

# Katarzyna Ćwirynkało

---

## Praca nad samokontrolą emocjonalną osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną

---

Niepełnosprawność nr 2, 51-66

---

2009

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](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Katarzyna Ćwirynkało

## **Praca nad samokontrolą emocjonalną osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną**

### **Wprowadzenie. O autorewalidacji na poziomie emocjonalnym**

Autorewalidacja, którą traktować można jako drogę do osiągnięcia autonomii osób z niepełnosprawnością (Kosakowski, 2003), jest procesem przebiegającym na trzech poziomach: świadomościowym (dotyczącym budowy koncepcji samego siebie), behawioralnym (odnoszącym się przede wszystkim do kształtowania prospołecznych zachowań) oraz emocjonalnym (Obuchowska, 1991). Niniejsze opracowanie dotyczy ostatniego z wyróżnionych poziomów.

Emocje w dużym stopniu decydują o życiu człowieka. „Każda emocja – pisze D. Goleman (1997, s. 24) – daje nam szczególną, inną od pozostałych gotowość do działania, każda popycha nas w kierunku zachowań, które okazały się skuteczne w określonych, powtarzających się sytuacjach, kiedy ludzie musieli sprostać wyzwaniom, jakie rzuciło im życie”. I. Obuchowska (tamże, s. 48) uznaje włączenie pozytywnych emocji w proces autorewalidacji za podstawowy warunek jej skuteczności, ponieważ prowadzą one do długotrwałej fizycznej i psychicznej mobilizacji.

Powstałe u dzieci z niepełnosprawnością intelektualną zaburzenia emocjonalne dotyczą różnych zakresów. R. Kościelak (1989, s. 53) zalicza do nich: stany podwyższonego nastroju (euforia, skłonności maniakalne, żartowanie, lekkość uczuciowa), stany obniżonego nastroju (depresja, apatia, melancholia, smutek, agresja), nieumotywowane wahania nastroju, rozhamowanie psychoruchowe, pobudzenie ruchowe oraz nieadekwatne do bodźca reakcje ochronne i obronne. Analiza badań pozwoliła J. Kostrzewskiemu (1981, s. 117) na stwierdzenie, że osoby z lekką niepełnosprawnością intelektualną częściej, w porównaniu z jednostkami o prawidłowym rozwoju, charakteryzują się takimi cechami, jak: niestałość emocjonalna, impulsywność, agresywność, niepokój, niedomoga w zakresie mechanizmów kontroli, gorsza samokontrola. Do podobnych wniosków dochodzi I. Obuchowska (tamże, s. 226), która zaznacza, że jeżeli osoby z niepełnosprawnością

intelektualną wyróżniają się pod pewnymi względami, to są to głównie: labilność emocjonalna i słaba kontrola nad afektami, co prowadzić może do wybuchów złości i zachowań agresywnych. Szybciej także niż u dzieci zdrowych występuje zniechęcenie i rezygnacja, połączone z płacziwością, bierność, zahamowanie, niepewność i lękliwość.

Tymczasem, jak pokazuje analiza literatury, pozytywna postawa wobec własnej rewalidacji pozwala na łatwiejsze pokonywanie stanów negatywnych emocji, czyniąc z nich krótkotrwałe przeszkody do pokonania. Ma to podstawowe znaczenie m.in. dla procesu nauczania osób z niepełnosprawnością intelektualną, jak pokazują bowiem wyniki badań K. Obuchowskiego (za Obuchowska, tamże, s. 49) istnieje związek pomiędzy poziomem przyswajania informacji a stanem emocjonalnym<sup>1</sup>. Przy negatywnych emocjach (np. lęk, wstyd) informacje przepracowywane są przez jednostkę na poziomie konkretnym i polikonkretnym, z kolei pozytywne stany emocjonalne pozwalają na funkcjonowanie informacyjne na poziomie wyższym, hierarchicznym<sup>2</sup>. W procesie autorewalidacji przepracowanie własnej sytuacji na poziomie hierarchicznym, zdaniem Obuchowskiej, sprzyja oderwaniu się od konkretów sytuacyjnych, ujawnieniu siebie w dalszej perspektywie czasowej, rozwinięciu koncepcji samego siebie. Pozytywne nastawienie emocjonalne czyni więc proces autorewalidacji perspektywnym. Znaczenie pozytywnych emocji dla autorewalidacji jednostki autorka dostrzega również w perspektywie chwili obecnej i, choć zauważa również rolę negatywnych emocji w krótkotrwałej rewalidacji, a także w procesie stawania się dojrzałym<sup>3</sup>, przekonuje, że w oddziaływaniu rewalidacyjnym powinno ono koncentrować się na kształtowaniu nastawienia pozytywnego.

<sup>1</sup> K. Obuchowski (1966, s. 190) dużą wagę przy ograniczeniach zdolności poznawczych przykłada do rozwoju mechanizmów dynamizujących zaspokajanie potrzeby poznawczej, która aktualizując się w określonych napięciach, zapewnia jednostce wykonanie czynności eksploracyjnych.

Warto w tym miejscu przytoczyć tzw. teorię motywacyjną, którą stosować można w analizowaniu rozwoju zdolności uczenia się osób z niepełnosprawnością intelektualną. Zakłada ona, iż przyczyna ich trudności w tym zakresie tkwi w zaburzeniach motywacji. Osoby z niepełnosprawnością intelektualną w sytuacji zadaniowej prezentują postawę unikową, mającą na celu uniknięcie porażki. Orientacja ta dominuje nad oczekiwaniem sukcesu i zakłóca proces uczenia się (por. J. Kirenko, M. Parchomiuk, 2006, s. 25; J. Kirenko, 2006, s. 56).

<sup>2</sup> W przypadku osób niepełnosprawnych intelektualnie zwraca się również szczególną uwagę na konieczność stworzenia im takich warunków pracy w procesie poznawania świata jak: jasne ukazywanie związków, umożliwienie poznawania polisensorycznego, ograniczanie materiału, zwalnianie tempa pracy, stopniowanie trudności oraz wiązanie zdobytych wiadomości z pracą praktyczną (por. M. Grzegorzewska, 1966, s. 88).

<sup>3</sup> Rola negatywnych emocji, takich jak przygnębienie, depresja, niezadowolony z siebie, poczucie wstydu w autentycznym rozwoju osoby dostrzegana jest również przez K. Dąbrowskiego (1986) oraz A. Żywczyk (2005).

