

Integracja na Piątkę?

O osobowości uczniów klas integracyjnych i nieintegracyjnych

KATARZYNA MARIAŃCZYK
BEATA ŁUBIANKA
SARA FILIPIAK

W artykule przedstawiono badania dotyczące analizy cech osobowości uczniów z klas integracyjnych i nieintegracyjnych. Wyniki badań mogą stanowić dla nauczycieli wsparcie w poznawaniu i rozumieniu funkcjonowania uczniów oraz wzmacnianiu zasobów osobowych młodzieży realizującej integracyjną formę kształcenia.

Kształcenie integracyjne, czyli ta jego forma, w której jednocześnie uczestniczą uczniowie sprawni i niepełnosprawni, istnieje w Polsce od blisko 30 lat. Zostało wprowadzone na mocy Ustawy o systemie oświaty z dn. 7.09.1991 r. (DzU z 1991 r. nr 95, poz. 425). Dostatecznie długi czas doświadczeń w realizacji tego typu kształcenia pozwala określić zarówno jego zalety, jak i wady. Kiedy zatem można mówić o powodzeniu kształcenia integracyjnego i jak może ono wpływać na funkcjonowanie uczniów w różnych kontekstach życia społecznego?

Integracyjna forma edukacji

Kształcenie integracyjne to forma kształcenia powstała jako odpowiedź na idee integracji społecznej przeniesione na grunt edukacyjny, na którym kształcenie segregacyjne wydawało się niewystarczające. Kształcenie integracyjne miało pozwolić dzieciom niepełnosprawnym na naukę w szkole znajdującej się w pobliżu miejsca zamieszkania, z poszanowaniem ich potrzeby przebywania na co dzień z rodzicami – bez konieczności rozłąki z powodu oddalenia od szkoły specjalnej – oraz na kontakt ze sprawnymi rówieśnikami i na bycie uczniami na takich samych jak oni warunkach (Tomkiewicz-Bętkowska 2014; Łysek 2002). Wśród wad kształcenia integracyjnego wymienia się: niższą pozycję, jaką zajmują w klasie dzieci niepełnosprawne, ograniczone kontakty społeczne, większą pobłażliwość nauczycieli, mniejsze wymagania edukacyjne czy brak przystosowania programów do potrzeb dzieci niepełnosprawnych (Komorowska 2005). Z kolei do pozytywnych aspektów kształcenia integracyjnego zalicza się naukę odpowiedzialności i tolerancji, wzajemną akceptację oraz ochronę dzieci niepełnosprawnych przed izolacją społeczną (Apanel 2008). Al-Khamisy (2002) uważa, że w tym typie kształcenia kluczowa jest integracja społeczna dziecka przejawiająca się w jego poczuciu więzi z innymi uczniami, akceptacją przez nich, korzystną pozycją zajmowaną wśród rówieśników oraz podmiotowym uczestnictwem w działaniach i decyzjach.

W klasie integracyjnej spotykają się dzieci sprawne i niepełnosprawne, a przede wszystkim spotykają się różne osobowości. Badania pokazują, że pod wpływem różnych doświadczeń, środowiska, aktywności własnej, nauczania i wychowania następują zmiany w obszarze osobowości, co oznacza, że można mówić o względnej stałości cech osobowości u młodych osób (Robins i in. 2001). Okres wczesnej adolescencji należy zatem postrzegać jako czas kształtowania się cech osobowości. Można przypuszczać, że doświadczenie bycia w jednej klasie dzieci sprawnych i niepełnosprawnych może być silnym bodźcem do rozwijania cech otwartości na doświadczenia czy ugodowości. Mniej liczne klasy, większa różnorodność w funkcjonowaniu, towarzyszenie nauczyciela wspomagającego i trwałość

tej sytuacji przez kilka lat stwarzają podstawę nadania kierunku procesowi kształtowania osobowości.

