

PIOTR KRZYWICKI

WŁAŚCIWOŚCI SAMOWIEDZY MŁODZIEŻY Z UPOŚLEDZENIEM UMYSŁOWYM W STOPNIU LEKKIM ORAZ MŁODZIEŻY NIEUPOŚLEDZONEJ

W trakcie życia każdy człowiek podlega procesowi formowania się swej tożsamości, dokonującemu się niezależnie od tego, czy rozwój osoby przebiega prawidłowo, czy też z jakimś defektem funkcji umysłowych. Proces ten trwa przez całe życie i podlega licznym przeobrażeniom – tożsamość jest bowiem nieustannie weryfikowana poprzez podejmowane zadania życiowe i zmienia się pod wpływem rozmaitych okoliczności i wydarzeń. Duże znaczenie mają bezpośrednie kontakty z innymi ludźmi, jak również ich oceny dotyczące osoby i ku niej kierowane. Kontakty społeczne osób upośledzonych umysłowo są często napiętnowane negatywnymi reakcjami otoczenia podkreślającymi ich odmienność, co może prowadzić do poczucia niskiej wartości lub też – działającej jak mechanizm obronny – zbyt wysokiej (nieadekwatnej) samooceny. W kontaktach społecznych młodzież z upośledzeniem umysłowym przeżywa wiele przykrości z powodu niewłaściwych postaw wobec niej i dotkliwie doświadcza poczucia własnej inności i własnego defektu (por. Witkowski, 1993). Na podstawie wyników badań własnych T. Witkowski podkreśla, że „świadomość upośledzonych umysłowo jest dość duża i obciąża ich sferę osobowościową” (tamże, s. 33).

Oslabienie funkcji *ego* – zasadniczej struktury integrującej osobowość – może negatywnie wpływać na funkcjonowanie i rozwój młodego człowieka. Niezależnie od reprezentowanych podejść teoretycznych psychologowie są zgodni co do tego, że zjawisko kryzysu tożsamości jest typowe dla okresu dorastania. Jeśli prawdziwe jest twierdzenie, że najcięższe „walki” toczy

człowiek z samym sobą, to niewątpliwie najtrudniejsze z nich przypadają właśnie na ten okres rozwojowy. Z punktu widzenia następstw rozwojowych rola okresu dorastania dla ukształtowania się tożsamości jest zasadnicza. Dotychczasowa wiedza na ten temat i warunkujących tożsamość właściwości struktury *Ja* – zwłaszcza w odniesieniu do młodzieży z upośledzeniem umysłowym – nie jest pełna. Wiele pytań i problemów niecierpliwie oczekuje na bardziej szczegółowe poznanie.

I. PROBLEM

Interesujące ujęcie roli i organizacji struktury *Ja* prezentuje E. H. Erikson (1997; 1987a). Jego zdaniem, „człowiek rozwija się zgodnie z określonym planem, tzn. każda ze zdolności *ego* rozwija się sukcesywnie, w określonym czasie, według wewnętrznych praw rozwoju” (za: Sęk, 1998, s. 57). W swojej teorii psychospołecznego rozwoju *ego* Erikson (1987a) stosuje pojęcie *ego* jako struktury, która integruje trzy aspekty życia człowieka: biologiczny, życie wewnętrzne (zasadniczy aspekt *ego*) oraz życie społeczne. Ta centralna struktura integrująca osobowość człowieka ujmowana jest jednak zawsze w aspekcie silnej zależności z otoczeniem. Zasadniczą tezą teorii Eriksona (1987b; 1997) jest przekonanie, że *ego* odpowiada za tożsamość człowieka, a poznawanie rozwoju człowieka jest w gruncie rzeczy śledzeniem rozwoju *ego*. Zasada epigenezy stosowana w rozwoju somatycznym jest w teorii Eriksona rozszerzona również na rozwój psychofizyczny i psychospołeczny. *Ego* wiąże się więc z cyklem życia i wszystkimi jego fazami.

Szczególny charakter okresu adolescencji dotyczy w zasadniczym stopniu tzw. kryzysu tożsamości. Choć zjawisko kryzysu jest w teorii Eriksonowskiej czymś typowym dla każdej fazy rozwoju, to w okresie adolescencji przyjmuje szczególny charakter. Zaburzenia, które pojawiają się w okresie dorastania, są intensywniejsze, jeśli któryś z poprzednich kryzysów został rozwiązany negatywnie. Zdaniem Eriksona (1997, s. 274), zaburzenia u osób dorastających pojawiają się gwałtownie, gdy splot czynników zewnętrznych i wewnętrznych wymaga od nich podjęcia równoczesnej decyzji w zakresie zbyt wielu dziedzin jednocześnie. Należy też podkreślić, że wychodzenie z kryzysu okresu adolescencji jest dodatkowo komplikowane tym, że obok znaczącej potrzeby określenia swojej tożsamości dokonują się u młodego człowieka równie gwałtowne przemiany psychofizyczne.

Z niniejszych rozważań wynika, że w analizie właściwości okresu dorastania nie sposób przecenić znaczenia wiedzy o treściowej zawartości i sposobie zorganizowania składników struktury *Ja*. Ważne jest też podkreślenie społecznego kontekstu osobistych przekonań człowieka na swój temat (por. Horowitz, Haritos, 1998). Poznanie właściwości tej zasadniczej struktury osobowości jest kluczem do lepszego rozumienia zachowania człowieka, a także praw jego rozwoju. Analiza literatury przedmiotu wskazuje na to, że poznanie właściwości struktury *Ja* (*self-structure*) w odniesieniu do młodzieży z upośledzeniem umysłowym nie było dotychczas w centrum zainteresowania badaczy (por. Evans, 1998, s. 462).

Zgodnie z założeniami teorii Eriksona, struktura *Ja* stanowi pewną całość i można ją charakteryzować na dwa sposoby: na podstawie jej składników (treściowej zawartości) i na podstawie zasad zorganizowania tych składników (za: Brzezińska, 2000, s. 246-258). Treściowa zawartość *Ja* to indywidualne przekonania, zainteresowania, określone potrzeby, motywy, wartości, sposoby myślenia, kryteria oceny itp. (Jarymowicz, 2000, s. 117). Jednak sama struktura *Ja* może być w różny sposób zorganizowana. Erikson wyróżnił i dokładnie opisał trzy sposoby uporządkowania elementów w obrębie całości, jaką jest struktura *Ja*, i wymienił trzy różne stany tej struktury: rozproszenie w obrębie *Ja* (*confusion/diffusion*), *Ja* jako jednolita całość (*totality*), *Ja* jako zróżnicowana całość (*wholeness*) (ich opis zob: Brzezińska, 2000, s. 246-249). Według Eriksona, *Ja* jest głównym ośrodkiem organizującym i integrującym doświadczenie człowieka, posiada znaczną autonomię i samodzielność. Filtruje doświadczenie człowieka i syntetyzuje je, dzięki czemu może on kontrolować swoje doświadczenie (za: Brzezińska, 2000, s. 249).