## 1. Badania własne – metoda

Przedstawione poniżej rezultaty badań są efektem szerzej zakrojonych prac badawczych autorki realizowanych w ramach pracy doktorskiej<sup>4</sup>. Na jej potrzeby badaniom poddano 180 uczniów szkół specjalnych z orzeczeniem o lekkiej niepełnosprawności intelektualnej, jak również ich rodziców (N=180) oraz nauczycieli (N=146). Badani uczniowie uczęszczali do trzech rodzajów szkół: szkoły podstawowej specjalnej (klasy IV–VI), gimnazjum specjalnego (klasy I–III) oraz szkoły zawodowej specjalnej (klasy I–III). Na każdym szczeblu szkolnym liczba poddanych badaniom respondentów była jednakowa (N = 60), w tym 30 chłopców i 30 dziewcząt. W celu zbadania kwestii samokontroli emocjonalnej badanych zastosowano kwestionariusz wywiadu własnej konstrukcji.

## 2. Rezultaty badań – kontrola własnych emocji przez osoby z lekką niepełnosprawnością intelektualną (perspektywa własna uczniów, ich rodziców i nauczycieli)

Poniżej przedstawione zostaną dane dotyczące kontroli emocjonalnej przez uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną oraz ich pracy nad samokontrolą zebrane od samych uczniów, a także ich rodziców i nauczycieli. Materiał ilościowy odnoszący się do oceny samokontroli emocjonalnej z perspektywy badanych uczniów szkół specjalnych prezentuje tablica 1.

Tablica 1. Ocena własnej kontroli emocjonalnej a rodzaj szkoły

| Ocena         | Szkoła podstawowa |       | Gimnazjum |       | Szkoła zawodowa |       | Ogółem |       |
|---------------|-------------------|-------|-----------|-------|-----------------|-------|--------|-------|
|               | N                 | %     | N         | %     | N               | %     | N      | %     |
| Wysoka        | 11                | 18,3  | 23        | 38,3  | 22              | 36,7  | 56     | 31,1  |
| Raczej wysoka | 12                | 20,0  | 2         | 3,3   | 5               | 8,3   | 19     | 10,6  |
| Raczej niska  | 3                 | 5,0   | 2         | 3,3   | 1               | 1,7   | 6      | 3,3   |
| Niska         | 34                | 56,7  | 33        | 55,0  | 32              | 53,3  | 99     | 55,0  |
| Ogółem        | 60                | 100,0 | 60        | 100,0 | 60              | 100,0 | 180    | 100,0 |

Źródło: badania własne.

Dane wskazują na duże zróżnicowanie w ocenie emocjonalnej kontroli wśród badanych. Większość uczniów przyznała, że nie potrafi (55%) lub raczej nie potra-

<sup>4</sup> K. Ćwirynka (2009), *Środowisko szkoły a społeczne funkcjonowanie uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną*, Olsztyn (niepublikowana praca doktorska).

fi (3,3%) kontrolować swoich emocji (płaczu, złości itp.), np. *Szybko się denerwuję i płaczę*, Robert, kl. IV SP, *Bo czasami się denerwuję, jak się ze mnie na podwórku śmieją*, Marcin, kl. VI SP, *Nie potrafię dogadać się z mamą*, Monika, kl. VI SP, *Czasem zbyt szybko się denerwuję*, Ewa, kl. II G. Pozostali ocenili swą kontrolę emocjonalną wysoko (31,1%) i raczej wysoko (10,6%). Różnice pomiędzy uczniami poszczególnych rodzajów szkół nie są bardzo wysokie, choć na poziomie istotności statystycznej ( $\chi^2=14,126$ ,  $p=0,028$ ,  $r=0,206$ ,  $p=0,006$ ).

Zaskakuje, że tak duża grupa osób przyznaje, że ma problemy w swej emocjonalnej kontroli. Brak samokontroli często jest barierą we współżyciu z innymi ludźmi w społeczności. Należałoby zastanowić się nad środkami minimalizującymi te trudności i powodowane nimi społecznie nieakceptowane zachowania. Analiza literatury pokazuje, że w przypadku osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną wykorzystywane są najczęściej dwa sposoby: terapia behawioralna i/ lub leczenie farmakologiczne, przy czym preferuje się sposób pierwszy (Didden i in. 2006). Warto jednak zwrócić uwagę także na inne metody nauki samokontroli. Jako przykład można tu podać uwieńczony sukcesem eksperyment (jego uczestnikiem była dorosła osoba z niepełnosprawnością intelektualną) z wykorzystaniem medytacji (Singh i in., 2003).

Aby szerzej przyjrzeć się temu zagadnieniu, badanych uczniów zapytano, czy i w jaki sposób pracują nad swoimi emocjami. Odpowiedzi zawarte są w tablicy 2.

Tablica 2. Praca uczniów nad swoimi emocjami

| Kategorie zmiennej (kontrola emocji przez uczniów) | Szkoła podstawowa |      |    |      | Gimnazjum |      |    |      | Szkoła zawodowa |      |    |      | Ogółem |      |    |      |
|--|-------------------|------|----|------|-----------|------|----|------|-----------------|------|----|------|--------|------|----|------|
|  | K                 |      | M  |      | K         |      | M  |      | K               |      | M  |      | K      |      | M  |      |
|  | N                 | %    | N  | %    | N         | %    | N  | %    | N               | %    | N  | %    | N      | %    | N  | %    |
| Tak  | 19                | 63,3 | 10 | 33,3 | 15        | 50,0 | 18 | 60,0 | 14              | 46,7 | 18 | 60,0 | 48     | 53,3 | 46 | 51,7 |
| Nie  | 10                | 33,3 | 17 | 56,7 | 15        | 50,0 | 11 | 36,7 | 16              | 53,3 | 12 | 40,0 | 41     | 45,6 | 40 | 44,9 |
| Trudno powiedzieć                                  | 1                 | 3,3  | 2  | 6,7  | 0         | 0,0  | 1  | 3,3  | 0               | 0,0  | 0  | 0,0  | 1      | 1,1  | 3  | 3,3  |
| Brak danych  | 0                 | 0,0  | 1  | 3,3  | 0         | 0,0  | 0  | 0,0  | 0               | 0,0  | 0  | 0,0  | 0      | 0,0  | 1  | 1,1  |

Źródło: badania własne.

