje przyczynowe. W modelu informacyjnym w odróżnieniu od wcześniejszych modeli postuluje się traktowanie procesów poznawczych jako skierowanych ku przyszłości, a nie wyłącznie ku przeszłym zdarzeniom. Model ten zakłada, że wyuczona bezradność nie będzie pojawiać się w każdej sytuacji, w której osoba rozpoznaje, że ma do czynienia z niekontrolowalnym zdarzeniem, lecz jedynie w sytuacjach problemowych, w których osoba zna cel działania i jest zmotywowana do jego osiągnięcia, ale nie wie dokładnie, w jaki sposób ma ten cel zrealizować (Kofta, Sędek, 1993; Sędek, Kofta, Tyszka, 1993; Sędek, 1995). Zdaniem autorów warunkiem powstania wyuczonej bezradności jest więc rozpoznanie w punkcie wyjścia sytuacji jako takiej, na którą osoba może mieć wpływ i zaangażowanie się w działanie. Jeśli

zadanie jest zbyt trudne dla osoby lub niemożliwe do rozwiązania, nastąpi przejście w stan „wyczerpania poznawczego”. Stan ten wiąże się z ogólnym ograniczeniem dostępu do zasobów poznawczych, a przejawia się w zahamowaniu tendencji do tworzenia nowych rozwiązań, w unikaniu wysiłku poznawczego oraz w pogorszeniu wykonania złożonych zadań poznawczych.

### **Wyuczona bezradność osób z niepełnosprawnością intelektualną**

Z uwagi na ograniczenia poznawcze i specyficzne charakterystyki funkcjonowania, takie jak nierealistyczna ocena własnych możliwości w sytuacjach zadaniowych, nastawienie lękowe oraz obniżone poczucie pewności siebie, osoby z niepełnosprawnością intelektualną uznaje się za szczególnie narażone na doświadczenia porażek (Gajdzica, 2007; Reardon, Gray, Melvin, 2015; Gaumer-Erickson i in., 2015). W badaniach z przełomu lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych (Weisz, 1999) wykazano, że poziom bezradności dzieci z tego rodzaju niepełnosprawnością różni się w zależności od ich wieku umysłowego oraz wieku życia. Najczęściej objawy bezradności ujawniały się w grupach dzieci z niepełnosprawnością o najwyższym poziomie rozwoju umysłowego i najwyższym wieku chronologicznym. Na podstawie uzyskanych wyników wnioskowano, że gromadzone doświadczenia porażek w biegu życia mają wpływ na utrwalenie się zakresu i poziomu bezradności. W późniejszych badaniach ujawniono negatywny wpływ poziomu bezradności dzieci z niepełnosprawnością intelektualną na wykonywanie zadań poznawczych wymagających koncentracji uwagi (Utley i in., 1993) oraz naukę zasad komunikowania się (Basil, 1992). Większe nasilenie objawów bezradności w funkcjonowaniu psychospołecznym osób dorosłych z niepełnosprawnością intelektualną w porównaniu z osobami z populacji ogólnej potwierdzono w badaniach prowadzonych w Polsce. Kirenko (2011) opisał przejawy wyuczonej bezradności tej grupy osób, wskazując między innymi na deklarowaną przez nie mniejszą możliwość kontroli nad rzeczywistością w porównaniu z osobami pełnosprawnymi, a także na stawianie sobie mniejszej liczby celów i większe trudności w projektowaniu przyszłych działań. Z kolei w pracy dotyczącej bezradności związanej ze społecznym kontekstem funkcjonowania wykazano, że duża liczba osób z lekkim stopniem niepełnosprawności intelektualnej nie uzyskuje kwalifikacji zawodowych, a ponad połowa osób badanych nie podejmuje pracy zawodowej bezpośrednio po ukończeniu szkoły (Gajdzica, 2007). We współczesnych opracowaniach przyjmuje się, że wyuczona bezradność jest zjawiskiem wyraźnie związanym z funkcjonowaniem osób z niepełnosprawnością intelektualną w różnych kontekstach (Heward, 2006; Richards, Brady, Taylor, 2015).

### **Wyuczona bezradność w kontekście edukacyjnym**

Środowiskiem, które w naturalny sposób może sprzyjać powstawaniu wyuczonej bezradności dzieci i młodzieży jest szkoła. Wykazano, że dzieci, które doświadczały porażek w szkole, w sytuacji eksperymentalnej nie angażowały się w optymalnym stopniu w wykonanie zadań kojarzących się z procesem dydak-

tycznym, jak gdyby oczekiwały, że nie uda im się osiągnąć sukcesu (Johnson, 1981). Wyuczona bezradność w kontekście edukacyjnym wiązano w badaniach z osiągnięciami w nauce (Nolen-Hoeksema, Girgus, Seligman, 1986; Fincham, Hokoda, Sanders, 1989; Sędek, 1995; Valas, 2001), a także ze wskaźnikami depresji (Nolen-Hoeksema, Girgus, Seligman, 1986), poziomem lęku (Fincham, Hokoda, Sanders, 1989) i poziomem samooceny (Sędek, 1995; Valas, 2001). W Polsce szeroko zakrojone badania bezradności na różnych etapach kształcenia przeprowadziła Ciżkowicz (2009). Autorka wykazała wzrost poziomu bezradności osób badanych na kolejnych szczeblach edukacji, uwzględniając grupy uczniów szkół podstawowych, licealistów i studentów. Uzyskany wynik może być związany zarówno ze wzrostem wymagań, jak i z utrwaleniem stanu bezradności na skutek kumulacji negatywnych doświadczeń edukacyjnych. Autorka zwróciła także uwagę na kwestię związku bezradności w sytuacjach dydaktycznych z ogólną bezradnością życiową. W badaniach Sędeka (1995), przeprowadzonych na grupie licealistów wcześniejsze doświadczenia edukacyjne okazały się mieć znaczenie dla poziomu bezradności po rozpoczęciu nauki w liceum, przy czym silniejsza zależność występowała w tym przypadku dla przedmiotów ścisłych.

W Polsce większość dzieci i młodzieży z lekkim stopniem niepełnosprawności intelektualnej realizuje swoją edukację w szkołach specjalnych (Krause, Żyta, Nosarzewska, 2010). W szkołach tego typu dostosowanie metod i form pracy do możliwości uczniów ma przyczynić się do ograniczenia liczby porażek i lepszego utrwalenia treści nauczania. Uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną uczą się w mniej licznych grupach niż ich rówieśnicy w szkołach masowych, zgodnie z tą samą podstawą programową co uczniowie pełnosprawni. Oznacza to, że treści, które pojawiają się na zajęciach bardzo często cechuje wysoki poziom abstrakcji, w związku z czym nawet przy dostosowaniu metod i form pracy zrozumienie poszczególnych zagadnień bywa niemożliwe. W szkołach specjalnych funkcja oceniania jest także znacząco inna niż w szkołach masowych. Podczas gdy w szkole masowej na pierwszy plan wysuwa się zwykle dydaktyczna funkcja oceny, związana z opanowaniem wymaganego przez nauczyciela materiału w odniesieniu do obiektywnych kryteriów, w szkole specjalnej ocena pełni przede wszystkim funkcję wychowawczą, związaną z zaangażowaniem w pracę na zajęciach, a nie z jej efektem odniesionym do z góry przyjętego standardu (Kopaczyńska, 2004). W związku z tym można przypuszczać, że ocenianie ucznia w szkole specjalnej będzie w mniejszym stopniu czynnikiem ryzyka wystąpienia stanu bezradności niż sposób oceniania w szkołach masowych.