Celem prezentowanego artykułu jest analiza właściwości *Ja*. Struktura *Ja* – rozumiana jako skumulowane i uświadamiane doświadczenie człowieka – to klasyczny przykład procesu metakognitywnego lub rezultat działania tych procesów. Przedmiotem poznania były właściwości samowiedzy (*self-knowledge*), a zwłaszcza tej jej części, która obejmuje sądy wartościujące, tj. samooceny (*self-judgement*), u młodzieży z upośledzeniem umysłowym lekkiego stopnia oraz analiza porównawcza z młodzieżą, której rozwój intelektualny przebiega bez zasadniczych zaburzeń. Uznano, że samoocena (sądy wartościujące, które człowiek odnosi do siebie i które dotyczą jego różnych indywidualnych cech i właściwości) jest jednym z najważniejszych składników samowiedzy i całego indywidualnego doświadczenia człowieka (por. Kozielecki, 1981). Próba odpowiedzi na tak sformułowany problem badawczy musi być poprzedzona pytaniem: Czy możemy porównywać właściwości *Ja* u młodzie-

ży upośledzonej umysłowo i u młodzieży nieupośledzonej? Hodapp, Burack i Zigler (1998, s. 5-6) stwierdzają – zgodnie z założeniami teorii rozwoju trzech wywierających współcześnie największy wpływ autorów, tj. H. Wernera, J. Piageta i L. S. Wygotskiego, oraz na podstawie badań własnych – że rozwój osób upośledzonych umysłowo, w porównaniu z osobami nieupośledzonymi, mimo innego tempa i osiąganego w kolejnych fazach rozwoju poziomu różnych właściwości ma podobny przebieg, tj. podobną sekwencję, strukturę oraz rolę osobowości i motywacji jako czynników wyznaczających poziom aktywności własnej rozwijającego się człowieka. Zasadniczą cechą upośledzenia jest powolność rozwoju tych osób, a inne czynniki nie mają tak dużego znaczenia (por. Krzywicki, 2000).

Na podstawie analizy dotychczasowej wiedzy o właściwościach struktury *Ja* u młodzieży upośledzonej umysłowo i nieupośledzonej oraz opierając się na założeniach teorii Eriksona i rozwojowym podejściu do zagadnienia upośledzenia umysłowego (za: Hodapp, Burack, Zigler, 1998), można wyprowadzić następujące hipotezy:

H1: Badane grupy młodzieży ujawniają podobny poziom wyszczególnionych obszarów samowiedzy.

H2: Młodzież upośledzona umysłowo w lekkim stopniu ujawnia specyficzny charakter samooceny – ocenia siebie jako mało podobną do innych.

H3: Młodzież nieupośledzona umysłowo ujawnia niespecyficzny charakter samooceny – ocenia siebie jako podobną do innych.

II. NARZĘDZIE BADAWCZE: KWESTIONARIUSZ SAMOWIEDZY (KS)

Kwestionariusz Samowiedzy to metoda pomiaru właściwości struktury *Ja*. Powstanie kwestionariusza było związane z potrzebą zastosowania narzędzia do diagnozy właściwości metakognitywnego *Ja* (struktury metaprzekonań) u osób w okresie dorastania. Potrzebna była metoda, która nadawałaby się do badania zarówno osób, których rozwój przebiega prawidłowo, jak i osób upośledzonych umysłowo, a wśród metod diagnostycznych brakuje narzędzi do badania osobowości, które uwzględniałyby te właściwości osób upośledzonych umysłowo. Uznaliśmy, że w diagnozowaniu osób upośledzonych umysłowo stosowanie narzędzi typu „papier-ołówek” jest nie tyle błędne, co w niewielkim stopniu uwzględnia właściwości tych osób i jest też mało dla nich atrakcyjne. Zwłaszcza w odniesieniu do tych osób diagnoza cech osobowości – obok diagnozy poziomu sprawności funkcji orientacyjno-poznawczych – jest

zasadniczym wyznacznikiem poprawnego określania oddziaływań rewalidacyjnych i wychowawczych. Struktura *Ja* jest jedną z zasadniczych w tym względzie zmiennych osobowościowych.

Powstawaniu kwestionariusza towarzyszyła chęć skonstruowania narzędzia, które umożliwi uzyskanie obszernej orientacji w ilościowych i jakościowych aspektach metakognitywnego *Ja*, tj. sądów na temat samego siebie (samowiedzy), a zwłaszcza sądów wartościujących (samooceny). Specyficzny charakter kwestionariusza wyraża się w tym, że umożliwia on przeprowadzenie badań zmierzających do porównań interindywidualnych (porównanie młodzieży prawidłowo rozwiniętej umysłowo z młodzieżą, u której rozpoznano upośledzenie umysłowe lekkiego stopnia). Dużą wartość użyteczną kwestionariusza przejawia się też w tym, że umożliwia on szybkie badanie zarówno dużych grup młodzieży, jak i jednostkowych przypadków (np. w praktyce poradniczej).

Budowa kwestionariusza jest oparta na założeniu, że *Ja* jest integralnym aspektem osobistej tożsamości, ale nie jest odizolowane od kontekstu społecznego. *Ja* jest bowiem – zwłaszcza w okresie dzieciństwa i dorastania – w znacznym stopniu „produktem” interakcji osoby z innymi ludźmi; oznacza to m.in., iż człowiek określa samego siebie w relacji do innych osób (Jarymowicz, 1989, s. 660). Przyjęto zatem hipotetycznie, że poznawcze określenie i ocena siebie dokonywane są w kontekście oceny innych ludzi – obiektywna odrębność i subiektywne poczucie odrębności siebie są ważnym aspektem charakterystyki *Ja*. Kwestionariusz powstawał w kilku etapach.

Etap I: Na początku ułożono 60 twierdzeń dotyczących różnych właściwości *Ja*. Następnie twierdzenia te przedstawiono grupie 30 osób w wieku 19-22 lat (studentów I roku Kolegium Nauczycielskiego we Włocławku) z prośbą o posegregowanie ich na kilka jednolitych – według ich przekonania – kategorii. W rezultacie powstało sześć sfer opisu samowiedzy, które zostały wyłonione z tych twierdzeń, jakie najczęściej powtarzały się w wyborach badanych. Po konsultacji z kilkoma psychologami praktykami określono sześć nazw sfer samowiedzy odpowiadających treści twierdzeń zgodnych z podziałem dokonany przez badaną młodzież. Jednocześnie na tym etapie konstrukcji kwestionariusza odrzucono sześć twierdzeń, które badani wybierali najczęściej – poza wybranymi i oznaczonymi sferami.

Etap II: Pozostałe 54 twierdzenia przedstawiono – niezależnie od siebie – pięciu sędziom kompetentnym, w roli których wystąpili psychologowie z kilkunastoletnim stażem pracy w zawodzie. Ich zadaniem było wyeliminowanie ze zbioru wszystkich tych twierdzeń, które – według ich przekonania –

w najmniejszym stopniu odpowiadały przypisanym im sferom. W konsekwencji do dalszych badań wybrano tylko te twierdzenia, co do których przynajmniej troje sędziów było zgodnych, iż przynależą do danej sfery. Sędziowie odrzucili jedynie trzy twierdzenia; zatem otrzymano 51 twierdzeń, na bazie których został utworzony kwestionariusz.

Etap III: W badaniu pilotażowym, w którym udział wzięła odrębna grupa studentów, określono rzetelność Kwestionariusza Samowiedzy. Za wskaźnik rzetelności przyjęto współczynnik korelacji między kolejnymi badaniami tej samej grupy osób (metoda test-retest, czyli badanie stabilności bezwzględnie / stałości testu; por. Brzeziński, 1996, s. 468-469). Drugie badanie zostało przeprowadzone po upływie dwóch miesięcy od pierwszego badania. Jak na tak długą przerwę między kolejnymi badaniami uzyskano stosunkowo wysoką wartość współczynnika korelacji ($r = 0,71$; $p < 0,01$) dla ogólnego wskaźnika (suma wszystkich punktów) samooceny. Kolejnym krokiem było badanie (przeprowadzone w ramach szerszego projektu badawczego) w zakresie właściwości samowiedzy i samooceny na grupie osób znajdujących się na przełomie późnej adolescencji i wczesnej dorosłości (por. Brzezińska, Krzywicki, 2001, s. 87-94).

