

Powodzenie w studiach osób niewidomych i słabo widzących a niektóre cechy osobowości

Andrzej Sękowski*

Instytut Psychologii, Katolicki Uniwersytet Lubelski, Lublin

Waldemar Klinkosz

Instytut Psychologii, Katolicki Uniwersytet Lubelski, Lublin

UNIVERSITY PERFORMANCE OF BLIND AND AMBLYOPIC STUDENTS AND THEIR PERSONALITY

The following article takes up a problem of how visual disability effects academic performance of blind and amblyopic students. One hundred five students with visual impairment (the group consisted of 37 blind and 68 amblyopic subjects), as well as 105 students with normal vision from all over Poland participated in the research, which was carried out for 3 years (between 1999 and 2001). The principal problem was included in a research question: „Do visually disabled students differ from their peers with normal sight in respect of the analyzed personality factors?” The factors from „Big Five Model” were adopted as personality variables; also the effect of locus of control was allocated. The outcome of the study revealed that neither visual disability nor the degree of disability was relevant in the average academic performance of the participating students. These findings may be helpful in creating a new perception of people with visual disabilities. Teachers, educators and psychologists involved directly in working with and caring for children and adolescents with visual impairments can certainly benefit from the knowledge that the disability of the eyesight will not automatically prevent that person from functioning properly within the community or preclude his good academic performance.

WPROWADZENIE

Problematyką edukacji osób z różnego typu niepełnosprawnością interesowało się wielu psychologów i pedagogów. Obszerny dokument Organizacji Narodów Zjednoczonych (*Rezolucja 48/96* pt.: „Standardowe zasady wyrównywania szans osób niepełnosprawnych”) we wstępie podaje podstawową zasadę, jaką jest budzenie świadomości społeczeństwa na temat osób niepełnosprawnych, ich praw, potrzeb, możliwości i wkładu w życie społeczne (*Biuletyn Informacyjny Zarządu Głównego Związku Niewidomych*, 2001, s. 23–27).

* Korespondencję dotyczącą artykułu można kierować na adres: Andrzej Sękowski lub Waldemar Klinkosz, Instytut Psychologii, Katolicki Uniwersytet Lubelski, Al. Raclawickie 14, 20-950 Lublin.
e-mail: sekowski@kul.lublin.pl; e-mail: klinkosz@kul.lublin.pl

W ostatnich dwóch dekadach znacznie wzrosła liczba studiujących osób niepełnosprawnych, które podjęły studia (McEwan i in., 1992). Stało się tak dzięki zmianom, jakie nastąpiły w systemach edukacyjnych w różnych krajach, dzięki powszechnemu odchodzeniu od nauczania typu specjalistycznego w ośrodkach zamkniętych na rzecz szkolnictwa typu integracyjnego (Doroszewska, 1989; Sękowska, 1998). Dokonujący się postęp w dziedzinie medycyny i rehabilitacji przyczynił się do wzrostu świadomości społecznej istnienia specyficznych potrzeb dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz do podejmowania działań, zmierzających do zapewnienia im odpowiedniego poziomu wykształcenia (Irvine, 1987; Emanuelsson, 1995). Jak pisze Sękowska (1998, s. 9): „poznanie przyczyn, objawów, skutków nieprzystosowania społecznego albo niepełnosprawności – czy to analizatorów zmysłowych i centralnego układu nerwowego, czy też narządów

ruchu, a także trudności w uczeniu bądź w przystosowaniu społecznym – pozwala lepiej rozumieć uwarunkowania nieprawidłowego funkcjonowania organizmu i adaptacji psychospołecznej człowieka (...). Poznając zaś skutki uszkodzeń, deficytów i chorób, jakie dotyczą niepełnosprawnych ludzi, poruszamy się w sytuacji jak gdyby eksperymentu naturalnego, który pozwala poznać i ocenić znaczenie mechanizmów uszkodzonych w funkcjonowaniu pełnosprawnej osoby oraz zdolności kompensacyjne i adaptacyjne człowieka”.

Badania osób zdolnych mają już ponad stuletnią tradycję; zapoczątkowane przez Galtona, nadal cieszą się zainteresowaniem psychologów i pedagogów. Osiągnięciami uczniów zdolnych zajmowali się m.in.: Terman (1925), Swanson i Watson (1982), Gardner (1983), Renzulli (1987), Noizet i Caverni (1988), Sternberg (1990, 1997), Tallent (1992), Urban i Sękowski (1993), Gagené (1993), Dennis, Newstead, Wright (1996), Heller i in. (2000), Thorndike i Hagen (1997), Heng (2000). W Polsce pisali na ten temat np.: Reykowski (1976), Borzym (1979), Pietrasinski (1976), Tyszkowa (1990), Galas i Lewowicki (1991), Limont (1994) i Sękowski, A. (1998, 2001).