### **Cel badań**

Celem badań opisanych w tym artykule jest określenie poziomu bezradności w kontekście edukacyjnym u dzieci i młodzieży z lekkim stopniem niepełnosprawności intelektualnej w porównaniu z pełnosprawnymi rówieśnikami. Rodzaj bezradności, który podjęto się zbadać nazwano „bezradnością edukacyjną”. Wprowadzony termin odnosi się do przekonań uczniów dotyczących możliwości zrozumienia i opanowania materiału w czasie zajęć dydaktycznych. Przyjęto, że

określenie to pozwoli na bardziej precyzyjne uchwycenie przedmiotu badań niż ogólny, odnoszący się do szerokiego spektrum sytuacji, termin „wyuczona bezradność”.

### **Hipotezy badawcze**

Postawiono dwie hipotezy badawcze. W związku z faktem, że specyfika kształcenia w szkole specjalnej może wiązać się z poziomem bezradności edukacyjnej uczniów zarówno w pozytywny, jak i negatywny sposób, stawiając hipotezy nie zdecydowano się na określenie kierunku różnic.

1. Poziom bezradności edukacyjnej różni się na kolejnych etapach kształcenia zarówno w grupie uczniów szkół masowych, jak i specjalnych.

Wyniki aktualnych badań (Ciżkowicz, 2009) dowodzą, że uczniowie z populacji ogólnej na wyższych etapach kształcenia prezentują wyższy poziom bezradności. W badaniach uczniów z niepełnosprawnością intelektualną wykazano, że poziom ich bezradności nasila się z wiekiem. Starsze dzieci przejawiały większe natężenie objawów bezradności niż dzieci młodsze (Weisz, 1999). W polskich szkołach uczniowie zwykle otrzymują diagnozę lekkiego stopnia niepełnosprawności intelektualnej po doświadczeniu porażek edukacyjnych w szkole masowej na etapie kształcenia podstawowego (Głodkowska, 1999). W opinii tych uczniów szkoła specjalna jest uznawana za środowisko bardziej korzystne niż szkoła masowa (Gajdzica, 2007). Zakładano więc możliwość, że osoby badane na kolejnych etapach edukacyjnych wykazą niższy poziom bezradności.

2. Poziom bezradności edukacyjnej uczniów szkół specjalnych różni się od poziomu bezradności uczniów szkół masowych na kolejnych etapach edukacyjnych.

Osoby z niepełnosprawnością intelektualną wykazują wyższy poziom bezradności niż osoby pełnosprawne (Weisz, 1999; Kirenko, 2011). W literaturze traktuje się charakterystyki wyuczonej bezradności jako typowo związane ze specyfiką funkcjonowania osób z niepełnosprawnością intelektualną (Heward, 2006; Richards, Brady, Taylor, 2015). Zgodnie z tym tokiem rozumowania należałoby spodziewać się, że poziom bezradności w badanej grupie będzie wyższy u uczniów szkół specjalnych. Z drugiej jednak strony, uwzględniając specyficzny charakter kształcenia w szkole specjalnej, istnieje możliwość, że poziom bezradności związanej z kontekstem edukacyjnym okaże się niższy u uczniów szkół specjalnych.

## **Metoda**

### **Osoby badane**

W badaniu wzięło udział 181 uczniów szkół specjalnych z diagnozą niepełnosprawności intelektualnej w stopniu lekkim oraz 854 uczniów szkół masowych. Dobór tak dużej grupy uczniów szkół masowych wynikał z konieczności ustalenia wiarygodnych wskaźników psychometrycznych narzędzi, które wcześniej nie były używane w badaniach określonych grup wiekowych.

Przebadano 60 uczniów IV, V i VI klas specjalnych szkół podstawowych, w tym 30 chłopców i 30 dziewcząt, 60 uczniów specjalnych gimnazjów, w tym

także 30 chłopców i 30 dziewcząt oraz 61 uczniów specjalnych szkół zawodowych, w tym 31 chłopców i 30 dziewcząt. Wiek uczniów szkół podstawowych specjalnych wynosił od 10 do 15 lat (średnia = 12,3,  $SD = 1,2$ ). W grupie uczniów gimnazjów specjalnych wiek uczniów pozostawał w granicach od 13 do 17 lat (średnia = 14,5,  $SD = 0,8$ ), natomiast w grupie uczniów szkół zawodowych specjalnych wiek uczniów wynosił od 16 do 21 lat (średnia = 17,5,  $SD = 1,1$ ). Uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną uczęszczali do szkół w Krakowie oraz w mniejszych miejscowościach: Tarnowie, Nowym Targu, Mielcu i Ostrowcu Świętokrzyskim.

W badaniu uczestniczyło 305 uczniów masowych szkół podstawowych, w tym 155 chłopców i 150 dziewcząt, 318 uczniów gimnazjów, w tym 160 chłopców i 158 dziewcząt oraz 231 uczniów szkół ponadgimnazjalnych. W grupie uczniów szkół ponadgimnazjalnych przebadano 69 uczniów szkół zawodowych, w tym 38 chłopców i 31 dziewcząt, 70 uczniów techników, w tym 17 chłopców i 53 dziewczęta oraz 92 uczniów liceów, w tym 26 chłopców i 66 dziewcząt. Wiek uczniów szkół podstawowych wynosił od 10 do 13 lat (średnia = 11,3,  $SD = 0,9$ ). Wiek gimnazjalistów pozostawał w granicach od 13 do 16 lat (średnia = 14,5,  $SD = 0,8$ ). Z kolei wiek uczniów szkół ponadgimnazjalnych wynosił od 16 do 19 lat (średnia = 17,1,  $SD = 0,9$ ). Uczniów szkół masowych badano na terenie szkół w Krakowie oraz w mniejszych miejscowościach: Mielcu, Bochni, Rdzawce i Żegocinie.

### Narzędzia badawcze

**Skala Bezradności Intelektualnej (SBI).** Narzędzie to zostało stworzone przez Sędka (1995) w celu pomiaru poziomu bezradności specyficznej dla danego przedmiotu w grupie uczniów liceów. Oryginalna wersja skali składa się z 20 pozycji, których treść odnosi się do trudności w rozumieniu materiału prezentowanego w czasie lekcji i odczuć bezradności związanych z nauką danego przedmiotu. W czasie badania SBI uczniowie proszeni są o określenie, jak często na danej lekcji czują się w sposób taki, jak opisano w poszczególnych stwierdzeniach. Pozycjom przypisywane są wartości w przedziale od 1 do 5. Poziom bezradności określa średnia arytmetyczna ocen uzyskanych we wszystkich 20 stwierdzeniach. Wysoki wynik wskazuje na wysoką bezradność na lekcjach danego przedmiotu.