Analiza materiału empirycznego wskazuje, że większość uczniów (94 osoby, co stanowi 52,2%) stwierdziła, że pracuje nad własną kontrolą emocjonalną. Praca ta polega na staraniu się, aby być spokojnym, cierpliwym (np. *Staram się być spokojny*, Adam, kl. V SP, *Staram się zachowywać spokojnie*, Edyta, kl. VI SP, *Staram się być cierpliwy*, Sylwek, kl. I G), opanowanym (np. *Staram się nie denerwować*, Elwira, kl. IV SP), nie płakać (np. *Staram się nie płakać*, Damian, kl. V SP), słuchać rodziców

(np. *Próbuję robić to, co mi mówią rodzice*, Gosia, kl. V SP), unikaniu wybuchów emocji i towarzyszących im nieodpowiednich reakcji (np. *Za głośno się śmieję i staram się tak nie robić*, Ala, kl. IV SP, *Nie rzucam się na drugą osobę jak kiedyś*, Łukasz, kl. I G, *Staram się nie przeklinać jak coś mnie zdenerwuje*, Damian, kl. III G, *Staram się nie denerwować i unikam konfliktów*, Gosia, kl. III G, *Staram się tak dużo nie krzyczeć na niektórych, ale nie udaje mi się to*, Ewa, kl. II G, *Próbuję się hamować, powstrzymywać agresję słowną i fizyczną*, Witek, kl. I SZ, *Wychodzę albo nie rozmawiam z tą osobą*, Mateusz, kl. I SZ, *Odwracam się w drugą stronę*, Kasia, kl. II SZ). Ciekawe są niektóre ze sposobów, które wykorzystują uczniowie w celu kontroli emocjonalnej. I tak, poza wspomnianym wyżej unikaniem bodźców wywołujących przykre reakcje, wymienić można: liczenie (np. *Jeśli jestem zły liczę do 10*, Krzysiek, kl. III G), wyciszanie, np. przy muzyce, czytaniu książek (np. *Przy czytaniu książek*, Magda, kl. V SP, *Gram na keyboardzie*, Bartosz, kl. I SZ, *Relaksuję się, słucham muzyki*, Daniel, kl. I SZ), aktywne formy spędzania czasu (np. *Idę się wyżyć na siłownię, gdy jestem zły*, Szymon, kl. I SZ, *Próbuję się czymś zainteresować*, Mirek, kl. II SZ), rozmowy z dorosłymi (np. *Rozmawiam z rodzicami i wiem, co dobre, a co złe*, Mariusz, kl. VI SP, *Przez rozmowę z wychowawcą*, Aneta, kl. I SZ), zgniatanie papierków (np. *Zgniatam papierki jak się stresuję*, Asia, kl. II G), przemyślenie stresujących spraw w spokoju (np. *Siedzę w pokoju i zastanawiam się*, Beata, kl. I G, *Staram się uspokoić, wyciszyć, przemyśleć*, Wioleta, kl. III G).

Blisko połowa (81 osób, czyli 45%) jest zdania, że nad kontrolą emocjonalną nie pracuje. Uczniowie ci albo są zdania, że nie muszą pracować nad kontrolą emocji, gdyż dobrze sobie z tym radzą (np. *Kontroluję swoje emocje w razie potrzeby*, Agnieszka, kl. VI SP, *Nie mam z tym problemu*, Marlena, kl. II G), albo wciąż zauważają problemy w zakresie panowania nad emocjami u siebie i nie potrafią sobie z tym poradzić (np. *To jest trudne*, Robert, kl. IV SP, *Z kontrolowaniem emocji jeszcze mam problemy*, Edyta, kl. III G).

Różnice w zakresie pracy nad własnymi emocjami nie uzyskały poziomu istotności statystycznej. Poziom taki został z kolei osiągnięty przy różnicach pomiędzy uczniami poszczególnych szczebli szkolnych ( $\chi^2=14,126$ ,  $p=0,028$ ;  $r=0,206$ ,  $p=0,006$ ).

Uczniowie zostali również zapytani, czy chcieliby się zmienić oraz czy robią coś, żeby się zmienić. Dane liczbowe zawiera tablica 3.

Dane empiryczne zawarte w tablicy 3 pokazują, że stosunkowo niewielu uczniów wyraża (10,6%) lub raczej wyraża (25,0%) chęć zmiany samego siebie. Chęć zmiany siebie dotyczy różnych aspektów, np. nauki, umiejętności (np. *Chcę dobrze się uczyć, żeby się lepiej uczyć*, Sylwek, kl. VI SP, *Chciałbym lepiej się uczyć, bo rodzice byliby zadowoleni, gdybym lepiej się uczył*, Damian, kl. V SP, *Chciałbym ładnie mówić, bo mi dokuczają*, Artur, kl. V SP, *Żeby dobrze biegać*, Dorota, kl. IV SP, *Chciałbym być mądrzejsza*, Renata, kl. VI SP, *Dobrze umieć z matematyki*, Ewa, kl. I SZ, *Nauczyć się tańczyć – bo inni fajnie tańczą*, Agnieszka, kl. II SZ), wyglądu (np. *Pięgi na nosie, bo są*

*brzydkie*, Krystian, kl. V SP, *Nie nosić okularów, bo nie lubię*, Jarek, kl. VI SP, *Chciałbym ładniej wyglądać, bo chcę się podobać dziewczynom*, Miłosz, kl. V SP, *Wygląd – żeby schudnąć*, Ola, kl. VI SP, *Wygląd – jestem za gruby i nic mi nie wychodzi*, Mateusz, kl. II G, *Wzrost – chcę być wysoki*, Miłosz, kl. I G, *Mieć większe mięśnie*, Kuba, kl. II G, *Wygląd – ponieważ jestem brzydka*, Jola, kl. I SZ), zachowania i kontroli emocji (np. *Nie płakać tak często, bo nie chcę*, Robert, kl. IV SP, *Zachowanie, bo czasami jestem nerwowym*, Kuba, kl. VI SP, *Żeby być miłym*, Marek, kl. V SP, *Mniej się złościć, bo często mam wybuchy złości*, Monika, kl. VI SP, *Cierpliwość – bo szybko się denerwuję*, Darek, kl. I G, *Nerwy – bo ludzie się na mnie obrażają*, Ewa, kl. II G, *Wulgarnie zachowanie – bo wtedy kogoś krzywdzę*, Mateusz, kl. I SZ, *Charakter – bo jestem wybuchowa i naiwna*, Milena, kl. I SZ, *Charakter, zachowanie – żebym była rozsądna, odpowiedzialna*, Aneta, kl. II SZ), zdrowia (np. *Chciałbym być zdrowy*, Mariusz, kl. VI SP, *Lepiej chodzić – bo mam problemy z nogami*, Bartosz, kl. V SP, *Żebym nie miała padaczki, bo się boję*, Zosia, kl. VI SP, *Chyba, że to, żebym był zdrowy, bo mógłbym wszystko robić*, Piotr, kl. I SZ), niektórych cech charakteru, jak np. nieśmiałości, lenistwa, pogody ducha (np. *Chciałabym być bardziej odważna i mniej się bać – bo odważni ludzie mogą więcej osiągnąć*, Marlena, kl. II G, *Żeby nie chodzić smutna – bo chcę być pogodna i uśmiechnięta*, Beata, kl. I G, *Bym chciała być fajniejsza – bo jestem mniej fajniejsza*, Sandra, kl. I G, *Wyzbyć się nieśmiałości – żeby mieć więcej przyjaciół*, Grzesiek, kl. I SZ).