Cechy osobowości dzieci i młodzieży w modelu Wielkiej Piątki

Robert McCrae i Paul Costa, autorzy modelu cech osobowości Wielkiej Piątki, definiują osobowość jako wymiar różnic indywidualnych dotyczący cech, które odpowiadają za charakterystyczne dla danej jednostki sposoby odczuwania, myślenia i zachowania. Autorzy wymieniają pięć uniwersalnych cech osobowości: ekstrawersję, neurotyzm, sumiennność, ugodowość oraz otwartość na doświadczenie. Cechy te traktują jako wewnętrzne dyspozycje, które kształtują obraz siebie czy przekonanie o własnej skuteczności (Costa, McCrae 1994, 2003).

Ekstrawersja odnosi się do gotowości poszukiwania kontaktów interpersonalnych i czerpania radości z przebywania z innymi ludźmi. Osoby o wysokim nasileniu ekstrawersji są towarzyskie i rozmowne. Niskie nasilenie ekstrawersji charakteryzuje osoby skryte i introwertywne. **Neurotyzm** dotyczy cech związanych ze stabilnością emocjonalną. Osoby o wysokim nasileniu neurotyzmu bywają impulsywne i nieprzewidywalne w swoich reakcjach, nie radzą sobie ze stresem oraz są skłonne do częstego odczuwania niepokoju. Osoby zrównoważone emocjonalnie są stabilne i przewidywalne w swoich reakcjach emocjonalnych, łatwiej przystosowują się do nowych sytuacji. **Sumiennność** związana jest z gotowością do wytrwałej pracy, cierpliwością i umiejętnością odraczania gratyfikacji. Wiąże się także z potrzebą porządku oraz umiejętnością organizacji pracy własnej i nadawaniem priorytetów swoim działaniom pod względem ich ważności. **Ugodowość** odnosi się do gotowości do działań w przedsięwzięciach grupowych oraz odczuwania szacunku wobec innych. Osoby ugodowe nie wykazują się tendencją do rywalizacji i wywoływania konfliktów, przedkładają dobre relacje interpersonalne nad indywidualne korzyści. Niski poziom ugodowości związany jest z nastawieniem rywalizacyjnym oraz potrzebą dominacji. Ugodowość zwiększa prawdopodobieństwo pozytywnych doświadczeń w sytuacjach interpersonalnych, a sumiennność – w sytuacjach zadaniowych. Osoby o dużej **otwartości na doświadczenie** poszukują nowych doznań i charakteryzuje je tolerancja na niejednoznaczność. Wymiar ten wiąże się z zapotrzebowaniem człowieka na zmiany i różnorodność. Osoby o wysokiej otwartości na doświadczenie są zwykle kreatywne i wszechstronne, charakteryzują się bogatym życiem emocjonalnym oraz potrafią dostrzegać złożone motywy ludzkich działań (Costa, McCrae 1994).

Model Wielkiej Piątki weryfikowany był w badaniach na całym świecie (McCrae, Costa 2003; Terracciano i in.

2005; Ciecuch 2010). Dotychczasowe badania wskazują na związek cech osobowości wśród dzieci i młodzieży z takimi zmiennymi psychologicznymi jak: inteligencja, osiągnięcia szkolne, radzenie sobie ze stresem, gotowość do podejmowania zachowań ryzykownych, kompetencje społeczne czy dobrostan.

Cechy Wielkiej Piątki okazały się istotnymi wyznacznikami satysfakcji z życia wśród nastolatków, przy czym ugodowość wiązała się z satysfakcją tylko u dziewcząt (Suldo, Minch, Hearon 2015). Dodatkowo wskazano, że i neurotyzm (ujemnie), i ekstrawersja, ugodowość oraz sumiennność (dodatnio) wiązały się z ogólną satysfakcją w badanej grupie młodzieży (Weber, Huebner 2015). Sumiennność była też istotnym czynnikiem pomysłnej adaptacji szkolnej (Graziano, Ward 1992). Zaobserwowano, że cechy osobowości, w tym ekstrawersja, neurotyzm oraz sumiennność, były lepszymi predyktorami osiągnięć szkolnych niż inteligencja (Bratko i in. 2006). Medvedova (1998) na podstawie badań z udziałem osób we wczesnej adolescencji wskazała, że neurotyzm korelował dodatnio ze strategią radzenia sobie ze stresem opartą na unikaniu, a ekstrawersja dodatnio wiązała się z poszukiwaniem wsparcia i zadaniowym stylem radzenia sobie ze stresem.