W badaniach własnych wykorzystano SBI do pomiaru poziomu bezradności na lekcjach języka polskiego i matematyki. Przed rozpoczęciem właściwej części badania, SBI użyto w badaniu grupy 21 dzieci z IV klasy masowej szkoły podstawowej. Poproszono dzieci, by informowały osobę przeprowadzającą badanie, gdy natrafiają na sformułowania, których znaczenia nie są pewne. Osoby przeprowadzające badanie zapisywały, które pozycje sprawiły dzieciom trudności. Po analizie wypowiedzi dzieci zdecydowano się na dokonanie zmian w 10 pozycjach skali. W większości przypadków zmiany odnosiły się do kwestii zastąpienia pojęć abstrakcyjnych pojęciami o charakterze konkretnym. Zrezygnowano także z użycia metaforycznych stwierdzeń, takich jak „Siedzę jak na *tureckim kazaniu*” lub „Czuję, że moje myśli utkwily w martwym punkcie”. Założono, że kwestionariusz zrozumiały dla dzieci na poziomie IV klasy masowej szkoły podstawowej będzie zrozumiały dla uczniów szkół masowych i specjalnych na kolejnych etapach edukacji.

W opracowaniach metodologicznych przyjmuje się, że stosując narzędzia samoopisowe, których pozycje są sformułowane w prosty sposób, możliwe jest uzyskanie zadowalającej rzetelności i trafności skal w grupie osób z lekkim stopniem niepełnosprawności intelektualnej przy odpowiednim dostosowaniu procedury badania (Hartley, MacLean, 2006). Zestawienie treści oryginalnych i zmienionych pozycji SBI zawiera tabela 1.

Tabela 1. Zestawienie treści oryginalnych i zmienionych pozycji Skali Bezradności Intelektualnej na lekcjach matematyki i języka polskiego

Oryginalna treść pozycji	Zmieniona treść pozycji
6. Czuję się bezradny	6. Czuję, że nie wiem, co mam robić
7. Z ogromną łatwością przyswajam nowe pojęcia	7. Z ogromną łatwością uczę się nowych rzeczy
8. Czuję ospałość	8. Czuję, że chce mi się spać
9. Muszę się niemal fizycznie zmuszać do wysiłku umysłowego na lekcji	9. Muszę się zmuszać, żeby robić to, co każe nauczyciel
11. Wiem, jakie elementy nowego materiału są istotne i trzeba je koniecznie zapamiętać, a jakie są mało istotne	11. Wiem, które rzeczy są ważne i trzeba je zapamiętać, a które mniej ważne
12. Od razu potrafię ocenić, czy to, co robię (lub piszę) jest sensowne, czy bezsensowne	12. Od razu potrafię ocenić, czy to, co robię lub piszę ma sens, czy nie
15. Czuję, że moje myśli utkwily gdzieś w martwym punkcie	15. Czuję, że nawet kiedy się staram, nie potrafię odpowiedzieć na pytania nauczyciela
16. Siedzę jak na „tureckim kazaniu”	16. Siedzę i nie rozumiem, o co chodzi nauczycielowi
19. Czuję się zobojętniały na wszystko	19. Czuję, że nie obchodzi mnie to, co dzieje się dookoła
20. Z łatwością nadażam za tokiem lekcji	20. Z łatwością nadażam za tym, co mówi nauczyciel

Po przeprowadzeniu właściwej części badania w związku ze zmianą treści pozycji oraz faktem, że własności psychometryczne oryginalnych wersji SBI zostały ustalone w badaniu licealistów, wykonano analizę spójności wewnętrznej skal, określając wskaźniki *alfa* Cronbacha zarówno dla wyników uczniów szkół specjalnych, jak i uczniów szkół masowych, realizujących różne etapy edukacji. Wszystkie otrzymane wartości współczynników spójności wewnętrznej osiągnęły poziom powyżej 0,70, co wskazuje na dużą zgodność odpowiedzi osób badanych w poszczególnych pozycjach. Zestawienie wskaźników spójności wewnętrznej zawiera tabela 2.



**Skala Poczucia Kontroli nad Ocenami Szkolnymi (UK-OS).** Narzędzie stworzone przez Szmigielską (1983) służy do pomiaru przekonania uczniów o możliwości wpływu, jaki mają oni na swoje oceny. Skrót „UK-OS” używany przez autorkę oznacza „umiejscowienie kontroli – oceny szkolne”. Skala ta, w odróżnieniu od Skali Bezradności Intelktualnej, nie odnosi się do poszczególnych przedmiotów. Stwierdzenia mają charakter ogólny, opisujący zarówno sytuacje sukcesów, jak i porażek związanych z nauką. Narzędzie składa się z 16 pozycji ocenianych w skali od 1 do 5 punktów. W badaniu skalą UK-OS uczniowie proszeni są o ustosunkowanie się do stwierdzeń dotyczących ich wpływu na oceny szkolne. Ogólny wynik stanowi sumę ocen uzyskanych dla poszczególnych pozycji. Im wyższe są uzyskane wartości, tym wyższe jest poczucie kontroli zewnętrznej nad ocenami szkolnymi.

Nim rozpoczęto właściwą część badań, użyto skali UK-OS w badaniu uczniów IV klasy masowej szkoły podstawowej. Poproszono dzieci, by informowały osobę przeprowadzającą badanie, gdy natrafią na sformułowania, których znaczenia nie są pewne. Badani uczniowie nie zgłosili żadnych problemów ze zrozumieniem treści pozycji.

Analiza rzetelności skali UK-OS wykazała zadowalającą spójność wewnętrzną narzędzia w grupach uczniów szkół masowych oraz nieco niższą spójność w grupach uczniów szkół specjalnych. Wartości *alfa* Cronbacha uzyskane w populacji ogólnej wyniosły 0,71 dla szkół podstawowych oraz 0,67 dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych. Z kolei w grupie uczniów szkół specjalnych współczynniki spójności wewnętrznej wyniosły 0,51 dla szkół podstawowych, 0,62 dla gimnazjów oraz 0,57 dla szkół zawodowych. Niższa spójność odpowiedzi uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w porównaniu z uczniami szkół masowych może wskazywać na większe trudności uczniów tej grupy z określeniem swojego wpływu na oceny szkolne w oderwaniu od kontekstu nauki specyficznego przedmiotu. Inny sposób wyjaśnienia tego wyniku wiąże się z właściwościami narzędzia. Istnieje możliwość, że pozycje wymagające ustosunkowania się do zbyt ogólnych stwierdzeń były w mniejszym stopniu zrozumiałe dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną niż dla uczniów szkół masowych. Zestawienie wskaźników *alfa* Cronbacha dla skali UK-OS przedstawiono w tabeli 2.