Tablica 3. Chęć zmiany siebie oraz praca nad własną zmianą w opinii uczniów a rodzaj szkoły

| Zmienne  | Kategorie zmiennych | Szkoła podstawowa |       | Gimnazjum |       | Szkoła zawodowa |       | Ogółem |       |
|--|---------------------|-------------------|-------|-----------|-------|-----------------|-------|--------|-------|
|  |                     | N                 | %     | N         | %     | N               | %     | N      | %     |
| Chęć zmiany siebie (odpowiedzi na pytanie: Czy chciałbyś się zmienić?)             | Tak                 | 3                 | 5,0   | 8         | 13,3  | 8               | 13,3  | 19     | 10,6  |
|  | Raczej tak          | 17                | 28,3  | 17        | 28,3  | 11              | 18,3  | 45     | 25,0  |
|  | Trudno powiedzieć   | 24                | 40,0  | 13        | 21,7  | 15              | 25,0  | 52     | 28,9  |
|  | Raczej nie          | 14                | 23,3  | 13        | 21,7  | 15              | 25,0  | 42     | 23,3  |
|  | Nie                 | 2                 | 3,3   | 9         | 15,0  | 11              | 18,3  | 22     | 12,2  |
|  | Ogółem              | 60                | 100,0 | 60        | 100,0 | 60              | 100,0 | 180    | 100,0 |
| Praca nad zmianą siebie (odpowiedzi na pytanie: Czy robisz coś, żeby się zmienić?) | Tak                 | 5                 | 8,3   | 10        | 16,7  | 9               | 15,0  | 24     | 13,3  |
|  | Czasami             | 17                | 28,3  | 16        | 26,7  | 14              | 23,3  | 47     | 26,1  |
|  | Raczej nie          | 31                | 51,7  | 28        | 46,7  | 25              | 41,7  | 84     | 46,7  |
|  | Nie                 | 7                 | 11,7  | 6         | 10,0  | 12              | 20,0  | 25     | 13,9  |
|  | Ogółem              | 60                | 100,0 | 60        | 100,0 | 60              | 100,0 | 180    | 100,0 |

Źródło: badania własne.

28,9% badanych nie wie, czy chciałoby się zmienić. Z reguły nie potrafią oni wymienić konkretnej cechy w sobie, która im się nie podoba i którą można byłoby zmienić.

Pozostali twierdzą, że nie chcieliby (13,9%) lub raczej nie chcieliby (23,3%) się zmienić. Uczniowie ci mówią często o swoich pozytywnych cechach, umiejętnościach (np. *Dobrze się uczyć*, Darek, kl. III G, *Ja myślę, że moje zachowanie jest spokojne*, Sylwia, kl. I SZ) oraz stwierdzają, że akceptują siebie takimi, jakimi są i nie widzą potrzeby zmian (np. *Lubię siebie taką, jaką jestem*, Martyna, kl. III G, *Niech jestem taka, jaka jestem*, Ania, kl. I SZ). Warto dodać, że uczniowie zapytani, czego nie chcieliby w sobie zmieniać, najczęściej wymieniali: wszystko (np. *Nic nie chcę zmieniać – Jestem, jaka jestem i nic mnie nie zmieni*, Beata, kl. II SZ), poczucie humoru (np. *Tego, że jestem cały czas uśmiechnięta – bo jest wesoło*, Patrycja, kl. II G), koleżeńskość, uczynność (np. *Tego, że jestem miła, koleżeńska i uczynna – bo to są dobre cechy i dlatego jestem lubiana*, Marlena, kl. II G), zachowanie (np. *Mojego zachowania wobec innych osób – bo staram się zachowywać kulturalnie*, Darek, kl. II SZ), zainteresowania, ale także inteligencja (np. *Nie chciałbym zmieniać talentu do nauki, bo dobrze się uczyć*, Radek, kl. VI SP).

Stosunkowo niska chęć zmiany samego siebie wpłynęła na to, że niezbyt wielu uczniów pracuje nad tym, żeby dokonać w sobie jakieś zmiany (13,3% – tak, 26,1% – czasami). Uczniowie próbujący się zmienić starają się wykonywać rzeczy adekwatnie do dostrzeganych u siebie problemów. Dla przykładu osoby, które mają problemy z nauką, więcej się uczą (np. *uczę się w domu, liczę zadania*, Staś, kl. I SZ). Ci, którzy mają problemy z zachowaniem, starają się być miłsi, posłuszni, pomocni (np. *Slucham się rodziców i pani nauczycielki*, Gosia, kl. V SP, *Pomagam swojej mamie w robieniu zakupów*, Daniel, kl. I G, *Staram się nie przeklinać*, Mateusz, kl. II G, *Wyciszam się, słucham muzyki*, Wioleta, kl. III G). Osoby, które nie akceptują (w pełni) swojego wyglądu, próbują go poprawić (np. *Chodzę z mamą do fryzjera, jestem czysty, mam fajne ciuchy*, Miłosz, kl. V SP, *Ćwiczę i piję mleko, bo chcę schudnąć*, Ola, kl. VI SP, *Dużo ćwiczę na siłowni*, Mirek, kl. II SZ).

Pozostali uczniowie twierdzą, że nie pracują (13,9%) lub raczej nie pracują (46,7%) nad tym, żeby się zmienić. Warto zwrócić uwagę, że wśród tych osób są także te, które dostrzegają w sobie pewne wady, ale nie podejmują wysiłku, aby ich się pozbyć, np. *Pyskuję i robię, co chcę*, Renata, kl. I SZ. Zdecydowana większość jednak nie widzi potrzeby zmian, gdyż się akceptuje.

Nie stwierdzono statystycznie istotnych różnic pomiędzy uczniami poszczególnych szczebli szkolnych w zakresie chęci do zmiany siebie oraz pracą nad zmianą siebie.

Kolejną grupą poddaną badaniom byli nauczyciele uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Warto przy tym podkreślić, iż tradycyjna rola nauczycieli, która polegała na przekazywaniu wiedzy i kontrolowaniu uczniów oraz gwarantowała mu dominującą pozycję w procesie nauczania przeszła już do



historii. Obecnie nauczyciel jest osobą wspierającą aktywność edukacyjną uczniów i ma za zadanie występowanie w roli:

- osoby organizującej proces uczenia się, badającej potrzeby, zainteresowania, możliwości swoich uczniów;
- osoby integrującej potrzeby uczniów z wymaganiami wybranego lub stworzonego przez siebie programu;
- osoby kreującej warunki do uczenia się, odkrywania, działania, współpracy w grupie, osoby uczestniczącej w wymianie emocjonalnej zachodzącej pomiędzy nim a uczniem, nim a grupą;
- opiekuna, przy pomocy którego uczniowie mogą uczyć się aktywnie i samodzielnie (Rau, Ziętkiewicz 2000, s. 7–8).