Problem badawczy

Przegląd badań dotyczących cech osobowości wśród dzieci i młodzieży mierzonych w modelu Wielkiej Piątki Costy i McCrae (1994) pozwolił na sformułowanie głównego problemu badawczego. Było nim znalezienie odpowiedzi na pytanie, jaka jest konfiguracja cech osobowości wśród uczniów klas integracyjnych i nieintegracyjnych. W celu uzyskania odpowiedzi na pytanie badawcze sformułowano hipotezę: Uczniowie z klas integracyjnych charakteryzują się podwyższonym poziomem otwartości na doświadczenia oraz wyższą ugodowością w porównaniu z rówieśnikami z klas nieintegracyjnych.

Grupa badanych i procedura

Osoby badane to 69 uczniów klas szóstych szkół podstawowych. Grupa uczniów uczęszczających do klas integracyjnych reprezentowana była przez 32 osoby (w tym 44 proc. dziewcząt). Grupę uczniów z klas nieintegracyjnych tworzyło 37 osób (w tym 54 proc. dziewcząt). Średnia wieku osób badanych wyniosła $M = 12,45$ przy odchyleniu standardowym $SD = 0,58$. Badania zostały przeprowadzone w czterech lubelskich szkołach podstawowych. Przebadano uczniów z pięciu klas, w tym trzech integracyjnych. Łącznie w badaniach wzięło udział 11 uczniów z niepełnosprawnościami z klas integracyjnych. Badania zrealizowano między majem a czerwcem 2017 r. z zachowaniem zasady

poufności, anonimowości i dobrowolności badań (Brzeziński 2008). Zostały one przeprowadzone za zgodą rodziców, dyrektora szkoły oraz po konsultacji z psychologiem lub pedagogiem szkolnym. Badania w każdej z klas odbyły się podczas jednej lekcji. Uczniowie zostali poinformowani o naukowym celu badań.

Narzędzie badawcze

Badanie cech osobowości przeprowadzono za pomocą Obrazkowego Pomiaru Cech Osobowości Dzieci (OPCO-D), autorstwa Marty Maćkiewicz i Jana Ciecucha (Maćkiewicz, Ciecuch 2012, 2016). W Polsce brakuje porównywalnych z OPCO-D narzędzi psychologicznych przeznaczonych do badania cech osobowości ludzi w okresie wczesnej adolescencji, które oparte są na modelu Wielkiej Piątki. Autorzy OPCO-D założyli za Caspim, Robertsem i Shiner (2005), że badając cechy osobowości u dzieci, należy wyjść poza klasyczny pomiar oparty na pisemnych deskrypcjach cech osobowości. Tym samym opisy osobowości w OPCO-D mają charakter obrazkowy. OPCO-D składa się z 15 zadań. Odpowiedź udzielana jest na 5-stopniowej skali. Zakres możliwych do otrzymania wyników zawiera się w przedziale od 3 do 15 punktów. OPCO-D występuje w dwóch wersjach: dla dzieci młodszych, z klas I–III, oraz dla dzieci starszych, z klas IV–VI szkół podstawowych. W niniejszych badaniach zastosowano wersję dla dzieci starszych. Narzędzie to uwzględnia możliwości poznawcze dzieci w późnym dzieciństwie oraz we wczesnej adolescencji, u których, zgodnie z teorią Piageta (1974), trwa proces rozwoju myślenia polegający na przejściu od rozumowania na poziomie konkretnym do rozumowania abstrakcyjnego i słowno-pojęciowego.

Wyniki

W celu sprawdzenia, czy istnieją znaczące statystycznie różnice pomiędzy cechami osobowości mierzonymi

w modelu Wielkiej Piątki, wśród uczniów zastosowano test istotności różnic t-Studenta dla prób niezależnych. Porównanie wyników uzyskanych przez uczniów z klas integracyjnych i nieintegracyjnych przedstawia tabela 1.