Tabela 2. Wskaźniki rzetelności *alfa* Cronbacha dla Skal Bezradności Intelktualnej i Skali Poczucia Kontroli nad Ocenami Szkolnymi

	Szkoly podstawowe		Gimnazja		Szkoly ponadgimnazjalne	
	masowe (N = 305)	specjalne (N = 60)	masowe (N = 318)	specjalne (N = 60)	masowe (N = 231)	specjalne (N = 61)
SBI – matematyka	0,93	0,77	0,92	0,81	0,92	0,83
SBI – język polski	0,92	0,81	0,93	0,81	0,92	0,87
UK-OS	0,71	0,51	0,67	0,62	0,67	0,57

## Procedura

Badania były prowadzone na terenie szkół. W szkołach specjalnych badanie przeprowadzano indywidualnie lub w grupach 3-4-osobowych. Osoby przeprowadzające badanie najpierw w rozmowie z wychowawcami klas upewniały się, czy uczniowie opanowali zdolność czytania i pisanie. Następnie osoby badane były proszone o przejście do sali, w której wypełniały kwestionariusze. Osoby przeprowadzające badanie rozmawiały z uczniami, aby przekonać się, czy rozumieją instrukcję i są w stanie przeczytać pozycje. Ponadto zwracały one uwagę na pracę uczniów w czasie badania, oferując pomoc tym, którzy długo zastanawiali się nad którąś z pozycji. Jeśli uczeń nie był w stanie samodzielnie wypełnić skal, osoba przeprowadzająca badanie czytała pozycje wraz z możliwymi odpowiedziami. Dostosowanie procedury do badania osób z niepełnosprawnością intelektualną miało na celu ograniczenie sytuacji, w której odpowiedź byłaby zaznaczana bez zrozumienia treści pozycji. Stosowanie zindywidualizowanego podejścia w tego rodzaju badaniach jest zalecane w tekstach metodologicznych (Finlay, Lyons, 2001; Hartley, MacLean, 2006). W szkołach masowych badania przeprowadzano w klasach w czasie godzin wychowawczych.

## Zmienne i ich wskaźniki

W badaniu wyróżniono dwie zmienne niezależne nominalne: etap kształcenia i typ szkoły. Uwzględniono etap kształcenia podstawowego, gimnazjalnego i ponadgimnazjalnego oraz dwa typy szkół: specjalne i masowe. Zmienną zależną stanowił poziom bezradności edukacyjnej. Wskaźnikami zmiennej zależnej były wyniki w Skalach Bezradności Intelektualnej dla matematyki i języka polskiego oraz wyniki w skali UK-OS.

## Wyniki

Oceny poziomu bezradności edukacyjnej dokonywano za pomocą Skal Bezradności Intelektualnej dla języka polskiego i matematyki oraz za pomocą Skali Poczucia Kontroli nad Ocenami Szkolnymi.

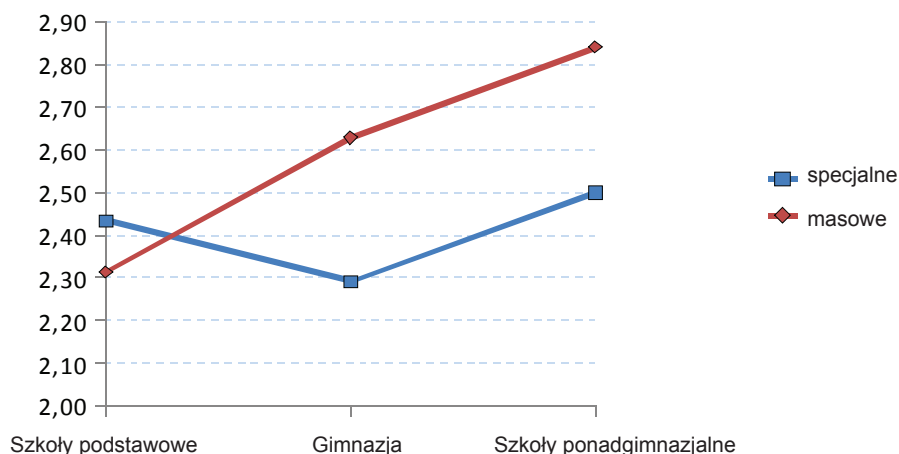
### Różnice w poziomie bezradności edukacyjnej na kolejnych etapach kształcenia

Pierwsza z testowanych hipotez zakładała wystąpienie różnic w poziomie bezradności edukacyjnej, na kolejnych etapach kształcenia w szkołach specjalnych i w szkołach masowych. Wykonano dwuczynnikową analizę wariancji, przyjmując możliwy wpływ czynników typu szkoły i etapu kształcenia na uzyskane wyniki. Wykazano, że na poziom bezradności edukacyjnej, określanej na podstawie wyników SBI dla matematyki i języka polskiego oraz skali UK-OS, wpływał zarówno typ szkoły [ $F(3, 1027) = 8,83, p < 0,01$ , cząstkowe  $\eta^2 = 0,02$ ], jak i etap kształcenia [ $F(6, 2054) = 4,44, p < 0,01$ , cząstkowe  $\eta^2 = 0,01$ ]. Interakcja obu czynników także okazała się istotna [ $F(6, 2054) = 7,66, p < 0,01$ , cząstkowe  $\eta^2 = 0,02$ ].

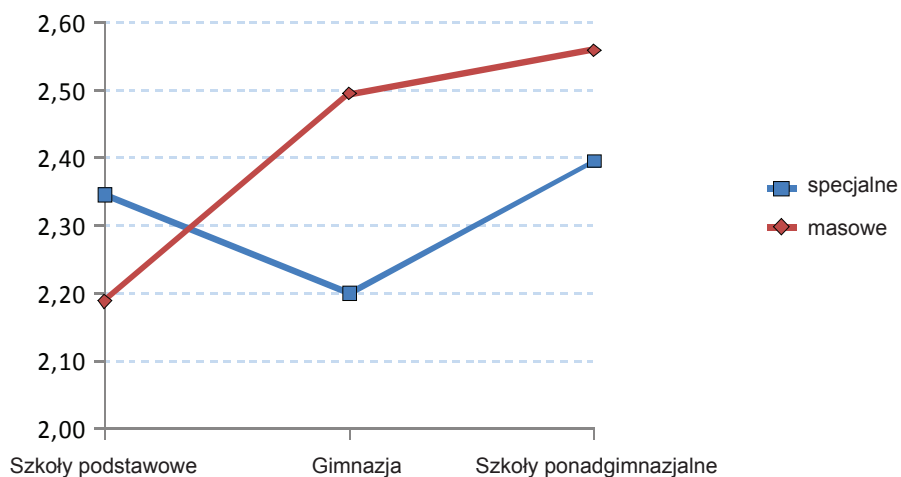
Układy wyników uzyskane na kolejnych etapach edukacji w grupie uczniów szkół masowych i w grupie uczniów szkół specjalnych znacząco różniły się od siebie. Na lekcjach matematyki wykazano wyższe poziomy bezradności uczniów szkół masowych na kolejnych etapach edukacji. W grupie uczniów szkół specjalnych nie zaobserwowano tak znaczących różnic w poziomie bezradności dla tego przedmiotu na kolejnych etapach edukacji. Układ wyników uzyskany w SBI na lekcjach matematyki przedstawiono graficznie na rycinie 1.