Ocenę samokontroli własnego zachowania przez uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną z punktu widzenia ich nauczycieli przedstawia tabela 4.

Tablica 4. Samokontrola zachowania uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną z perspektywy ich nauczycieli

| Ocena słownie     | Kontrola własnego zachowania przez uczniów z lekką niepełnosprawnością w ogóle |       | Kontrola własnego zachowania przez badanych uczniów |       |
|-------------------|--|-------|---|-------|
|                   | N  | %     | N   | %     |
| Wysoka            | 1  | 0,7   | 27  | 15,0  |
| Raczej wysoka     | 87   | 59,6  | 112   | 62,2  |
| Trudno powiedzieć | 19   | 13,0  | 12  | 6,7   |
| Raczej niska      | 37   | 25,3  | 29  | 16,1  |
| Niska             | 2  | 1,4   | 0   | 0,0   |
| Ogółem            | 146  | 100,0 | 180   | 100,0 |

Źródło: badania własne.

Na tablicy 4 zaprezentowano dokonaną przez nauczycieli ocenę samokontroli zachowania przez uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną w ogóle (aby nie powtarzać opinii tych samych nauczycieli łączna liczba wyników wyniosła tu 146) oraz u badanych uczniów (łączna liczba wyników – 180, czyli równa liczbie badanych uczniów). Dane wskazują, iż większość nauczycieli wysoko ocenia kontrolę własnego zachowania przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną. Odnosi się to zarówno do oceny kontroli zachowania przez wszystkie osoby z niepełnosprawnością intelektualną, jak i badanej grupy uczniów (choć ta ocena okazała się jeszcze wyższa). Blisko 2/3 nauczycieli raczej wysoko oceniło samokontrolę zachowania uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną w ogóle. W odniesieniu do badanych uczniów wynik ten wyniósł ponad 77,2%. Warto jednak zauważyć, że ponad 1/4 nauczycieli raczej nisko lub nisko oceniła

kontrolę zachowania przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w ogóle (w przypadku badanych uczniów – nauczyciele określili 16,1% z nich jako osoby o raczej słabej samokontroli). Świadczyć to może o tym, że nauczyciele nierzadko są świadkami różnego rodzaju zaburzeń zachowania obserwowanych u uczniów wynikających z ich (raczej) słabej samokontroli.

Badanych nauczycieli szkół specjalnych zapytano również, jak oceniają chęć swoich uczniów do pracy nad sobą (tablica 5).

Tabela 5. Chęć do pracy nad sobą uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną w opinii nauczycieli

| Ocena słownie       | Chęć do pracy nad sobą uczniów z lekką niepełnosprawnością w ogóle |       | Chęć do pracy nad sobą badanych uczniów |       |
|---------------------|--|-------|---|-------|
|                     | N  | %     | N                                       | %     |
| Zdecydowanie wysoka | 0  | 0,0   | 8                                       | 4,4   |
| Wysoka              | 26   | 14,4  | 79                                      | 43,9  |
| Trudno powiedzieć   | 60   | 33,3  | 52                                      | 28,9  |
| Raczej niska        | 55   | 30,6  | 39                                      | 21,7  |
| Niska               | 5  | 2,8   | 2                                       | 1,1   |
| Ogółem              | 146  | 100,0 | 180                                     | 100,0 |

Źródło: badania własne.

Analiza materiału empirycznego wskazuje na zróżnicowaną ocenę chęci uczniów do pracy nad sobą w opinii nauczycieli. Wyniki nie napawają optymizmem. Wskazać jednak można na stosunkowo wyższą ocenę tej chęci u badanych uczniów (w porównaniu do oceny u wszystkich uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną). Blisko połowa ocen odnoszących się do badanych uczniów była wysoka (43,9%) i bardzo wysoka (4,4%). W 28,9% przypadków ocenę tę trudno było nauczycielom jednoznacznie określić. Z kolei nisko i raczej nisko chęć badanych uczniów do pracy oceniono odpowiednio w 1,1% i w 21,7% przypadków.

Ostatnią poddaną badaniom grupą byli rodzice uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Rodziców, podobnie jak nauczycieli, zapytano o ocenę chęci, a także potrzebę pracy badanych dzieci w sferze nauki, zachowania i emocji. Rezultaty zawiera tablica 6.

Zdecydowana większość badanych rodziców ocenia zachowanie swoich dzieci jako dobre (65,0%) i bardzo dobre (16,7%). Zaledwie około 15% respondentów oceniło zachowanie swych dzieci jako trudne jednoznacznie do określenia (12,8%), dostrzegając i plusy, i minusy w postępowaniu badanych uczniów lub jako raczej złe (3,3%). Zwraca uwagę, że ocena ta jest wysoka. Rodzice, określając pozytywnie zachowanie swoich dzieci, stwierdzali często, że nie sprawiają one (większych) kłopotów (np. *Nie sprawia dużych kłopotów, Nie przeklina*), posiadają

takie pozytywne cechy, jak: posłuszeństwo, spokój, wrażliwość, grzeczność, uczynność, pogodność, mądrość, uprzejmość, kulturalność, koleżeństwo, pokora, a także pomagają im, uczą się itp. Wynika to, ich zdaniem, z dobrego wychowania, stosowanych środków wychowawczych, atmosfery w domu (np. *Wpływa na to właściwe wychowanie i kontrola, Często z nim rozmawiamy o postępowaniu ludzi w ogóle*