Dane zaprezentowane w tabeli 1 wskazują, że nie ma istotnych statystycznie różnic w zakresie analizowanych cech osobowości pomiędzy wynikami w obu grupach badanych. Wyniki uczniów z klas integracyjnych i nieintegracyjnych mieszczą się w przedziale wyników przeciętnych, a w przypadku ugodowości oraz ekstrawersji mieszczą się w górnej granicy wyników przeciętnych i zbliżają do wysokich. Mocnymi stronami uczniów są ich gotowość do współpracy i dbanie o wspólny cel grupowy. Badani uczniowie charakteryzują się podwyższoną towarzyskością i chęcią przebywania w grupie oraz otwartością na nawiązywanie nowych relacji społecznych. Są przeciętnie otwarci na nowe doświadczenia. Cechy związane z funkcjonowaniem zadaniowym, wytrwałością i samokontrolą podczas pracy kształtują się w przedziale wyników przeciętnych. U badanych uczniów zaznacza się także umiarkowana podatność na doświadczanie trudnych emocji oraz przeciętna zdolność radzenia sobie ze stresem.

Dyskusja

Dane przedstawione w artykule ujmują tylko jeden z aspektów kształcenia integracyjnego. Dzięki porównaniu wyników uzyskanych przez szóstoklasistów z klas integracyjnych i nieintegracyjnych pokazano osobowościowy obraz funkcjonowania młodzieży w okresie wczesnej adolescencji przy uwzględnieniu realizowanej ścieżki edukacyjnej. Taki sposób konstruowania badań, który dotyczy wszystkich uczniów klas integracyjnych – a nie jedynie uczniów niepełnosprawnych – jest jedną z prób analizy funkcjonowania klas integracyjnych i może służyć między innymi szacowaniu powodzenia kształcenia integracyjnego (Wiącek, Sękowski 2007).

TABELA 1. Statystyki opisowe oraz test istotności różnic t-Studenta w wynikach OPCO-D pomiędzy uczniami z klas integracyjnych i nieintegracyjnych

Cechy osobowości	klasy VI				t	p
	integracyjne		nieintegracyjne			
	M	SD	M	SD		
ekstrawersja	11,19	2,80	12,08	2,74	-1,337	0,186
neurotyzm	8,31	3,25	8,75	2,40	-0,652	0,517
otwartość na doświadczenie	8,97	2,74	8,62	2,58	0,542	0,590
sumienność	9,53	2,96	10,51	2,76	-1,426	0,158
ugodowość	11,78	2,56	11,73	2,45	0,085	0,932

Objaśnienie: M – średnia; SD – odchylenie standardowe; t – test t-Studenta; p – poziom istotności