Jeśli chodzi o poziom bezradności na lekcjach języka polskiego, w istotnym stopniu zaznaczyła się różnica między szkołą podstawową a wynikami uzyskiwanymi na kolejnych etapach edukacji w grupie uczniów szkół masowych. Ponownie w grupie uczniów szkół specjalnych różnice dla kolejnych etapów edukacji nie okazały się tak wyraźne, jak te uzyskane w grupie uczniów szkół masowych. Układ wyników dla poziomu bezradności na lekcjach języka polskiego przedstawiono na rycinie 2.

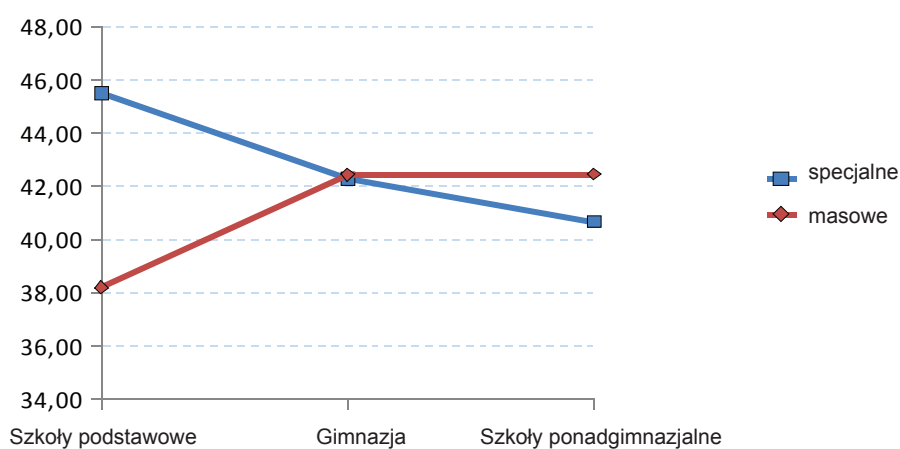
Umiejscowienie poczucia kontroli nad ocenami szkolnymi w grupie uczniów szkół masowych okazało się znacząco bardziej wewnętrzne na etapie szkoły podstawowej w porównaniu z poczuciem kontroli uczniów w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych. Odwrotny wynik zaobserwowano w grupie uczniów szkół specjalnych. Średnie wyniki uzyskane w skali UK-OS na kolejnych etapach edukacji były coraz niższe, co może wskazywać na uwewnętrznienie poczucia kontroli nad ocenami na kolejnych etapach edukacji. Układ średnich wyników skali UK-OS uzyskanych przez uczniów obu grup przedstawiono na rycinie 3.



Rycina 1. Średnie wyniki uzyskane w SBI na lekcjach matematyki przez uczniów szkół masowych i specjalnych na kolejnych etapach edukacji



Rycina 2. Średnie wyniki uzyskane w SBI na lekcji języka polskiego przez uczniów szkół masowych i specjalnych na kolejnych etapach edukacji



Rycina 3. Średnie wyniki uzyskane w skali UK-OS przez uczniów szkół masowych i specjalnych na kolejnych etapach edukacji

Porównania wyników uzyskanych przez uczniów szkół masowych i specjalnych na poszczególnych etapach edukacji dokonano za pomocą testu Tukeya. Analizy w grupie uczniów szkół masowych wykazały istotne różnice między

wszystkimi trzema etapami edukacji w wynikach SBI na lekcji matematyki. Poziom bezradności uczniów szkół podstawowych okazał się znacząco niższy zarówno od poziomu bezradności gimnazjalistów ( $p < 0,001$ ), jak i uczniów szkół ponadgimnazjalnych ( $p < 0,001$ ). Z kolei poziom bezradności gimnazjalistów w szkołach masowych okazał się istotnie niższy od poziomu bezradności uczniów szkół ponadgimnazjalnych ( $p < 0,001$ ). W wynikach uzyskanych w SBI na lekcji języka polskiego istotnie niższy poziom bezradności uzyskano w grupie uczniów szkół podstawowych, zarówno w porównaniu z uczniami gimnazjów ( $p < 0,001$ ), jak i z uczniami szkół ponadgimnazjalnych ( $p < 0,001$ ). Różnica między wynikami uczniów gimnazjów a wynikami uczniów szkół ponadgimnazjalnych okazała się nieistotna statystycznie ( $p = 0,531$ ). Podobny układ wyników uzyskano dla skali UK-OS. W grupie uczniów szkół masowych poczucie kontroli nad ocenami szkolnymi było bardziej wewnętrzne u uczniów szkół podstawowych w porównaniu z uczniami gimnazjów ( $p < 0,001$ ) oraz w porównaniu z uczniami szkół ponadgimnazjalnych ( $p < 0,001$ ). Średnie wyniki uczniów gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych osiągnęły zbliżony poziom. Zestawienie porównań wyników SBI i UK-OS za pomocą testów *post-hoc* w grupie uczniów szkół masowych zawiera tabela 3.

Tabela 3. Porównanie wyników uzyskanych w SBI i UK-OS na różnych etapach edukacji w grupie uczniów szkół masowych

	Szkoły podstawowe		Gimnazja		Szkoły ponadgimnazjalne		Test Tukeya
	średnia (SD)	N	średnia (SD)	N	średnia (SD)	N	
SBI – matematyka	2,31 <sup>(a)</sup> (0,72)	305	2,63 <sup>(b)</sup> (0,73)	318	2,84 <sup>(c)</sup> (0,68)	231	a < b < c
SBI – język polski	2,19 <sup>(a)</sup> (0,66)	305	2,49 <sup>(b)</sup> (0,72)	318	2,56 <sup>(c)</sup> (0,70)	231	a < b, c
UK-OS	38,2 <sup>(a)</sup> (8,69)	305	42,43 <sup>(b)</sup> (7,12)	318	42,44 <sup>(c)</sup> (7,21)	231	a < b, c

Porównania dokonane w grupie uczniów szkół specjalnych wskazały na mniejszą liczbę istotnych statystycznie różnic między etapami edukacji niż w grupie uczniów szkół masowych. Wyniki SBI na lekcji matematyki nie różniły się istotnie statystycznie, zarówno gdy porównywano uczniów szkół podstawowych z uczniami gimnazjów ( $p = 0,374$ ), jak i z uczniami szkół zawodowych ( $p = 0,812$ ). Także wyniki uzyskane przez uczniów gimnazjów i szkół zawodowych nie różniły się znacząco ( $p = 0,125$ ). Podobne wyniki analiz uzyskano dla poziomu bezradności na lekcjach języka polskiego. Wyniki uczniów szkół podstawowych nie różniły się istotnie od wyników uczniów gimnazjów ( $p = 0,392$ ) i szkół zawodowych ( $p = 0,895$ ). Ponownie wyniki gimnazjalistów były podobne do wyników uczniów szkół zawodowych ( $p = 0,185$ ). Istotną różnicę stwierdzono w poczuciu kontroli nad ocenami szkolnymi, porównując wyniki uczniów szkół podstawowych i szkół zawodowych ( $p = 0,004$ ). Różnica między wynikami uczniów szkół podstawowych i gimnazjów dla tej skali nie przekroczyła poziomu istotności statystycznej ( $p = 0,084$ ). Także średnie wyniki uzyskane przez uczniów gimnazjów i szkół zawodowych okazały się podobne ( $p = 0,535$ ). Zestawienie wyników uzyskanych w grupach uczniów szkół specjalnych zawarto w tabeli 4.