Tablica 6. Potrzeba i chęć uczniów do pracy w opinii rodziców

| Zmienne  | Kategorie zmiennych | N          | %            |
|--|---------------------|------------|--------------|
| Ocena zachowania   | Bardzo dobre        | 30         | 16,7         |
|  | Dobre               | 117        | 65,0         |
|  | Trudno powiedzieć   | 23         | 12,8         |
|  | Raczej złe          | 6          | 3,3          |
|  | Bardzo złe          | 0          | 0,0          |
|  | Brak danych         | 4          | 2,2          |
|  | <b>Razem</b>        | <b>180</b> | <b>100,0</b> |
| Potrzeba nauki (odpowiedzi na pytanie: Czy Państwa dziecko powinno więcej się uczyć?)  | Tak                 | 118        | 65,6         |
|  | Trudno powiedzieć   | 7          | 3,9          |
|  | Nie                 | 50         | 27,8         |
|  | Brak danych         | 5          | 2,8          |
|  | <b>Razem</b>        | <b>180</b> | <b>100,0</b> |
| Potrzeba pracy nad poprawą zachowania (odpowiedzi na pytanie: Czy Państwa dziecko powinno więcej pracować nad poprawą swojego zachowania?) | Tak                 | 65         | 36,1         |
|  | Trudno powiedzieć   | 28         | 45,0         |
|  | Nie                 | 81         | 15,6         |
|  | Brak danych         | 6          | 3,3          |
|  | <b>Razem</b>        | <b>180</b> | <b>100,0</b> |
| Potrzeba pracy nad kontrolą emocji (odpowiedzi na pytanie: Czy Państwa dziecko powinno pracować nad kontrolą swoich emocji?)               | Tak                 | 73         | 40,6         |
|  | Trudno powiedzieć   | 32         | 17,8         |
|  | Nie                 | 70         | 38,9         |
|  | Brak danych         | 5          | 2,8          |
|  | <b>Razem</b>        | <b>180</b> | <b>100,0</b> |
| Chęć uczniów do pracy nad sobą (odpowiedzi na pytanie: Jak oceniacie Państwo chęć dziecka do pracy nad sobą?)                              | Wysoka              | 13         | 7,2          |
|  | Raczej wysoka       | 58         | 32,2         |
|  | Trudno powiedzieć   | 85         | 47,2         |
|  | Raczej nisko        | 17         | 9,4          |
|  | Nisko               | 1          | 0,6          |
|  | Brak danych         | 6          | 3,3          |
|  | <b>Razem</b>        | <b>180</b> | <b>100,0</b> |

Źródło: badania własne.

*i to przynosi efekty, Zależy to od dyscypliny wyniesionej z domu, Staramy się tworzyć przyjazną atmosferę, Zachowanie otaczających ją osób oraz miłość, którą odczuwa, Bierze przykład z rodziców oraz swojej własnej siostry, W domu mąż trzyma rygor, Spokój i tolerancja w rodzinie, Staramy się mieć z nim dobry kontakt. Wie, że może zwrócić się do nas z każdym problemem) lub cech dzieci (np. *Jest wstydlivy i boi się źle zachowywać, Wynika to z jego charakteru i usposobienia*). Co jednak ciekawe, zauważono, że niektórzy rodzice, pomimo, że (najczęściej w odpowiedziach na inne pytania) wskazywali na różnego rodzaju problemy u swych dzieci (np. wybuchowość, łatwe wpadanie w złość, kłótniwość, porywczność, agresywne zachowania), ogólnie oceniając zachowanie swych dzieci, określali je dobrze (np. *Mimo ograniczonych możliwości, zaburzeń emocjonalnych, stara się swoim zachowaniem nie stwarzać problemów wychowawczych, Krzyczy jak się zdenerwuje, ale ogólnie grzeczna*).*

Jeśli chodzi o rodziców, którym trudno było określić zachowanie dzieci lub źle je oceniających, to zwracali oni uwagę na różnego rodzaju problemy wychowawcze (np. *Czasami coś chce, czego nie możemy mu dać, wtedy się złości, Ma częste zmiany nastroju, Nie słucha mnie, Jest uparta, a nieraz powinna ustąpić drugiej osobie i być bardziej wyrozumiała, Jest nieposłuszny, złośliwy, dokucza zwierzętom, Oszukuje mnie, szybko się złości, denerwuje*). Rodzice ci czasami starali się usprawiedliwiać niewłaściwe zachowanie swych dzieci, np. *To przez dokuczanie i wyzywanie przez kolegów w szkole, Dzieci nadpobudliwe nie mogą często odpowiadać za swoje zachowanie, Czasem się bardzo denerwuje, krzyczy, płacze*). Warto w tym miejscu nadmienić, że stosunkowo częściej rodzice dobrze oceniają zachowanie dziewcząt w porównaniu do chłopców, a biorąc pod uwagę rodzaj szkoły, najslabiej oceniano zachowanie uczniów szkół gimnazjalnych w porównaniu do podstawowych i zawodowych (tu zachowanie oceniono najlepiej). Różnice okazały się statystycznie nieistotne, jednakże podobne zależności wystąpiły w opiniach nauczycieli (tu poziomy statystycznej istotności wyniosły 0,003 – zachowanie a płeć, 0,048 – zachowanie a rodzaj szkoły). Przy tak dość wysokiej ocenie zachowania badanych uczniów warto jednak zwrócić uwagę, że wielu rodziców zwraca jednak uwagę na potrzebę ich pracy nad nauką, poprawą zachowania oraz kontrolą emocjonalną.

Większość (65,6%) badanych rodziców uważa, że ich dzieci powinny więcej czasu poświęcić na naukę. Rodzice ci zwracają uwagę na trudności swych uczniów w różnych dziedzinach nauki (np. *Ma problemy z czytaniem i rozumieniem pojęć – często się myli, Szczególnie w dziedzinie matematyki, bo ma tu problemy, Źle czyta, liczy, wolno pisze, nie zna się na zegarze*), słabe wyniki w nauce (np. *Ma złe stopnie*), występujące u dzieci deficyty (np. *musi poświęcić więcej czasu na naukę niż rówieśnicy, Ma słabą pamięć i powinien ją ćwiczyć, Ma problemy sfery poznawczej, Ma obniżoną koncentrację i uwagę*), brak systematyczności, obowiązkowości (np. *Nauczyciele zgłaszają uwagi co do przygotowania Karoliny, Żeby bardziej pracował, odrabiał lekcje i chciał poświęcić więcej czasu nauce*) oraz przydatność zdobywania wiedzy w szkole

(np. *Aby zdobywać wiedzę i być mądrym, by w życiu było łatwiej, co wiąże się z pracą, Żeby radził sobie w życiu, Bo musi skończyć szkołę, Ponieważ pomimo jego niższego poziomu, powinien zdobywać więcej wiedzy na różnorodne tematy nauki*).

Rodzice, którzy wyrażają wątpliwości lub otwarcie mówią, że ich dziecko nie powinno więcej czasu poświęcać na naukę (30,6%), zwracają uwagę, że badani już wystarczająco dużo się uczą i osiągają satysfakcjonujące wyniki (np. *Radzi sobie, jest wzorowym uczniem, Jest zdyscyplinowanym uczniem, Wydaje mi się, że i tak bardzo się stara, Ma dobre stopnie, nauczyciele chwalą dziecko*), w szkole specjalnej poziom nauczania jest niski (np. *W szkole specjalnej nie ma problemów z nauką, Uczą się w kółko tego samego*) lub też efekty uczenia się dzieci są niewielkie, nieadekwatne do trudu włożonego w naukę (np. *Bardzo trudno jest mu się uczyć, I tak pracuje dość dużo, nie wiem czy większa praca coś zmieni, Jest na tyle dobra, na ile może być*).