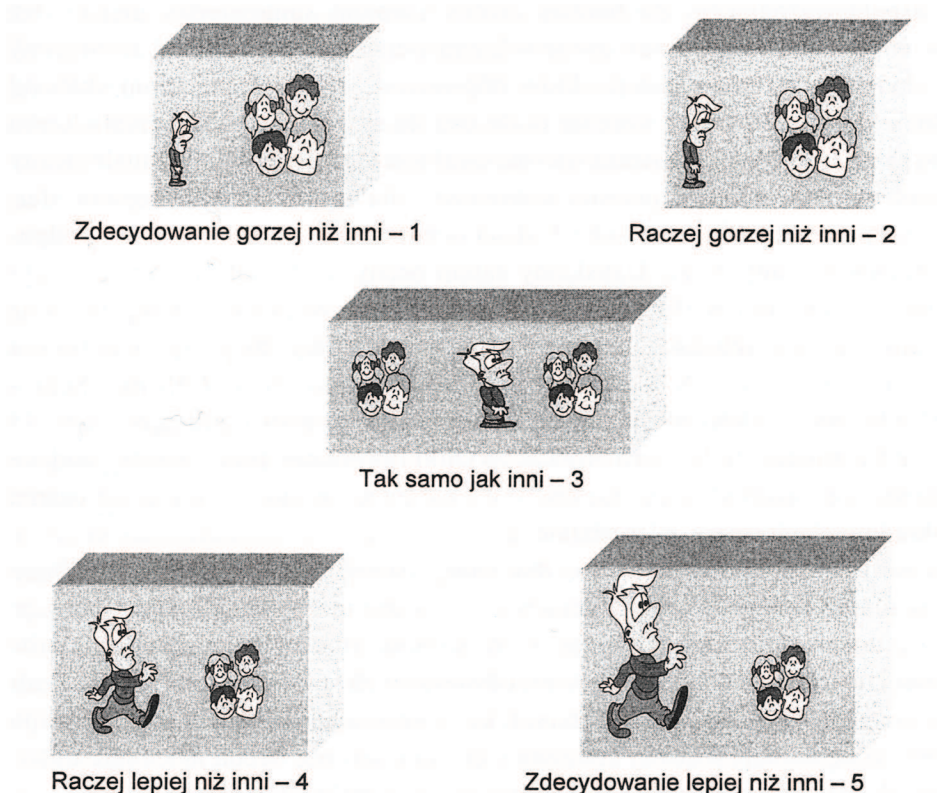
Etap IV: Końcowa wersja kwestionariusza została jednak przyjęta dopiero po przeprowadzeniu badań pilotażowych w grupie 20 osób upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim w wieku dorastania. Badania prowadzono w formie indywidualnych spotkań. W wyniku tych badań z kwestionariusza wyeliminowano jeszcze jedno twierdzenie, gdyż jego interpretacja, a w konsekwencji również dokonywanie porównania siebie z innymi osobami sprawiało wyraźne trudności.

Ostateczna wersja Kwestionariusza Samowiedzy (KS) została utworzona zatem na bazie 50 twierdzeń. Odnoszą się one do sześciu sfer opisu samowiedzy. Wyodrębnione obszary samowiedzy to: Sfera fizyczna – Sf (9 twierdzeń), Sfera umysłowa – Su (10 twierdzeń), Sprawność w działaniu – Sd (6 twierdzeń), Sfera emocjonalno-motywacyjna – Sem (9 twierdzeń), Sfera społeczna – Ss (10 twierdzeń), Stosunek do przyszłości – Sp (6 twierdzeń). Kolejność twierdzeń została ustalona w sposób losowy.

Osoba badana ma za zadanie ustosunkować się do 50 twierdzeń, takich jak np. „Jestem wysportowany”, „Łatwo się uczyć”, „Mam wielu kolegów”, „Będę odnosił sukcesy”, oraz zaznaczyć swój wybór na 5-stopniowej skali ocen. Wybór punktu na skali ocen zależy od tego, jak badany spostrzega siebie na tle swoich rówieśników. Odpowiedź na pytanie: „Jak określisz siebie w porównaniu ze swoimi rówieśnikami?” osoba badana zaznacza według następują-

cego klucza: „Zdecydowanie gorzej niż inni” – pozycja 1 na skali ocen; „Raczej gorzej niż inni” – pozycja 2 na skali ocen; „Tak samo jak inni” – pozycja 3 na skali ocen; „Raczej lepiej niż inni” – pozycja 4 na skali ocen; „Zdecydowanie lepiej niż inni” – pozycja 5 na skali ocen.

Osoba badana otrzymuje kwestionariusz z wypisanymi twierdzeniami i zaznaczoną skalą ocen. Zadaniem osoby badanej jest przeczytanie każdego twierdzenia i udzielenie odpowiedzi poprzez otoczenie kółkiem odpowiedniej cyfry znajdującej się na skali ocen obok każdego twierdzenia. W przypadku stosowania tego narzędzia do diagnozowania osób z upośledzeniem umysłowym stopnia lekkiego badanie polega na sortowaniu twierdzeń (każde z nich znajduje się na odrębnej kartce) i jest prowadzone w formie indywidualnych spotkań. Osoba badana umieszcza kartkę z wypisanym twierdzeniem w jednym z pięciu pudełek – odpowiednio oznakowanych i opisanych (zob. rys. 1).



Rys. 1. Graficzna prezentacja kategorii odpowiedzi
– wersja stosowana w diagnozowaniu osób z upośledzeniem umysłowym

Taka procedura umożliwia osobie badanej dokładniejsze zapoznanie się z każdym twierdzeniem i lepsze jego zrozumienie. Badający może głośno przeczytać każde twierdzenie i jeśli zachodzi taka potrzeba, dodatkowo wyjaśnić jego znaczenie. Kolejnym ułatwieniem jest też obrazowa prezentacja pięciu kategorii odpowiedzi. Procedura polegająca na segregowaniu odrębnych karteczek z twierdzeniami sprzyja też lepszej niż w wypadku metod typu „papier-ołówek” koncentracji uwagi na wykonywanym zadaniu.

Badanie za pomocą Kwestionariusza Samowiedzy pozwala ustalić, jaki jest poziom ogólnej samooceny badanej osoby, samooceny w wyróżnionych sferach samowiedzy oraz jaka jest charakterystyka jej cech specyficznych, tj. jak określa ona własną odmienność w relacji do rówieśników. Uznano zatem, że samoocena (będąca jednym z najważniejszych składników struktury metaprzekonań) ma charakter emocjonalny, a także niezwykle ważny, a zarazem złożony aspekt poznawczy. Za bardzo istotny element samowiedzy uznano też stopień spostrzegania przez osobę własnej odmienności. Poziom samooceny stanowi wynik sumowania punktów odpowiadających oznaczeniom skali od 1 do 5. Uzyskane punkty stają się podstawą do określenia niskiej (mała liczba punktów) lub wysokiej (duża liczba punktów) samooceny. W analogiczny sposób można obliczyć poziom samooceny dla wyróżnionych sześciu sfer. Pozwola one określić, jak osoba badana ocenia samą siebie w zakresie odpowiadającym danej sferze. Uzyskamy zatem oceny w sferach: fizycznej, umysłowej, sprawności w działaniu, emocjonalno-motywacyjnej, społecznej oraz stosunku do przyszłości. Dla każdej wyróżnionej sfery dyspersja teoretyczna wynosi odpowiednio: Sf – 9-45 pkt, Su – 10-50 pkt, Sd – 7-35 pkt, Sem – 9-45 pkt, Ss – 10-50 pkt, Sp – 6-30 pkt, a dla wyniku ogólnego – 51-255 pkt. Aby można było porównywać wyniki uzyskane przez osoby badane w poszczególnych sferach, zastosowano odpowiedni sposób ich przeliczania (dokładne wyjaśnienie w rozdziale V).

Cechy wyraźnie specyficzne dla danej osoby to odpowiedzi określone przez nią na skali ocen w pozycjach 1 i 5, cechy mało specyficzne – pozycje 2 i 4, niespecyficzne – pozycja 3. W wyniku sumowania liczby punktów zaznaczonych na skali ocen w przedstawionych powyżej pozycjach skali otrzymujemy ilościową charakterystykę prezentującą stopień spostrzegania przez osobę badaną własnej odmienności. Analogiczna ocena może być dokonana dla każdej z sześciu zaprezentowanych wcześniej sfer.