Tabela 4. Porównanie wyników uzyskanych w SBI i UK-OS na różnych etapach edukacji w grupie uczniów szkół specjalnych

	Szkoły podstawowe		Gimnazja		Szkoły zawodowe		Test Tukeya
	średnia (SD)	N	średnia (SD)	N	średnia (SD)	N	
SBI – matematyka	2,43 <sup>(a)</sup> (0,60)	60	2,29 <sup>(b)</sup> (0,56)	60	2,50 <sup>(c)</sup> (0,58)	61	a, b, c
SBI – język polski	2,35 <sup>(a)</sup> (0,64)	60	2,20 <sup>(b)</sup> (0,57)	60	2,40 <sup>(c)</sup> (0,64)	61	a, b, c
UK-OS	45,47 <sup>(a)</sup> (8,40)	60	42,25 <sup>(b)</sup> (8,70)	60	40,66 <sup>(c)</sup> (7,51)	61	a > c

### Różnice w poziomie bezradności edukacyjnej w szkołach specjalnych i masowych

W dalszej analizie sprawdzono, czy wyniki uczniów szkół specjalnych różnią się od wyników uczniów szkół masowych na poszczególnych etapach edukacji. Porównanie uczniów szkół podstawowych za pomocą testu *t* pozwoliło na wskazanie istotnych różnic na tym etapie edukacji wyłącznie w skali UK-OS [ $t(363) = 5,95$ ,  $p < 0,001$ ]. Średnia uczniów w szkołach specjalnych wynosząca 45,47 ( $SD = 8,40$ ) była znacząco wyższa niż średnia uczniów w szkołach masowych, która osiągała wartość 38,20 ( $SD = 8,69$ ). Wynik ten wskazuje na bardziej zewnętrzne umiejscowienie poczucia kontroli nad ocenami u uczniów szkół specjalnych niż u uczniów w szkołach masowych na tym etapie edukacji. Różnice w poziomie bezradności uczniów szkół podstawowych nie okazały się istotne statystycznie zarówno na lekcji matematyki [ $t(363) = 1,21$ ;  $p = 0,227$ ], jak i języka polskiego [ $t(363) = 1,68$ ,  $p = 0,093$ ]. Bardziej znacząca różnica, w skali odnoszącej się do ogólnej sytuacji ucznia w szkole, może wskazywać na tendencje do ogólnego ujęcia siebie w roli ucznia u dzieci w tym wieku i trudności z oceną swojego funkcjonowania na poszczególnych przedmiotach.

Na etapie gimnazjum wyraźnie ujawniły się różnice w SBI. Średni wynik uzyskany przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną dla matematyki wyniósł 2,29 przy  $SD = 0,56$  i był istotnie niższy niż wynik uczniów z ogólnej populacji wynoszący 2,63 przy  $SD = 0,73$  [ $t(100,8) = 4,042$ ,  $p < 0,001$ ]. Średni wynik dla języka polskiego w grupie uczniów szkół specjalnych osiągnął wartość 2,20 przy  $SD = 0,57$  i także był znacząco niższy od wyniku uzyskanego przez uczniów szkół masowych wynoszącego 2,49 przy  $SD = 0,72$  [ $t(98,6) = -3,538$ ,  $p = 0,001$ ]. Na tym etapie edukacji nie wykazano różnic w umiejscowieniu poczucia kontroli nad ocenami między grupą uczniów szkół specjalnych i szkół masowych [ $t(376) = -0,170$ ,  $p = 0,860$ ].

Porównania wyników uczniów specjalnych szkół zawodowych z wynikami uczniów masowych szkół ponadgimnazjalnych ujawniły znaczącą różnicę wyników w SBI na lekcji matematyki. Ponownie wynik uczniów z niepełnosprawnością intelektualną, wynoszący 2,50 przy  $SD = 0,58$ , okazał się znacząco niższy od wyniku uczniów szkół masowych o wartości 2,84 przy  $SD = 0,68$  [ $t(290) = -3,586$ ,  $p < 0,001$ ]. Statystycznie istotnych różnic nie wykazano, porównując wyniki SBI dla języka polskiego [ $t(290) = -1,653$ ,  $p = 0,099$ ] oraz wyniki skali UK-OS [ $t(290) = -1,706$ ,  $p = 0,089$ ]. Różnice uzyskane w badaniach gimnazjalistów i uczniów szkół ponad-

gimnazjalnych wskazują, że na wyższych etapach kształcenia uczniowie szkół masowych przejawiają większą bezradność na lekcjach języka polskiego i matematyki niż uczniowie szkół specjalnych. Zestawienie porównań testem t wyników SBI i UK-OS dla uczniów szkół specjalnych i masowych zawiera tabela 5.

Tabela 5. Różnice średnich wyników SBI i UK-OS w grupach uczniów szkół specjalnych i szkół masowych

		Szkoły specjalne	Szkoły masowe	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	Test Levene'a	
		średnia ( <i>SD</i> )	średnia ( <i>SD</i> )				<i>F</i>	<i>p</i>
Szkoly podstawowe	SBI – matematyka	2,43 (0,60)	2,31 (0,72)	1,21	363	0,227	2,189	0,140
	SBI – język polski	2,35 (0,64)	2,19 (0,66)	1,68	363	0,093	0,147	0,700
	UK-OS	45,47 (8,40)	38,20 (8,69)	5,95	363	<0,001	0,719	0,397
Gimnazja	SBI – matematyka*	2,29 (0,56)	2,63 (0,73)	-4,042	100,8	<0,001	6,168	0,013
	SBI – język polski*	2,20 (0,57)	2,49 (0,72)	-3,538	98,6	0,001	4,586	0,033
	UK-OS	42,25 (8,70)	42,43 (7,12)	-0,17	376	0,86	1,92	0,167
Szkoly ponadgimnazjalne	SBI – matematyka	2,50 (0,58)	2,84 (0,68)	-3,586	290	<0,001	3,427	0,065
	SBI – język polski	2,40 (0,64)	2,56 (0,70)	-1,653	290	0,099	1,013	0,315
	UK-OS	40,66 (7,51)	42,44 (7,21)	-1,706	290	0,089	0,824	0,365

\* Istotność różnic testowano przy założeniu niejednorodności wariancji w grupach, określonej za pomocą testu Levene'a

## Dyskusja

Badania opisane w artykule miały na celu określenie poziomu bezradności edukacyjnej uczniów z lekkim stopniem niepełnosprawności intelektualnej w porównaniu z pełnosprawnymi rówieśnikami. Na podstawie wyników dotychczasowych badań (Głodkowska, 1999; Weisz, 1999; Zigler, 2001) przyjęto założenie, że poziom bezradności edukacyjnej uczniów z niepełnosprawnością intelektualną będzie różnił się od poziomu bezradności uczniów szkół masowych na kolejnych etapach kształcenia.