Mniej rodziców (w porównaniu do liczby rodziców wyrażających większą potrzebę nauki swych dzieci) uważa, że ich dzieci powinny pracować nad poprawą swego zachowania (36,1%) i kontrolą emocji (40,6%). Rodzice ci wskazują na różnego rodzaju niewłaściwe zachowania (nieposłuszeństwo wobec rodziców i – rzadziej – nauczycieli, przeklinanie, picie alkoholu, palenie papierosów, bicie) oraz słabą kontrolę emocjonalną (wybuchowość, gwałtowność, złośliwość, upór, krzykliwość, płaczliwość) dzieci, np. *Nie zawsze zachowuje się tak, jak trzeba w różnych miejscach, Czasem podnosi głos na rodziców, Trochę dużo przeklina, czasami bije się, Jest wpływowa i miała wpadki z alkoholem, Trudno jej zapanować nad emocjami, Czasami nie zastanawia się, że może krzywdę zrobić komuś, Musi stać się lepszym i wyrozumiałym człowiekiem, by mieć w przyszłości przyjaciół i znajomych, Ma problemy z mówieniem prawdy, oszukuje, Jest nieposłuszny, złośliwy, uparty, Zwrócenie uwagi w dobrej wierze odbiera bardzo emocjonalnie, jakby coś niedobrego. Po prostu nie słucha uważnie, Nieraz jest niegrzeczna i źle się zachowuje, Zdarza się, że nie docierają do niego dobre, proste słowa, Jest wybuchowy i czasem wymusza coś płaczem, Powinien pozbyć się agresji, Podchodzi bardzo emocjonalnie prawie do wszystkiego – krzyk, płacz, złość, W sytuacjach trudnych, niespodziewanych postępuje zbyt gwałtownie*.

Dość wielu rodzicom trudno było jednoznacznie określić, czy istnieje potrzeba pracy ich dzieci nad poprawą zachowania (45,0%) i kontrolą emocji (17,8%). Zwracają oni w większości uwagę zarówno na pozytywne, jak i negatywne aspekty zachowania oraz emocjonalnej kontroli swoich dzieci, np. *Jest cichy i spokojny, ale czasami ma jakieś wybryki*. Część rodziców stara się usprawiedliwić niewłaściwe zachowania swoich dzieci, np. *To jest typowe dla jego wieku lub też jest zdania, że zachowanie i kontrola emocji ich dzieci są porównywalne lub lepsze niż u osób pełnosprawnych, np. Raczej emocje kontroluje, a przecież nawet człowiek zdrowy nie w pełni je kontroluje*.

Pozostali respondenci są zdania, że nie ma potrzeby, by ich dzieci pracowały nad poprawą swego zachowania (15,6%) oraz/ lub kontrolą emocjonalną (38,9%).

Uczniowie ci, zdaniem rodziców, nie muszą nad ww. aspektami pracować, gdyż ich zachowanie jest poprawne i/ lub nie mają problemów z kontrolą emocji. Oto przykłady ich wypowiedzi: *Zachowuje się prawidłowo, rozumie konieczność takiego a nie innego postępowania, Jest grzeczny i dobrze ułożony, Jest zdyscyplinowanym dzieckiem, Nie ma problemów wychowawczych, Jej zachowanie jest zawsze w stosunku do wszystkich bardzo dobre, Jest dzieckiem opanowanym, Potrafi kontrolować to, co chce wyrazić, Raczej jest spokojny, Jest zrównoważony, Nie jest wybuchowy ani agresywny.* Niektórzy z tych rodziców wyrażają zrozumienie dla nie do końca właściwych zachowań swych dzieci, np. *Rozumiemy jej humory.*

Podsumowując powyższe dane, podkreślić można, że pomimo ogólnie wysokiej oceny zachowania swych dzieci, większość badanych rodziców jest zdania, iż ich dzieci powinny więcej się uczyć, pracować nad poprawą swego zachowania oraz w większym stopniu kontrolować swoje emocje.

Kolejnym punktem zainteresowania uczyniono określenie przez rodziców chęci do pracy nad sobą ich dzieci. 7,2% rodziców oceniło chęć swych dzieci do pracy nad sobą jako wysoką, a 32,2% jako raczej wysoką. Rodzice ci zwracają uwagę na wysoką aktywność swych dzieci, starania, ambicje, chęć wykazania się, dorównania innym, systematyczność (np. *Jest bardzo aktywny, Ania stara się pracować nad sobą, ponieważ zależy jej na dobrej opinii, Jest raczej otwarta na wszelkie formy aktywności, Chce dorównać innym rówieśnikom. Nie udaje się to tylko w nauce. Są zagadnienia, które po prostu ją przerastają*), dobre wyniki w niektórych dziedzinach (np. *Dostaje dobre stopnie, odrabia lekcje solidnie, nauczyciele bardzo go chwalią*). Część respondentów stara się podać, jakie przyczyny wpływają na wysoką chęć do pracy ich dzieci. Zaliczyć do nich można: system wychowawczy (stosowane kary i nagrody, upominania), udział w zajęciach pozalekcyjnych i innych formach aktywności, które rozwijają zainteresowania (np. *Szkola organizuje wiele konkursów i olimpiad, które mobilizują go*).

Blisko połowie (47,2%) respondentów trudno było określić, jaka jest chęć do pracy ich dzieci. Wymieniali oni często zarówno argumenty świadczące o wysokiej, jak i niskiej chęci do pracy nad sobą swoich dzieci, np. *Stara się, ale również szybko się zniechęca, Jeśli coś lubi, to potrafi spędzać nad tym wiele czasu, Różnie to bywa, często zależy od jego humoru, Jak robi to dobrze i jest chwalony, to robi to chętnie, Czasem jej brakuje mobilizacji i wytrwałości.*

9,4% rodziców oceniło chęć swych dzieci do pracy nad sobą jako raczej niską, a 0,6% (1 rodzic) jako niską. Wśród przyczyn dość dużej bierności dzieci rodzice wyróżniali: brak zainteresowań i infantylność (wyrażająca się w słabej kontroli emocjonalnej, nieodpowiednich do bodźca reakcji, słabej koncentracji; przykładem może być wypowiedź opiekuna prawnego Małgosi, kl. V: *Dziewczynka jest infantylna, działa pod wpływem emocji, jest nadpobudliwa i obraża się, nie ma zainteresowań*), lenistwo (np. *Jest leniwy*), niepełnosprawność (np. *Wpływa na to jego*

stan zdrowia, Upośledzenie) , małą wytrwałość i brak wiary we własne możliwości (np. *Łatwo się poddaje, nie jest wytrwały, „Ma «słomiany zapal», szybko zmienia zdanie, Dziecko często się zniechęca, przeważnie gdy coś mu nie wychodzi, Brak samozaparcia i wiary w swoje umiejętności*), pogodzenie się dziecka z niepełnosprawnością i nieokazywanie chęci do zmian (np. *Nie przejawia takich chęci. Twierdzi, że jest, jaki jest i nie musi się zmieniać*), wpływ szkoły (np. *Może to przez szkołę – on nie jest z niej zadowolony*), zmęczenie (np. *Córka często tłumaczy się, że jest zmęczona*) oraz zbyt liberalny system wychowawczy (np. *Nie potrafi się kontrolować w zachowaniu w szkole i w domu, bo mu się na to pozwala zbyt często*).