Uzyskane wyniki wskazują na podobieństwo funkcjonowania osobowościowego uczniów klas integracyjnych i nieintegracyjnych. Sytuację tę można wyjaśniać na dwa sposoby. Z jednej strony, można zadać pytanie, czy brak wspomnianych różnic między analizowanymi klasami nie jest informacją o braku uwrażliwienia młodzieży z klas integracyjnych na odmiennosć i różnorodność w sposobach szkolnego funkcjonowania ich rówieśników. Czy wyniki te w subtelny sposób nie sugerują występowania zjawiska tzw. szwindlu integracyjnego? Oznaczałoby to integrację jedynie pozorną, nieprzeniesioną na realne relacje pomiędzy młodzieżą (Wdówik 2009). Ten tor myślenia wyznacza odniesienie do badań wskazujących na negatywne zjawiska występujące w integracyjnej formie kształcenia, czyli problemy z akceptacją dzieci niepełnosprawnych i ich niższą pozycją społeczną w klasie, czemu często przeczą pozytywne opinie nauczycieli o relacjach rówieśniczych w grupie klasowej (Wiącek 2008). Jednak biorąc pod uwagę to, że prezentowane badania koncentrują się na sferze osobowości, stwierdzony brak różnic można interpretować w kategoriach pozytywnych jako wskazanie, że proces integracji dzieci sprawnych i niepełnosprawnych (w badanych klasach integracyjnych) przebiega poprawnie i nie zakłócają go bariery wymienione w pierwszej części artykułu. Warto wspomnieć, że początki działania klas integracyjnych w polskim systemie edukacji: ostatnie dziesięciolecie XX w. oraz pierwsze XXI w., były okresem poszukiwania dobrych rozwiązań, uczenia się zarówno nauczycieli i uczniów, jak i ich rodziców, jak pomyślnie funkcjonować w tym systemie nauczania. Szkoły zdobyły rozliczne doświadczenia (nie tylko pozytywne) związane z nauczaniem integracyjnym (Wiącek 2008; Paszukow, Wojtenka 2008; Szumski 2006). Dziś wydaje się, że dla większości społeczeństwa naturalne jest to, iż w szkołach masowych uczą się, obok dzieci sprawnych, także te z niepełnosprawnościami. Przypuszczać można, że jest to uznawane za stan zwyczajny i nie wpływa to znacząco na kształtującą się strukturę osobowości młodych osób. Można by zatem uznać, że sytuacja ta nie wymaga od nauczycieli nadmiernej koncentracji sił wychowawczych na procesie integracji uczniów sprawnych i niepełnosprawnych, a zamiast tego główny ciężar może zostać przesunięty na sam proces nauczania. Wniosek ten jest jednak dużym uproszczeniem, gdyż proces integracji odbywa się między uczniami sprawnymi i niepełnosprawnymi cały czas i wymaga on dyskretnego nadzoru kadry pedagogicznej, wycucia tego procesu czy korygującej reakcji.

Podsumowaniem powyższych analiz są wskazówki pomocne we wzmacnianiu zasobów osobowych młodzieży realizującej integracyjną formę kształcenia. Warto pomagać uczniom odkrywać mocne i słabsze strony

ich funkcjonowania psychospołecznego oraz motywować ich do podejmowania interakcji ze wszystkimi kolegami w klasie w różnych kontekstach dydaktycznych. Pożądane jest także uwrażliwienie na różnorodność otoczenia oraz ćwiczenie umiejętności radzenia sobie w rozmaitych emocjonalnie trudnych sytuacjach. Można także wzmacniać kreatywność uczniów poprzez wspólne działania grupowe na drodze do realizacji zadań edukacyjnych i wychowawczych szkoły.

BIBLIOGRAFIA

- Al-Khamisy, D. (2013), *Edukacja włączająca edukacją dialogu*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Al-Khamisy, D. (2002), *Gotowość nauczycieli do pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, [w:] D. Al-Khamisy (red.), *Integracja społeczna. Praktyczne próby wdrażania*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 9–16.
- Apanel, D. (2008), *Model polskiej szkoły integracyjnej – wybrane zagadnienia*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie”, t. 17, s. 231–244.
- Bratko, D., Chamorro-Premuzie, T., Saks, Z. (2006), *Personality and School Performance: Incremental Validity of Self- and Peer-Rating Over Intelligence*, „Personality and Individual Differences”, vol. 41, s. 131–142.
- Caspi, A., Roberts, B.W., Shiner, R. (2005), *Personality Development: Stability and Change*, „Annual Review of Psychology”, vol. 56, s. 453–484.
- Ciecuch, J. (2010), *Pięcioczynnikowa struktura osobowości we wczesnej adolescencji*, „Studia Psychologica”, nr 10, s. 251–271.
- Costa, P.T.Jr., McCrae, R.R. (1994), *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO-Five Factor Inventory (NEO-FFI) Professional Manual*, Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Costa, P.T.Jr., McCrae, R.R. (2003), *Personality in Adulthood: A Five-Factor Theory Perspective*, 2nd Edition, Nowy Jork: Guilford Press.
- Graziano, W.G., Ward, D. (1992), *Probing the Big Five in Adolescence: Personality and Adjustment During a Developmental Transition*, „Journal of Personality”, vol. 60, s. 425–439.
- Komorowska, A. (2005), *Kształcenie integracyjne – szansa czy zagrożenie?* „Kultura i Edukacja”, nr 4, s. 43–51.
- Łysek, J. (2002), *Kształcenie integracyjne w Polsce i w krajach Unii Europejskiej*, „Nauczyciel i Szkoła”, t. 1–2, s. 9–15.
- Maćkiewicz, M., Ciecuch, J. (2012), *Jak mierzyć cechy Wielkiej Piątki u dzieci? Prace nad Obrazkowym Pomiarom Cech Osobowości Dzieci (OPCO-D)*, „Psychologia Rozwojowa”, t. 17, s. 69–82.