Pierwsza hipoteza zakładała wystąpienie różnic w poziomie bezradności związanych z etapem kształcenia. W analizie wykazano zdecydowanie mniej różnic w poziomie bezradności na kolejnych etapach kształcenia w grupie uczniów szkół specjalnych niż w grupie uczniów szkół masowych. Wynik ten pozostaje w sprzeczności z przyjmowanym w literaturze założeniem, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną wraz z wiekiem stają się bardziej bezradne, co w dużej mierze ma się wiązać z kumulacją porażek w procesie kształcenia (Weisz, 1999). Uzyskane wyniki

sugerują, że w kontekście nauki w szkole specjalnej bezradność edukacyjna utrzymuje się na względnie stałym poziomie na kolejnych etapach kształcenia. Jedyna różnica dotyczyła w tym przypadku poczucia kontroli nad ocenami uczniów na etapie szkoły podstawowej i szkoły zawodowej. Bardziej zewnętrzne poczucie kontroli nad ocenami uczniów podstawowych szkół specjalnych może wiązać się z kwestią niezbyt odległych w czasie doświadczeń porażek edukacyjnych, które nastąpiły zanim postawiona została diagnoza niepełnosprawności intelektualnej (Głodkowska, 1999).

Stwierdzone różnice w poziomie bezradności na kolejnych etapach edukacji w grupach uczniów szkół masowych potwierdzają tendencję uzyskaną w badaniach Ciżkowicz (2009). Na lekcjach matematyki u uczniów z populacji ogólnej poziom bezradności był znacząco wyższy na każdym kolejnym etapie edukacji, natomiast poziom bezradności na lekcjach języka polskiego okazał się znacząco wyższy u uczniów gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych w porównaniu z uczniami szkół podstawowych. Podobnie poczucie kontroli nad ocenami było znacząco bardziej zewnętrzne w grupie uczniów gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych w porównaniu z poczuciem kontroli uczniów ze szkół podstawowych. Przyczyny takiego stanu rzeczy mogą wiązać się z kwestią zwiększenia wymagań edukacyjnych przy jednoczesnym braku czasu na utrwalenie treści, co w dalszej perspektywie sprzyjać może nawarstwianiu się zaległości na kolejnych etapach edukacji (Sędek, 1995).

Druga hipoteza zakładała wystąpienie różnic w poziomie bezradności edukacyjnej w grupie uczniów szkół specjalnych i masowych. Wyższy poziom bezradności cechował uczniów z niepełnosprawnością intelektualną jedynie na etapie szkoły podstawowej, co przejawiało się w bardziej zewnętrznym poczuciu kontroli nad ocenami szkolnymi. Dzieci z obu grup na tym etapie edukacji nie różniły się jednak znacząco, jeśli chodzi o poziom bezradności specyficzny dla matematyki i języka polskiego. Na kolejnych etapach edukacji poziom bezradności okazał się istotnie wyższy w grupie uczniów szkół masowych. Na etapie gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej uczniowie pełnosprawni wykazywali znacząco wyższy poziom bezradności na lekcjach matematyki i języka polskiego w porównaniu z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną.

Uzyskane wyniki można tłumaczyć, odwołując się do specyfiki kształcenia w szkołach specjalnych i masowych. Uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną uczą się zgodnie z tą samą podstawą programową, co uczniowie pełnosprawni przy dostosowaniu programu kształcenia do ich możliwości. Wydaje się, że zarówno dostosowanie wymagań przez nauczycieli, jak i sposób oceniania osiągnięć uczniów nastawiony na gratyfikowanie zaangażowania w pracę, a nie odniesienie do obiektywnego standardu, pozwalają w szkołach specjalnych uniknąć doświadczeń porażek związanych z kontekstem edukacyjnym. W świetle rozważań traktujących wyuczoną bezradność jako zjawisko mocno powiązane ze specyfiką funkcjonowania osób z niepełnosprawnością intelektualną (Heward, 2006; Richards, Brady, Taylor, 2015) oraz wyników badań wskazujących na ogólnie wyższe wskaźniki bezradności osób w tej grupie (Weisz, 1999; Kirenko, 2011), uzyskane rezultaty zdają się sugerować, że dzięki stworzeniu odpowiednich warunków jest możliwe znaczące ograniczenie doświadczeń bezradności w procesie edukacji.



Choć interpretacja wyników związana z czynnikami środowiskowymi wydaje się najbardziej prawdopodobna, to nie można wykluczyć, że na uzyskane wyniki wpływ miały co najmniej dwie kwestie związane ze sposobem przeprowadzenia badań. Po pierwsze, sytuacja badania uwzględniająca indywidualny kontakt z osobami badanymi mogła w większym stopniu wzbudzać tendencję do prezentowania się w lepszym świetle. Po drugie, wykorzystane narzędzia były wcześniej stosowane wyłącznie w badaniach uczniów szkół masowych. Dokonano wprawdzie modyfikacji niektórych stwierdzeń, tak aby ich treść była zrozumiała dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną, ale pomimo tych zabiegów uzyskano niższe wskaźniki spójności wewnętrznej, szczególnie w Skali Poczucia Kontroli nad Ocenami Szkolnymi. Może to sugerować, że badani uczniowie szkół specjalnych mieli częściej problemy z jednoznacznym wyborem odpowiedzi w porównaniu z rówieśnikami ze szkół masowych. Istotną sprawą w perspektywie przyszłych badań jest więc przygotowanie narzędzi o dobrych własnościach psychometrycznych dla badanej grupy.

Podsumowując, w dobie dyskusji na temat zmian w systemie kształcenia, gdy rozważana jest możliwość likwidacji szkół specjalnych dla uczniów z lekkim stopniem niepełnosprawności intelektualnej, uzyskane wyniki skłaniają do postawienia pytania, czy w realiach szkoły integracyjnej lub masowej możliwe jest podobnie skuteczne ograniczenie poziomu bezradności edukacyjnej tych uczniów. W związku z tym w przyszłych badaniach za ważne zagadnienie należy uznać ocenę poziomu bezradności dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną funkcjonujących w innych formach kształcenia – integracyjnym i włączającym. Należy również zastanowić się nad rolą doświadczeń edukacyjnych uczniów z niepełnosprawnością intelektualną gromadzonych w szkołach specjalnych w ich późniejszych osiągnięciach życiowych. Nadmierna ochrona przed porażkami edukacyjnymi może mieć zarówno pozytywne, jak i negatywne skutki dla jakości funkcjonowania w dorosłym życiu. Dalszych badań wymaga odpowiedź na pytanie, czy uczniowie, którzy doświadczają w pewnym zakresie i stopniu bezradności edukacyjnej, później lepiej radzą sobie z takimi wyzwaniem dorosłości, jak chociażby znalezienie i utrzymanie zatrudnienia na otwartym rynku pracy.