## 2. Synteza

Przeprowadzone badania pozwoliły na stwierdzenie, iż uczniowie z lekką niepełnosprawnością intelektualną w większości nie dostrzegają potrzeby zmian w sobie, a co za tym idzie, nie pracują nad tym, żeby pewnych zmian dokonywać. Łączy się to z dość wysoką samooceną badanych uczniów. Podkreślić jednak można, że mniej więcej połowa respondentów twierdzi, że pracuje nad poprawą swego zachowania i emocjonalną samokontrolą, wypracowując przy tym sposoby, które im w tym pomagają.

Analiza wyników wśród nauczycieli pokazuje, że większość z nich wysoko ocenia samokontrolę zachowania przez uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną, a mniej więcej połowa nauczycieli wysoko ocenia także chęć badanych uczniów do pracy nad sobą. Wynik uznać można za niski, biorąc pod uwagę podstawowe znaczenie, jakie przypisuje się własnej pracy nad sobą w procesie rewalidacji. Nieco lepiej nauczyciele ocenili aktywność badanych na zajęciach szkolnych, ich zaangażowanie w życie klasy i szkoły oraz uczestnictwo na zajęciach pozalekcyjnych (Ćwirynkało, Żywanowska, 2009). W stosunku do wielu uczniów wynik jednak nie można uznać za zadowalający.

Jeśli chodzi o wyniki badań wśród rodziców, stwierdzono, że zdaniem większości, badani uczniowie powinni więcej się uczyć, jednak już mniej niż połowa z nich jest zdania, że istnieje potrzeba pracy nad poprawą zachowania oraz samokontrolą emocjonalną. Wiąże się to z dość wysoką oceną aktualnego zachowania dzieci. Niestety, również w ocenie rodziców słabo wypadła chęć do pracy nad sobą badanych uczniów (zaledwie 39,4% określiło ją jako raczej wysoką lub wysoką). Widać więc, że w tym zakresie jest jeszcze dużo do zrobienia. Dobrze z kolei rodzice oceniają aktywność swych dzieci oraz otrzymywaną od nich pomoc w wypełnianiu obowiązków domowych, co świadczy pozytywnie o zaangażowaniu w życie rodzinne badanych uczniów.

## Bibliografia

- Ćwirynkało K. (2009), *Środowisko szkoły a społeczne funkcjonowanie uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną*, Olsztyn (niepublikowana praca doktorska)
- Ćwirynkało K., Żywanowska A. (2009), *Aktywność osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną – perspektywa uczniów, nauczycieli i rodziców*, [w:] Żółkowska T., Ramik-Mażewska I. (red.), *Pedagogika specjalna – koncepcje i rzeczywistość. Wielowymiarowość edukacji i rehabilitacji osób z niepełnosprawnością*, t. 4, Wyd. Uniwersytet Szczeciński, Szczecin
- Dąbrowski K. (1986), *Trud istnienia*, WP, Warszawa
- Didden R., Korzilius H., van Oorsouw W., Sturmey P. (2006), *Behavioral Treatment of Challenging Behaviors in Individuals With Mild Mental Retardation: Meta-Analysis of Single-Subject Research*, „American Journal on Mental Retardation” t. 111, nr 4
- Goleman D. (1997), *Inteligencja emocjonalna*, Media Rodzina of Poznań, Poznań
- Grzegorzewska M. (1966), *Zagadnienie znaczenia budzenia i wzmagania dynamizmu adaptacyjnego jednostki w procesie jej rewalidacji: Materiały do nauczania psychologii*, PWN, Warszawa
- Kirenko J. (2006), *Oblicza niepełnosprawności*, Wyd. Akademickie Wyższej Szkoły Społeczno-Przyrodniczej im. Wincentego Pola, Lublin
- Kirenko J., Parchomiuk M. (2006), *Edukacja i rehabilitacja osób z upośledzeniem umysłowym*, Wyd. Akademickie Wyższej Szkoły Społeczno-Przyrodniczej im. Wincentego Pola, Lublin
- Kosakowski Cz. (2003), *Węzłowe problemy pedagogiki specjalnej*, Wyd. „Akapit”, Toruń
- Kostrzewski J. (1981), *Podstawowe wiadomości o upośledzeniu umysłowym*, [w:] Kirejczyk K. (red.), *Upośledzenie umysłowe – Pedagogika*, PWN, Warszawa
- Kościelak R. (1989), *Psychologiczne podstawy rewalidacji upośledzonych umysłowo*, PWN, Warszawa
- Obuchowska I. (1991), *O autorewalidacji*, [w:] Kuligowska K. (red.), *Z problematyki kształcenia pedagogów specjalnych*, Zeszyty Naukowe, WSPS, Warszawa
- Obuchowski K. (1966), *Psychologia dążeń ludzkich*, PWN, Warszawa
- Rau K., Ziętkiewicz E. (2000), *Jak aktywizować uczniów. „Burza mózgów” i inne techniki w edukacji*, Oficyna Wyd. G&P, Poznań
- Singh N.N., Wahler R.G., Adkins A.D., Myers R.E. (2003), *The Mindfulness Research Group (2003) Soles of feet: A mindfulness-based self-control intervention for aggression by an individual with mild mental retardation and mental illness*, „Research in Developmental Disabilities”, t. 24, nr 3
- Żywczok A. (2005), *Niepełnosprawność – konstytutywne doświadczenie osoby ludzkiej*, [w:] Klinik A., Rottermund J., Gajdzica Z. (red.), *Edukacja – socjalizacja – autonomia*, OW „Impuls”, Kraków

### Working on emotional auto-control of individuals with mild intellectual disability

This text is a presentation of the results of research on the problem of auto-control of emotional behavior of people with mild intellectual disability, brought here in the context of the emotional level of auto-revalidation processes. The issue of seeing one's emotional states and controlling them is presented from the perspective of the disabled people as well



as their teachers and parents. The research was part of a bigger project on the relations between school society and the social existence of students with intellectual disability. The sample included a group of 180 students from special schools (4. to 6. grade of primary school, 1. to 3. grade of gymnasium and 1. to 3. grade of special vocational school) that were diagnosed with mild intellectual disability, as well as their parents (180 respondents) and teachers (146 respondents). To examine the emotional auto-control of the persons researched, the author invented her own interview questionnaire.