III. OSOBY BADANE

W badaniach uczestniczyło łącznie 80 osób w wieku od 15 do 19 lat. Grupa pierwsza (A), młodzież z upośledzeniem umysłowym stopnia lekkiego, liczyła 40 osób (20 dziewcząt i 20 chłopców). Dobór osób do tej grupy był oparty na wynikach badań psychologicznych znajdujących się w dokumentacji szkolnej, zawierającej rozpoznanie upośledzenia umysłowego stopnia lekkiego. Osoby były badane w czasie roku szkolnego; uczęszczały do Szkoły Specjalnej przy Ośrodku Szkolno-Wychowawczym w Wielgiem lub do innych szkół specjalnych z terenu województwa kujawsko-pomorskiego. Zasadniczym kryterium doboru osób do grupy A było rozpoznanie upośledzenia umysłowego stopnia lekkiego, stwierdzone w aktualnym (z ostatniego roku) badaniu psychologicznym. Grupę drugą (B) stanowiło 40 osób (24 dziewcząt i 16 chłopców) charakteryzujących się prawidłowym poziomem rozwoju intelektualnego. Wszystkie badane osoby uczęszczały do liceum ogólnokształcącego lub były absolwentami liceum z Włocławka, Torunia, Lipna i innych miejscowości województwa kujawsko-pomorskiego. Poziom funkcjonowania intelektualnego młodzieży z grupy B nie był weryfikowany badaniem testowym, ale uwzględniał wskazówki nauczycieli oraz analizę wyników w nauce wybranej grupy młodzieży.

IV. ORGANIZACJA I PRZEBIEG BADAŃ

Badania z młodzieżą upośledzoną umysłowo odbywały się indywidualnie w gabinecie psychologicznym lub w gabinecie pedagoga szkolnego w czasie przeznaczonym na lekcje wychowawcze. Rozpoczęcie badania było uwarunkowane nawiązaniem kontaktu z osobą badaną. Ta grupa badanych miała zaprezentowany Kwestionariusz Samowiedzy w wersji polegającej na sortowaniu twierdzeń. Młodzież z grupy B wypełniała Kwestionariusz Samowiedzy w wersji tradycyjnej. Udział w badaniach był dobrowolny. Dwanaście osób (w wieku 19 lat) z grupy B rozpoczęło naukę w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych we Włocławku (język niemiecki lub angielski). Badanie tych osób odbywało się po zajęciach w sali wykładowej. Badania przeprowadzono w okresie od września 2000 do czerwca 2001 roku. Prezentowane badania przeprowadzono według reguł procedury korelacyjnej (por. Brzeziński, 1980, s. 105-108; Brzezińska 2000, s. 381-385).

V. ANALIZA WYNIKÓW

Na podstawie badań otrzymano 80 arkuszy Kwestionariusza Samowiedzy (po 40 dla każdej z grup – 44 dziewczęta i 36 chłopców), które umożliwiły scharakteryzowanie treściowej zawartości struktury *Ja* u badanej młodzieży. Młodzież z upośledzeniem umysłowym reprezentowana była w równej liczbie przez dziewczęta i chłopców. W grupie młodzieży charakteryzującej się prawidłowym rozwojem intelektualnym 60% stanowiły dziewczęta, a 40% – chłopcy. Wyniki uzyskane przez badaną młodzież ($n = 80$) zostały przeliczone na wskaźniki procentowe dla wszystkich badanych wymiarów samowiedzy oraz dla wyniku ogólnego według wzoru: $(\text{średnia arytm.} / X_{\max}) \times 100$. Takie przeliczenie było konieczne, gdyż w przypadku każdej sfery samowiedzy możliwa była inna do otrzymania suma punktów, tj. różna dyspersja teoretyczna ($X_{\min} - X_{\max}$).

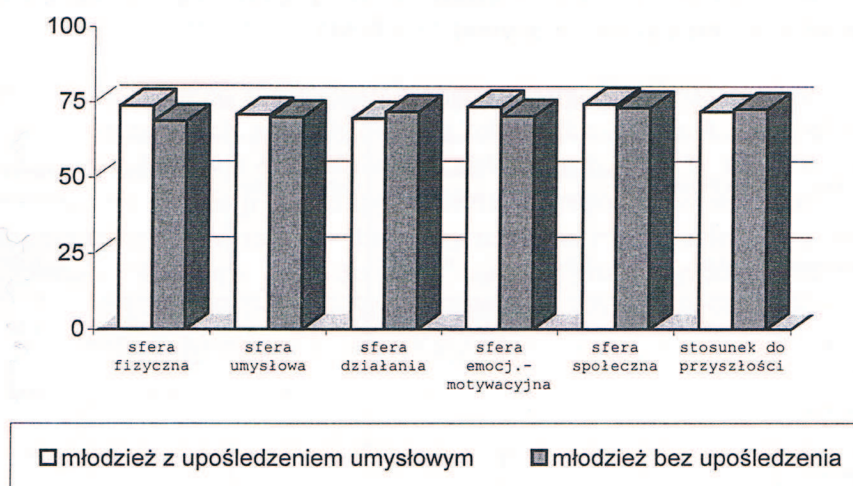
1. Poziom samowiedzy w badanych grupach

Ocena istotności różnic między badanymi grupami (dane niezależne) została przeprowadzona za pomocą testu t-Studenta (por. Brzeziński, 1996, s. 267-268). Dla wszystkich sfer samowiedzy oraz dla sumy ogólnej różnicy między grupami A i B okazały się nieistotne statystycznie. Tabela 1 prezentuje wartości średnich arytmetycznych, odchylenia standardowego i wartości testu t-Studenta dla obu badanych grup młodzieży oraz ocenę istotności różnic.

Tab. 1. Wymiary samowiedzy: średnie arytmetyczne, odchylenia standardowe oraz wartości testu t-Studenta

Sfery samowiedzy	Średnia arytm.		SD		Test t-Studenta	Ocena
	Grupa A	Grupa B	Grupa A	Grupa B		
Sfera fizyczna	73,67	68,65	16,55	12,56	1,529	n.i.
Sfera umysłowa	70,95	70,05	18,22	11,90	0,261	n.i.
Sfera działania	69,60	71,82	17,16	9,75	-0,712	n.i.
Sfera emocjonalno-	73,52	70,40	16,33	11,33	0,993	n.i.
-motywacyjna	74,45	73,27	16,03	9,58	0,397	n.i.
Sfera społeczna	72,07	72,85	15,84	13,62	-0,234	n.i.
Stosunek do przyszłości						
Wynik ogólny	72,60	71,07	13,70	8,64	0,595	n.i.

W obu grupach najwyższe wyniki badani uzyskali w zakresie obszaru samowiedzy określonego jako sfera społeczna (74,45 dla grupy A i 73,27 dla grupy B). Podobnie kształtowały się również pozostałe wartości średnich arytmetycznych. Nawet największa różnica między wynikami średnich arytmetycznych, która wystąpiła w sferze fizycznej, tj. 73,67 dla młodzieży z upośledzeniem umysłowym i 68,65 dla młodzieży bez upośledzenia przy $t = 1,52$ i $p = 0,13$, okazała się statystycznie nieistotna. Graficzną prezentacją porównania wartości średnich arytmetycznych dla każdej sfery samowiedzy w obu badanych grupach jest rys. 2.



Rys. 2. Poziom badanych wymiarów samowiedzy dla obu grup

Uzyskane wyniki wskazują również na to, że w zakresie wszystkich sfer samowiedzy badani z obu grup uzyskali wyniki mieszczące się w granicach wartości średnich – średnia arytmetyczna obliczona dla całej badanej grupy ($n = 80$) wyraźnie jednak przekracza 50% i wynosi od 70,50 (dla Sfery umysłowej) do 73,86 (dla Sfery społecznej). Młodzież z upośledzeniem umysłowym jest ogólnie bardziej wewnątrznie zróżnicowana ($s_{ogA} = 16,26$) od młodzieży nieupośledzonej umysłowo ($s_{ogB} = 11,05$).