### Literatura cytowana

- Abramson, L.Y., Seligman, M.E., Teasdale, J.D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 1 (78), 49-74.
- APA – American Psychiatric Association (2005). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders. Fourth edition*. Washington DC: APA.
- Basil, C. (1992). Social interaction and learned helplessness in severely disabled children. *Augmentative and Alternative Communication*, 3 (8), 188-199.
- Ciżkowicz, B. (2009). *Wycuczona bezradność młodzieży*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Fincham, F.D., Hokoda, A., Sanders, R. Jr. (1989). Learned helplessness, test anxiety, and academic achievement: A longitudinal analysis. *Child Development*, 60, 138-145.

- Finlay, W.M.L., Lyons, E. (2001). Methodological issues in interviewing and using self-report questionnaires with people with mental retardation. *Psychological Assessment*, 3 (13), 319-335.
- Gajdzica, Z. (2007). *Edukacyjne konteksty bezradności społecznej osób z lekkim upośledzeniem umysłowym*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Gaumer-Erickson, A.S., Noonan, P.M., Zheng, Ch., Brussow, J.A. (2015). The relationship between self-determination and academic achievement for adolescents with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 36, 45-54.
- Głodkowska, J. (1999). *Poznanie ucznia szkoły specjalnej*. Warszawa: WSiP.
- Greenspan, S. (1999). What is meant by mental retardation? *International Review of Psychiatry*, 11, 6-18.
- Hartley, S.L., MacLean, W.E. (2006). A review of the reliability and validity of Likert-type scales for people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 11 (50), 813-827.
- Heward, W.L. (2006). *Exceptional Children. An Introduction to Special Education*. Pearson Education Inc.
- Hodapp, R.M. (2001). Etiology and personality motivation: Direct and indirect effects. W: H.N. Switzky (red.), *Personality and Motivational Differences in Persons With Mental Retardation* (s. 257-282). New York: Taylor & Francis Group.
- Hodapp, R.M., Burack, J.A., Zigler, E. (1998). Developmental approaches to mental retardation: A short introduction. W: J.A. Burack, R.M. Hodapp, E. Zigler (red.), *Handbook of Mental Retardation and Development* (s. 3-19). Cambridge: University Press.
- Johnson, D.S. (1981). Naturally acquired learned helplessness: The relationship of school failure to achievement behavior, attributions, and self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 2 (73), 174-180.
- Kirenko, J. (2011). Psychospołeczne korelaty wyuczonej bezradności osób z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim. W: M. Chodkowska, D. Osik-Chudowolska (red.), *Osoba z upośledzeniem umysłowym w realiach współczesnego świata* (s. 75-87). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kofta, M., Sędek, G. (1993). Wyuczona bezradność: podejście informacyjne. W: M. Kofta (red.), *Psychologia aktywności: zaangażowanie, sprawstwo, bezradność* (s. 171-223). Poznań: Wydawnictwo Nakom.
- Kopaczyńska, I. (2004). *Ocenianie szkolne wspierające rozwój ucznia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kostrzewski, J., Wald, I. (1981). Podstawowe wiadomości o upośledzeniu umysłowym. W: K. Kirejczyk (red.), *Upośledzenie umysłowe – pedagogika* (s. 52-65). Warszawa: PWN.
- Krause, A., Żyta, A., Nosarzewska, S. (2010). *Normalizacja środowiska społecznego osób z niepełnosprawnością intelektualną*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „AKAPIT”.
- Maier, S.F., Seligman, M.E.P. (1976). Learned helplessness: Theory and evidence. *Journal of experimental psychology: General*, 1 (105), 3-46.

- McDermott, S., Durkin, M.S., Schupf, N., Stein, Z.A. (2009). Epidemiology and etiology of mental retardation. W: J.W. Jacobson, J.A. Mulick, J. Rojahn (red.), *Handbook of Intellectual and Developmental Disabilities* (s. 3-40). New York: Springer.
- Nolen-Hoeksema, S., Girgus, J.S., Seligman, M.E.P. (1986). Learned helplessness in children: A longitudinal study of depression, achievement, and explanatory style. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2 (51), 435-442.
- Overmier, J.B. (2002). On learned helplessness. *Integrative Physiological & Behavioral Science*, 1 (37), 4-8.
- Peterson, C., Maier, S.F., Seligman, M.E.P. (1993). *Learned helplessness. A theory for the age of personal control*. Oxford: University Press.
- Reardon, T.C., Gray, K.M., Melvin, G.A. (2015). Anxiety disorders in children and adolescents with intellectual disability: Prevalence and assessment. *Research in Developmental Disabilities*, 36, 175-190.
- Richards, S.B., Brady, M.P., Taylor, R.L. (2015). *Cognitive and Intellectual Disabilities. Historical Perspectives, Current Practices, and Future Directions*. New York: Taylor & Francis.
- Seligman, M.E.P., Maier, S.F. (1967). Failure to escape traumatic shock. *Journal of experimental psychology*, 1 (74), 1-9.
- Sędek, G. (1983). Przegląd badań i modeli teoretycznych zjawiska wyuczonej bezradności. *Przegląd Psychologiczny*, 3 (26), 587-609.
- Sędek, G. (1995). *Bezradność intelektualna w szkole*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii.
- Sędek, G., Kofta, M. (1993). W poszukiwaniu uniwersalnych wyznaczników zjawiska wyuczonej bezradności: Przegląd klasycznych wyników eksperymentalnych i test empiryczny koncepcji egotystycznej. W: M. Kofta (red.), *Psychologia aktywności: Zaangażowanie, sprawstwo, bezradność* (s. 133-170). Poznań: Wydawnictwo Nakom.
- Sędek, G., Kofta, M., Tyszka, T. (1993). Effects of uncontollability on subsequent decision making: Testing the cognitive exhaustion hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 6 (65), 1270-1281.
- Sękowska, Z. (1985). *Pedagogika specjalna. Zarys*. Warszawa: PWN.
- Siwek, S. (2006). Upośledzenie umysłowe. W: A.R. Borkowska, Ł. Domańska (red.), *Neuropsychologia kliniczna dziecka* (s. 31-88). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szmigielska, B. (1983). Pomiar poczucia kontroli nad ocenami szkolnymi u uczniów klas V-VIII. *Psychologia Wychowawcza*, 1, (26), 35-44.
- Utley, C.A., Hoehn, T.P., Soraci, S.A. Jr., Baumeister, A.A. (1993). Motivational orientation and spam of apprehension in children with mental retardation. *The Journal of Genetic Psychology*, 3 (154), 289-295.
- Valas, H. (2001). Learned helplessness and psychological adjustment: effects of age, gender, and academic achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1 (45), 71-90.

- Weisz, J. (1999). Cognitive performance and learned helplessness in mentally retarded persons. W: E. Zigler, D. Bennet-Gates (red.), *Personality Development in Individuals with Mental Retardation* (s. 17-46). Cambridge: University Press.
- Zigler, E. (2001). Looking back 40 years and still seeing the person with mental retardation as a whole person. W: H.N. Switzky (red.), *Personality and Motivational Differences in Persons With Mental Retardation* (s. 3-55). New York: Taylor & Francis Group.
- Zigler, E., Bennett-Gates, D., Hodapp, R., Henrich, C. (2002). Assessing personality traits of individuals with mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 3 (107), 181-193.