- Maćkiewicz, M., Ciecuch, J. (2016), *Pictorial Personality Traits Questionnaire For Children (PPTQ-C) – A New Measure of Children's Personality Traits*, „Frontiers in Psychology”, vol. 7, s. 1–11.
- Piaget, J. (1974), *Understanding causality*, Nowy Jork: Norton.
- Paszukow, B., Wojtenka, M. (red.) (2008), *Kształcenie integracyjne – postulatory i rzeczywistość*. Białystok: Wydawnictwo Prymat.
- Robins, R.W., Fraley, R.Ch., Roberts B.W., Trzesniewski, K.H. (2001), *A Longitudinal Study of Personality Change in Young Adulthood*, „Journal of Personality”, vol. 69, s. 617–640.
- Suldo, S.M., Minch, D.R., Hearon, B.V. (2015), *Adolescent Life-Satisfaction and Personality Characteristics: Investigating Relationships Using a Five Factor Model*, „Journal of Happiness Studies”, vol. 16, s. 965–983.
- Szumski, G. (2006), *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Terracciano, A., McCrae, R.R., Brant, L.J., Costa, P.T.Jr. (2005), *Hierarchical Linear Modeling Analyses of the NEO-PI-R Scales In the Baltimore Longitudinal Study of Aging*, „Psychology and Aging”, vol. 20, s. 493–506.
- Tomkiewicz-Bętkowska, A. (2014), *Uczmy się żyć razem... Słów kilka o kształceniu integracyjnym*, [w:] T. Huk, A. Brosch, M. Frania, M. Musioł (red.), *Integracja w edukacji*, Katowice: Katedra Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów UŚ, s. 109–120.
- Ustawa o systemie oświaty z dn. 7.09.1991 r. – DzU z 1991 r. nr 95 poz. 425.
- Weber, M., Huebner, S. (2015), *Early Adolescents' Personality and Life Satisfaction: A Closer Look at Global vs. Domain-Specific Satisfaction*, „Personality and Individual Differences”, vol. 83, s. 31–36.
- Wiącek, G. (2008), *Efektywna integracja szkolna*, Lublin: TN KUL.
- Wiącek, G., Sękowski, A. (2007), *Powodzenie w kształceniu integracyjnym a wybrane zmienne psychospołeczne – weryfikacja modelu teoretycznego*, „Roczniki Psychologiczne KUL”, t. 10, nr 2, s. 89–111.
- Wdówik, P. (2014), *Dostępna edukacja*, Kraków: Fundacja Instytut Rozwoju Regionalnego.

DR KATARZYNA MARIAŃCZYK Pracuje w Katedrze Psychologii Rehabilitacji Instytutu Psychologii KUL. Jej zainteresowania naukowe to psychospołeczne i zawodowe funkcjonowanie osób niepełnosprawnych.

DR BEATA ŁUBIANKA Pracuje w Instytucie Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach. Jej zainteresowania naukowe to psychologia wartości i zdolności oraz edukacja szkolna.

DR SARA FILIPIAK Pracuje w Instytucie Psychologii UMCS, w Zakładzie Psychologii Rozwoju Człowieka i Psychologii Przemysłowej. Zajmuje się psychologią rozwoju człowieka w pełnym cyklu życia.