2. Struktura powiązań między wymiarami samowiedzy

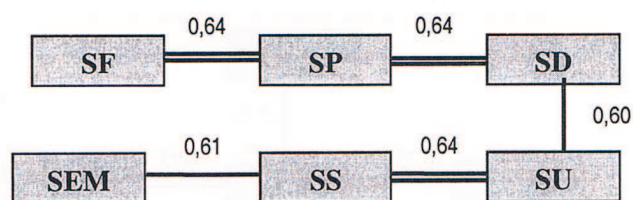
Analizę powiązań między badanymi sześcioma wymiarami samowiedzy przeprowadzono na podstawie prezentowanej w tab. 2 macierzy korelacji. Współczynniki korelacji obliczono metodą r Pearsona. Jak wynika z tab. 2, wszystkie współczynniki korelacji są istotne statystycznie na poziomie $p < 0,05$. Silne i wzajemne powiązania występują między sferami: Sprawność w działaniu i Stosunek do przyszłości ($r = 0,64$), przy czym ta druga jest też mocno i wzajemnie powiązana ze Sferą fizyczną ($r = 0,64$). Silny, wzajemny związek charakteryzuje samowiedzę w sferze umysłowej ze Sferą społeczną ($r = 0,64$). Również silnie powiązana ze Sferą społeczną jest samowiedza w Sferze emocjonalno-motywacyjnej ($r = 0,61$).

Tab. 2. Macierz korelacji dla grupy ($n = 80$)

Zmienna	Sfera fizyczna	Sfera umysłowa	Sprawność w działaniu	Sfera emocjonalno-motywująca	Sfera społeczna	Stosunek do przyszłości
Sfera fizyczna	1,00	0,51	0,47	0,54	0,56	0,64
Sfera umysłowa	0,51	1,00	0,60	0,54	0,64	0,60
Sprawność w działaniu	0,47	0,60	1,00	0,46	0,46	0,64
Sfera emocjonalno-motywująca	0,54	0,54	0,46	1,00	0,61	0,38
Sfera społeczna	0,56	0,64	0,46	0,61	1,00	0,57
Stosunek do przyszłości	0,64	0,60	0,64	0,38	0,57	1,00

Na podstawie najsilniejszych korelacji (oznaczonych zaciemnionymi polami w tab. 2) sporządzono dendryt powiązań między wymiarami samowiedzy (według metody taksonomii wrocławskiej – por. Brzezińska, 1979). Jak pokazuje to dendryt na rys. 3, silne i wzajemne powiązania występują między samowiedzą w Sferze działania (Sd), a Sferą stosunek do przyszłości (Sp). Ta druga sfera jest też silnie i wzajemnie powiązana ze Sferą fizyczną (Sf). Silną i wzajemną zależność wykazuje też Sfera umysłowa (Su) i Sfera społeczna (Ss), która powiązana jest ze Sferą emocjonalno-motywacyjną (Sem). W prezentowanym dendrycie powiązań między wymiarami samowiedzy dla

całej badanej grupy silny związek ujawnia też Sfera działania (Sd) i Sfera umysłowa (Su).



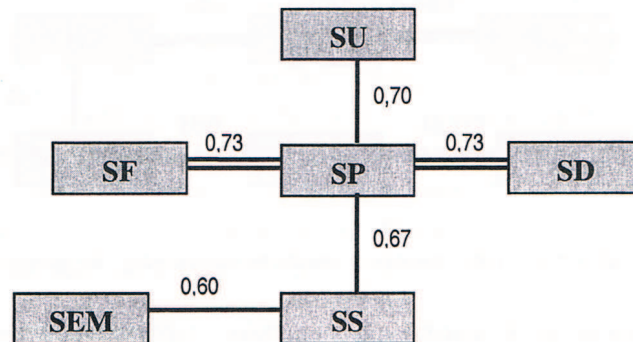
Rys. 3. Dendryt powiązań między wymiarami samowiedzy dla grupy $n = 80$

W celu dokładnego zilustrowania związków między wymiarami samowiedzy w poszczególnych grupach badanej młodzieży (grupa A i B) obliczono współczynniki korelacji oddzielnie dla każdej z tych grup. W tab. 3 przedstawiono macierz korelacji dla grupy młodzieży z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim, a w tab. 4 – dla grupy młodzieży nieupośledzonej. W obu przypadkach (podobnie jak i dla całej badanej grupy) między wszystkimi właściwościami samowiedzy wystąpiły korelacje istotne statystycznie na poziomie $p < 0,05$. Najsilniejsze korelacje oznaczono w tab. zaciemnionymi polami.

Tab. 3. Macierz korelacji dla grupa A ($n = 40$)

Zmienna	Sfera fizyczna	Sfera umysłowa	Sprawność w działaniu	Sfera emocjonalno-motywacyjna	Sfera społeczna	Stosunek do przyszłości
Sfera fizyczna	1,00	0,62	0,60	0,58	0,60	0,73
Sfera umysłowa	0,62	1,00	0,59	0,57	0,64	0,70
Sprawność w działaniu	0,60	0,59	1,00	0,49	0,46	0,73
Sfera emocjonalno-motywacyjna	0,58	0,57	0,49	1,00	0,60	0,46
Sfera społeczna	0,60	0,64	0,46	0,60	1,00	0,67
Stosunek do przyszłości	0,73	0,70	0,73	0,46	0,67	1,00

Na podstawie analizy najsilniejszych korelacji sporządzono dendryt powiązań między wymiarami samowiedzy dla grupy A; prezentuje go rys 4.



Rys. 4. Dendryt powiązań między wymiarami samowiedzy dla grupy A ($n = 40$)

Dendryt powiązań między wymiarami samowiedzy u młodzieży z upośledzeniem umysłowym stopnia lekkiego (por. rys. 4) pokazuje, że centralne miejsce w badanej strukturze samowiedzy zajmuje stosunek do przyszłości (Sp). Z tą sferą bardzo mocno i wzajemnie powiązana jest samowiedza w Sferze fizycznej (Sf) oraz Sfera działania (Sd). Stosunek do przyszłości (Sp) wiąże się również mocno z samowiedzą w Sferze umysłowej (Su) i Sferą społeczną (Ss), która jest powiązana ze Sferą emocjonalno-motywacyjną (Sem). Centralne miejsce Sfery stosunek do przyszłości (Sp) może wskazywać na to, że dla badanej grupy młodzieży własna przyszłość jest w refleksjach nad sobą zagadnieniem najważniejszym.

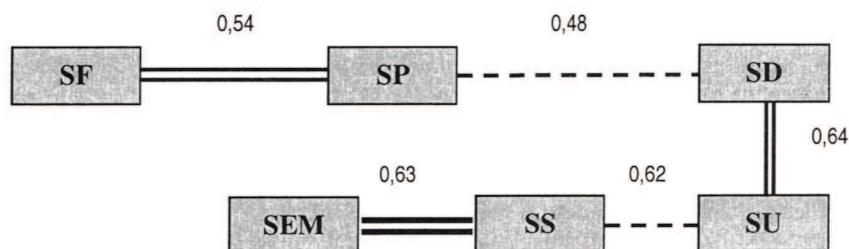
Tabela 4 przedstawia współczynniki korelacji między wymiarami samowiedzy u badanej młodzieży nieupośledzonej umysłowo (grupa B), zaś rys. 5 ilustruje dendryt powiązań między wymiarami samowiedzy, nakreślony na podstawie najsilniejszych korelacji.

Dendryt powiązań między wymiarami samowiedzy dla grupy, czyli młodzieży nieupośledzonej umysłowo, ilustruje istnienie umiarkowanych powiązań między wyróżnionymi sferami samowiedzy. Sfera społeczna (Ss) wiąże się znacznie z samowiedzą w Sferze emocjonalno-motywacyjnej oraz samowiedzą w Sferze umysłowej (Su), która z podobną siłą jest powiązana ze

sferą Sprawność w działaniu (Sd). Sfera ta wiąże się – na słabszym poziomie – z samowiedzą w sferze Stosunek do przyszłości (Sp), która powiązana jest z kolei ze Sferą fizyczną (Sf).

Tab. 4. Macierz korelacji dla grupy B ($n = 40$)

Zmienna	Sfera fizyczna	Sfera umysłowa	Sprawność w działaniu	Sfera emocjonalno-motywacyjna	Sfera społeczna	Stosunek do przyszłości
Sfera fizyczna	1,00	0,31	0,24	0,44	0,47	0,54
Sfera umysłowa	0,31	1,00	0,64	0,48	0,62	0,43
Sprawność w działaniu	0,24	0,64	1,00	0,44	0,47	0,48
Sfera emocjonalno-motywacyjna	0,44	0,48	0,44	1,00	0,63	0,25
Sfera społeczna	0,47	0,62	0,47	0,63	1,00	0,39
Stosunek do przyszłości	0,54	0,43	0,48	0,25	0,39	1,00



Rys. 5. Dendryt powiązań między wymiarami samowiedzy dla grupy B ($n = 40$)

Podsumowując analizę struktury powiązań między wymiarami samowiedzy możemy stwierdzić, że we wszystkich przypadkach (w obu badanych grupach młodzieży) ujawnił się najwyraźniej ten sam – silny i wzajemny – związek dotyczący sfery Stosunek do przyszłości (Sp), która powiązana jest ze Sferą działania (Sd) i Sferą fizyczną (Sf). Również w obu badanych grupach wystąpiło wzajemne powiązanie między Sferą społeczną (Ss), a Sferą emocjo-

nalno-motywacyjną (Sem). Występowanie znacznych korelacji między wszystkimi wyróżnionymi składnikami (sferami) samowiedzy (niezależnie od tego, czy dotyczą one osób upośledzonych, czy nieupośledzonych) może dowodzić, że są to składniki względnie stabilnej, zintegrowanej struktury osobowościowej, w której wyróżnione przez nas elementy stanowią rzeczywiste, a nie wyłącznie teoretyczne wymiary. Porównanie wszystkich wyników przedstawionych w tab. 3 i 4 świadczy jednak o tym, iż w grupie młodzieży upośledzonej umysłowo związki między wszystkimi wymiarami samowiedzy są znacznie silniejsze niż w grupie młodzieży nieupośledzonej. Mogłoby to wskazywać, iż ich struktura *Ja* jest silniej wewnętrznie zintegrowana, a także sugerować występowanie bardzo sztywnej struktury *Ja* typu totalnego (*totality* – według Eriksona). W obu grupach poziom samowiedzy jest podobnie wysoki; różnica dotyczy wewnętrznego powiązania elementów struktury *Ja*.

3. Podobieństwa i różnice między badanymi grupami (analiza skupień)

W celu stwierdzenia podobieństw i różnic między badanymi osobami przeprowadzono analizę skupień według metody *k*-średnich. Wyłoniono dwa skupienia badanych osób (zob. tab. 5). W każdym ze skupień były zarówno osoby charakteryzujące się prawidłowym rozwojem intelektualnym, jak i osoby z upośledzeniem umysłowym lekkiego stopnia. W skupieniu I znalazły się 44 osoby, tj. 55% badanej grupy, w tym 17 osób z upośledzeniem umysłowym lekkiego stopnia i 27 osób nieupośledzonych; 19 chłopców (53% badanych tej płci) i 25 dziewcząt (57% wszystkich badanych tej płci), w skupieniu II – 36 osób, tj. 45% badanej grupy, 23 osoby z upośledzeniem i 13 osób nieupośledzonych; 17 osób płci męskiej i 19 – żeńskiej. Okazuje się, że ani płeć, ani poziom sprawności umysłowej były czynnikami „decydującymi” o przynależności do danego skupienia.

Tab. 5. Wartość średnich arytmetycznych w dwóch skupieniach osób

Sfera	Sf	Su	Sd	Sem	Ss	Sp
Skupienie I	62,26	60,73	63,80	63,05	65,57	63,26
Skupienie II	82,06	82,44	79,17	80,42	84,00	83,72

Wszystkie różnice pomiędzy poziomami poszczególnych wymiarów samowiedzy dla wyodrębnionych skupień są istotne statystycznie na poziomie $p < 0,001$. Prezentują to rezultaty analizy wariancji przedstawione w tab. 6. Graficzną prezentację obu skupień, do których przynależy badana młodzież, zawiera rys. 7.

Tab. 6. Analiza wariancji dla badanych wymiarów samowiedzy

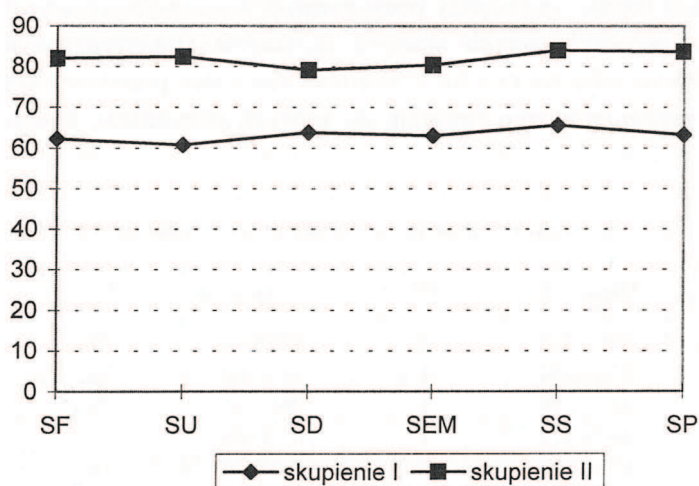
Zmienne	Między Ss	Df	Wewnątrz Ss	Df	F
Sf	7766,749	1	9578,14	78	63,249
Su	9338,384	1	9153,62	78	79,574
Sd	4678,229	1	10622,16	78	34,353
Sem	4678,229	1	10940,66	78	33,353
Ss	6726,692	1	6908,80	78	75,944
Sp	8298,415	1	8749,47	78	73,979

$p < 0,001$

Najwyższe wartości w zakresie wszystkich badanych wymiarów samowiedzy uzyskała młodzież należąca do skupienia II. Ogólnie badanych z tej grupy można określić jako bardzo pozytywnie nastawionych do siebie, mających wysoką samoocenę oraz optymistyczny stosunek do przyszłości. Uważają, że są osobami otwartymi na kontakty i dobrze przystosowanymi społecznie. W porównaniu z innymi właściwościami samowiedzy stosunkowo najniższą oceniają swoją sprawność w działaniu i odporność emocjonalną. Ogólnie jednak we wszystkich wymiarach samowiedzy osoby z tej grupy oceniają siebie wysoko.

W skupieniu I była młodzież, która charakteryzuje się relatywnie niższą samooceną. Najniższą wartość spośród wszystkich wymiarów samowiedzy badani uzyskali w zakresie sprawności umysłowej, co można odczytać jako mniejsze zadowolenie tych osób ze swoich intelektualnych możliwości. Należy zauważyć, że w tym skupieniu znalazła się również większość badanej młodzieży prawidłowo rozwiniętej intelektualnie (67,5%) i większość badanych dziewcząt (57%).

Z przeprowadzonej analizy wynika, że poziom sprawności intelektualnej nie był czynnikiem różnicującym badanych pod względem właściwości samowiedzy. Uzasadnia to przekonanie, iż samoświadomość młodzieży z lekkim upośledzeniem umysłowym jest dość dobrze rozwinięta. Jednocześnie wniosek ten przeczy stereotypowemu określaniu tych osób – nawet przez profesjon-



Rys. 6. Poziom wymiarów samowiedzy dla dwóch wyodrębnionych skupień

listów – jako mało zdolnych do monitorowania i kontrolowania własnego postępowania. Osoby zajmujące się rehabilitacją młodzieży upośledzonej umysłowo muszą dysponować większą wiedzą na temat właściwości meta-przekonań i uwzględniać ją w zarówno w oddziaływaniach rewalidacyjnych, jak i wychowawczych.

4. Analiza porównawcza pod względem specyficznych właściwości samooceny

Kolejna z przeprowadzonych analiz dotyczyła specyficzności samooceny. Dokonano analizy porównawczej w zakresie częstotliwości występowania u badanych ocen: skrajnych-specyficznych (oceny punktowe 1 i 5), umiarkowanych mało specyficznych (2 i 4 pkt.) oraz ocen niespecyficznych (3 pkt.). Zestawienie średnich arytmetycznych dla badanych grup młodzieży przedstawia tab. 7.

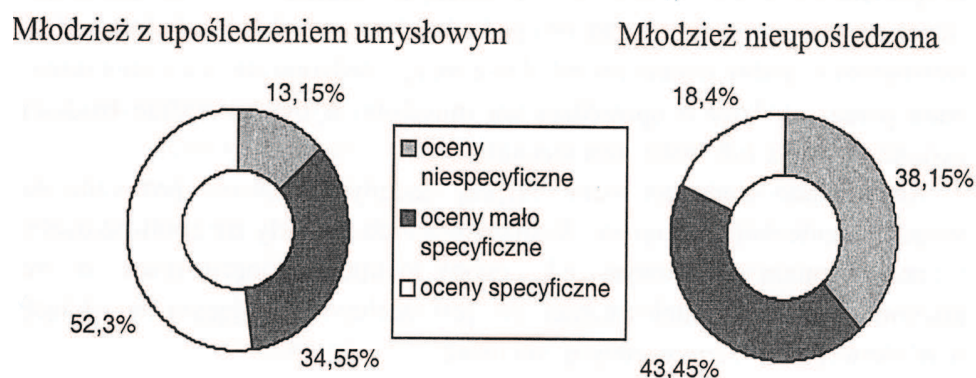
Wyniki wskazują, że młodzież z upośledzeniem umysłowym i młodzież nieupośledzona różni się istotnie pod względem specyficzności samooceny (poziom istotności statystycznej $p < 0,05$ dla wszystkich porównywanych właściwości). Charakter samooceny (specyficznych właściwości samooceny) dla obu grup młodzieży graficznie prezentuje rys. 7.

Tab. 7. Wartość średnich arytmetycznych i odchylenia standardowego dla trzech rodzajów ocen

Rodzaj oceny	Młodzież z upośledzeniem		Młodzież nieupośledzona	
	Średnia arytmetyczna	SD	Średnia arytmetyczna	SD
Ocena niespecyficzna (3)	6,575	6,122	19,075	8,027
Ocena mało specyficzna (2 i 4)	17,275	8,083	21,725	5,237
Ocena specyficzna (1 i 5)	26,150	11,383	9,200	7,819

W grupie młodzieży z upośledzeniem umysłowym wyraźnie przeważają oceny specyficzne – 52,3% młodzieży z tej grupy korzystało z oceny specyficznej, 34,55% – z oceny mało specyficznej, a tylko 13,15% wybrało oceny niespecyficzne. Może to oznaczać, że zdecydowana większość tych osób ocenia siebie jako niepodobnych do innych (swoich rówieśników), tak więc ich wybory wyraźnie podkreślają własną odmienność.

Inny charakter samooceny prezentuje młodzież nieupośledzona umysłowo: 38,15% badanych korzystało z ocen niespecyficznych, nieznacznie więcej, bo 43,45% – z ocen mało specyficznych, a najmniej badanych, tylko 18,4%, posługiwało się ocenami skrajnymi (specyficznymi). Oznacza to, że osoby z tej grupy oceniają siebie raczej jako podobnych do innych lub też jako niewiele różniących się od rówieśników. Stosunkowo mała liczba ocen specyficznych jest zatem przejawem dostrzegania przez tę młodzież swojego podobieństwa do innych.



Rys. 7. Rozkład rodzajów ocen w obu badanych grupach

VI. WNIOSKI

Na podstawie wyżej przedstawionych wyników badań można stwierdzić wiele podobieństw między badanymi grupami młodzieży w zakresie treściowej zawartości struktury *Ja*. Analiza porównawcza sześciu wymiarów samowiedzy wykazała brak zasadniczych różnic między grupami. Najwyższe wyniki uzyskali badani z obu grup młodzieży w sferze społecznej. Rezultat ten można wyjaśnić większą potrzebą kontaktów społecznych i zasadniczą rolą tych doświadczeń w rozwoju osób dorastających. Ta specyficzna dla okresu dorastania potrzeba, a także wzmożona jej realizacja uzasadnia tak wyraźną koncentrację młodzieży (niezależnie od poziomu jej sprawności intelektualnej) na sferze społecznej. Wynik ten ukazuje również, że kształtowanie się własnej tożsamości na bazie struktury *Ja* można wyjaśniać mechanizmem porównań społecznych. Liczne dowody na taki sposób kształtowania się tożsamości człowieka odnajdziemy w opracowaniach Eriksona (1997; 1968), Jarymowicz (1989; 2000), a w odniesieniu do osób upośledzonych umysłowo w publikacjach Kościelskiej (1984; 1998) czy Evansa (1998).

Badani z obu grup uzyskali średni poziom zarówno samooceny ogólnej, jak i samooceny w zakresie wyróżnionych sfer; ich wyniki były jednak wyraźnie bliższe wartościom wysokim niż niskim. Oznacza to, że badaną młodzież charakteryzuje dość wysoki poziom oceny swoich kompetencji. W odniesieniu do młodzieży upośledzonej umysłowo w stopniu lekkim wynik ten jest zgodny z ustaleniami dokonany przez Kościelaka (1989), który stwierdził, że ta młodzież częściej ujawnia wysoki poziom samooceny. Do podobnych wniosków dotyczących zawyżonej samooceny u ośmioklasistów ze szkoły specjalnej doszedł Giryński (1976). Należy podkreślić, że w zakresie samooceny badana młodzież z lekkim upośledzeniem umysłowym była bardziej wewnętrznie zróżnicowana niż młodzież nieupośledzona. Ocena siebie dokonana przez młodzież z upośledzeniem umysłowym była wyraźnie bardziej skrajna (wysoka lub niska samoocena).

Analiza podobieństw i różnic między badanymi osobami pozwoliła na wyodrębnienie dwóch skupień. W każdym z nich znalazły się zarówno osoby z upośledzeniem umysłowym, jak i osoby nieupośledzone. Oznacza to, że poziom sprawności intelektualnej nie jest cechą różnicującą i decydującą o właściwościach samowiedzy u młodzieży.

Pomimo wielu podobieństw czy nawet cech wspólnych dla obu badanych grup młodzieży są też między nimi zasadnicze różnice, np. inny jest charakter samooceny ujawniany przez badanych z tych grup. W określaniu siebie nie-

wiele osób lekko upośledzonych umysłowo używało ocen niespecyficznych; podobnie mało osób prawidłowo rozwiniętych umysłowo wykorzystało oceny specyficzne. Oznacza to, że młodzież z lekkim upośledzeniem umysłowym wyraźnie dostrzega swoją odmienność, natomiast młodzież prawidłowo rozwijająca się pod względem intelektualnym postrzega siebie jako osoby typowe, podobne do innych.

Ocena wyników badania z perspektywy znaczenia, jakie ma dla normatywnego rozwoju *Ja* proces porównywania społecznego, wskazuje być może na najważniejszy wniosek z przeprowadzonego badania: młodzież upośledzona umysłowo w stopniu lekkim ma silne poczucie odmienności. Cecha ta wyraźnie odróżnia osoby upośledzone umysłowo od osób nieupośledzonych. Jak wskazują zaprezentowane wyniki, młodzież charakteryzująca się prawidłowym rozwojem intelektualnym nie dostrzegała u siebie cech odróżniających ją w zasadniczym stopniu od innych osób w tym samym wieku. Występowanie takiej właściwości samooceny (tj. brak poczucia wyraźnej odmienności) u osób z normą intelektualną i znajdujących się na przełomie dorastania i wczesnej dorosłości stwierdzono w badaniach przeprowadzonych przez Brzezińską i Krzywickiego (2001). W porównaniu z wynikami badań prezentowanymi w niniejszym artykule młodzież (należy podkreślić to, że o kilka lat młodsza niż w badaniach Brzezińskiej i Krzywickiego) wykazała mniejsze nasilenie ocen niespecyficznych, czyli w mniejszym stopniu akcentowała swoje podobieństwo do rówieśników.

Zagadnienie porównywania społecznego (ja-inni) jest szczególnie ważne, gdyż w procesie kształtowania tożsamości indywidualnej właśnie rówieśnicy są dla osób w okresie dorastania najważniejszym punktem odniesienia (przedmiotem porównań *Ja–Inni*). Zdaniem Kościelskiej, „*Ja* rozwija się w toku specyficznych interakcji z otoczeniem społecznym oraz poprzez specyficzny sposób doświadczania siebie” (1998, s. 212). Świadomość własnej odmienności i znaczące dla rozwoju młodzieży upośledzonej umysłowo w stopniu lekkim jej następstwa podkreślają Witkowski (1993) i Obuchowska (1999). Uzyskane w naszych badaniach rezultaty są zatem zgodne z wnioskami tych autorów. Poczucie własnej odmienności nie sprzyja optymalnemu rozwojowi *Ja*, dobremu przystosowaniu społecznemu i emocjonalnemu, powoduje też hamowanie aktywności osób upośledzonych umysłowo w szerszym rozwijaniu kontaktów interpersonalnych. Rozwój *Ja* dokonuje się poprzez interakcje z otoczeniem, a zatem oddziaływania terapeutyczne i wspomaganie rozwoju osób z upośledzeniem umysłowym powinno w większym stopniu uwzględniać stan *Ja* i zmierzać w kierunku jego wzmocnienia.

Wyniki badań zaprezentowane w niniejszym artykule potwierdziły postawione przez nas hipotezy. Jednak wnioski nasuwające się na podstawie zebranego materiału badawczego wskazują na potrzebę poszukiwania odpowiedzi również na inne, nie mniej istotne pytania, np. jak dochodzi do ukształtowania tożsamości o wyraźnie specyficznych właściwościach samooceny i jakie są tego następstwa rozwojowe? Być może decyduje o tym niezmiennie dominujący styl socjalizacji młodzieży z upośledzeniem umysłowym, w którym mniej lub bardziej świadomie podkreśla się jej odmienność? Odpowiedzi na te pytania pozwolą lepiej rozumieć zjawisko upośledzenia i przebieg rozwoju osób z upośledzeniem umysłowym. Kwestie te pozostają otwarte na kolejne badania.

BIBLIOGRAFIA

- Brzezińska, A. (1979). O zastosowaniu taksonomii wrocławskiej w badaniach pedagogicznych. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 2, 79-91.
- Brzezińska, A. (2000). *Spoleczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Brzezińska, A., Krzywicki, P. (2001). Właściwości samowiedzy na przełomie późnej adolescencji i wczesnej dorosłości. *Czasopismo Psychologiczne*, 7, 87-94.
- Brzeziński, J. (1980). *Elementy metodologii badań psychologicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Brzeziński, J. (1996). *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Erikson, E. H. (1997). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis (wyd. I – 1950).
- Erikson, E. H. (1968). *Identity. Youth and crisis*. New York–London: W. W. Norton and Company.
- Erikson, E. H. (1987a). The human life cycle. W: S. Schlein (red.), *A way of looking at things*. New York–London: W. W. Norton and Company (wyd. I – 1968), s. 595-610.
- Erikson, E. H. (1987b). Psychosocial identity. W: S. Schlein (red.), *A way of looking at things*. New York–London: W. W. Norton and Company (wyd. I – 1968), s. 675-684.
- Evans, D. W. (1998). Development of the self-concept in children with mental retardation: Organismic and contextual factors. W: J. Burack, R. M. Hodapp, E. Zigler (red.), *Handbook of mental retardation and development*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, s. 462-480.
- Giryński, A. (1976). Samoocena uczniów klas VIII szkół specjalnych. *Szkola specjalna*, 3, 29-36.

- Hodapp, R. M., Burack, J. A., Zigler, E. (1998). Developmental approaches to mental retardation: A short introduction. W: J. Burack, R. M. Hodapp, E. Zigler (red.), *Handbook of mental retardation and development*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, s. 3-19.
- Horowitz, F. D., Haritos, C. (1998). The organism and the environment: Implications for understanding mental retardation. W: J. Burack, R. M. Hodapp, E. Zigler (red.), *Handbook of mental retardation and development*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, s. 20-40.
- Jarymowicz, M. (1989). Próba konceptualizacji pojęcia „Tożsamość”. Spostrzeganie odrębności Ja–Inni jako atrybut własnej tożsamości. *Przegląd Psychologiczny*, 32, 655-669.
- Jarymowicz, M. (2000). Psychologia tożsamości. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki* (t. 3). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 107-125.
- Kościelak, R. (1989). *Psychologiczne podstawy rewalidacji upośledzonych umysłowo*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kościelaska, M. (1984). *Upośledzenie umysłowe a rozwój społeczny*. Warszawa: PWN.
- Kościelaska, M. (1998). *Oblicza upośledzenia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Krzywicki, P. (2000). Upośledzenia umysłowe. Nowe podejście rozwojowe. *Edukacja i Dialog*, 4, 37-40.
- Obuchowska, I. (1999). Dzieci upośledzone umysłowo w stopniu lekkim. W: I. Obuchowska (red.), *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, s. 212-251.
- Sęk, H. (1998). Wybrane psychodynamiczne teorie funkcjonowania jednostki i grupy oraz mechanizmy zaburzeń. W: H. Sęk (red.), *Spoleczna psychologia kliniczna*. Warszawa: PWN, s. 43-69.
- Witkowski, T. (1993). *Rozumieć problemy osób niepełnosprawnych*. Warszawa: Wydawnictwo MDBO.

PROPERTIES OF SELF-KNOWLEDGE IN ADOLESCENTS
WITH MODERATE MENTAL RETARDATION AND NON-RETARDED ADOLESCENTS

S u m m a r y

The main purpose of empirical study was to examine the characteristics of self-knowledge of adolescents with mild mental retardation and without mental retardation. The basic assumption was that cognitive self-assessment and self-esteem are made by the individual in the context of other persons relations and that the development of personal identity is the process characteristic for each human being independent of his/her level of intellectual functioning or any cognitive disorder. So the study was conducting according to the developmental approach to analysis of behaviour of adolescents with mental retardation. The content of self-knowledge of 40 adolescents with mild mental retardation and 40 without mental retardation was examined (*Self-Knowledge Questionnaire – SKQ* consisting of 50 items). As results show the level

of self-knowledge is relatively high in both examined groups and the extremely high level – in the sphere of social self-knowledge – is characteristic for adolescents with mild mental retardation. The analysis of similarities and differences between two groups show that there are two different clusters of persons, i. e. with high and low self-knowledge, and that the level of cognitive ability is not a differentiating factor. The most important difference between two groups of adolescents is connected with internal structure of self-knowledge. In the group with mild mental retardation this structure is more rigid with the central point of social self-knowledge. The important conclusion is that the feeling of being different is very strong among mentally retarded adolescents.