W literaturze polskiej na określenie dzieci i młodzieży, mającej wybitne osiągnięcia używa się zamiennie: „uczeń zdolny” i „uczeń wybitnie uzdolniony” (Borzym, 1979). Funkcjonuje wiele definicji osób wybitnie uzdolnionych; wszystkie w jakiejś mierze są podobne do siebie. Pośrednio lub bezpośrednio odnoszą się do ilorazu inteligencji. Sękowski (1998, s. 106) podkreśla, że za uczniów zdolnych uważamy tych, którzy mają wysoki iloraz inteligencji oraz wysoki poziom zdolności ogólnych lub specjalnych albo też wyróżniają się szczególnymi osiągnięciami w nauce szkolnej. W związku z tym, oceniając wybitne osiągnięcia, można przyjąć:

- kryterium psychologiczne, które jest równoznaczne z uzyskaniem wysokiego ilorazu inteligencji, używanego w badaniu testem inteligencji;
- kryterium psychologiczno-pedagogiczne, jakim jest ponadprzeciętny poziom osiągnięć szkolnych i pozaszkolnych.

W niniejszym artykule do oceny wysokiego poziomu osiągnięć akademickich studentów niepełnosprawnych wzrokowo przyjęte zostało kryterium psychologiczno-pedagogiczne. W literaturze psychologicznej i pedagogicznej można znaleźć wiele danych dotyczących liczebności dzieci i młodzieży z różnego typu niepełnosprawnością. Znacznie trudniej podać dane wyrażające jednoznacznie liczbę uzdolnionych niepełnosprawnych uczniów i studentów. Można się jednak zgodzić z przekonaniem społecznym, że odsetek uzdolnionych osób niepełnosprawnych jest mały w porównaniu z całą populacją uczących się dzieci i młodzieży. Na przykład *Międzynarodowa Encyklopedia Edukacji* (Tassel-Baska, 1995) podaje, że spośród dzieci niepełnosprawnych badanych testami inteligencji 5% osiągało najwyższe wyniki.

Określenia osób uzdolnionych z różnego typu ograniczeniami w sferze sensorycznej, intelektualnej czy ruchowej łączą w sobie tak opis cech charakterystycznych dla uzdolnienia, jak również charakterystykę niepełnosprawności. Według Yewchuk i Lupart (2000) osoby uzdolnione z dysfunkcją to te, które ze względu na nadzwyczajne umiejętności lub możliwości intelektualne mogą osiągać bardzo dobre wyniki, pomimo takich ograniczeń, jak: uszkodzenie słuchu czy wzroku, wada ortopedyczna, zaburzenia emocjonalne czy trudności w przyswajaniu nauki. Aby dotrzeć do swoich możliwości intelektualnych, potrzebują specjalnych programów kształcenia, w których nacisk jest położony zarówno na zdolności, jak i rodzaj niepełnosprawności. Zakres możliwych kombinacji typu uzdolnienia i rodzaju upośledzenia jest bardzo szeroki z uwagi na zróżnicowanie wzajemnej relacji słabych i mocnych stron osoby, związanych z typem jej niepełnosprawności.

Wzorcowa definicja Marlanda (1971) określa osoby wyjątkowo uzdolnione jako te, które zostały zdiagnozowane przez profesjonalnie przygotowanego psychologa lub pedagoga jako mające ponadprzeciętne uzdolnienia, dzięki którym mogą osiągać dobre wyniki w nauce. Aby uznać ucznia niepełnosprawnego za uzdolnionego i mającego duże możliwości twórcze, wystarczy stwierdzić jego znaczące osiągnięcia w jednej z następujących kategorii: ogólne zdolności intelektualne, specyficzne uzdolnienia akademickie, twórczy i produktywny sposób myślenia, umiejętności przywódcze, zdolności artystyczne i sceniczne oraz umiejętności psychologiczne. W myśl tej definicji dziecko nie musi być przodujące we wszystkich dziedzinach, aby zostało uznane za uzdolnione. Duże możliwości czy też szczególne osiągnięcia, które ujawniają się tylko w jednej sferze, uznaje się za wystarczający sprawdzian uzdolnienia. Nie określa się też żadnej dolnej granicy możliwości czy umiejętności w pozostałych dziedzinach. Tak więc wysoki poziom uzdolnień w jednej sferze nie pozostaje w sprzeczności z niedostatecznym i niskim poziomem umiejętności w pozostałych dziedzinach. W praktyce oznacza to, że dziecko – nawet z poważną dysfunkcją – może zostać ocenione jako uzdolnione dzięki wykazaniu dużych możliwości intelektualnych lub stwierdzeniu wysokich osiągnięć w jednej z sześciu dziedzin podanych w definicji Marlanda (Yewchuk, Lupart, 1993).

Dzieci i młodzież niepełnosprawni wymagają specjalistycznej opieki pedagogicznej i psychologicznej. Różnego typu upośledzenia i ograniczenia, jak np.: uszkodzenie słuchu, mowy, wzroku, poważne zaburzenia emocjonalne, specyficzne problemy w uczeniu się, wady ortopedyczne lub inne uszczerbki na zdrowiu oraz opóźnienia umysłowe, mogą występować pojedynczo bądź też w różnych kombinacjach. Specjalistyczna opieka dydaktyczna jest wskazana, jeśli upośledzenie przeszkadza dzieciom w osiąganiu właściwych wyników w ramach typowego programu szkolnego (Yewchuk, Lupart, 2000).

Badania studentów z dysfunkcjami fizycznymi i sensorycznymi w piętnastu niemieckich uniwersytetach przeprowadził Meister (1998). Porównywał on takie zmienne, jak: akceptacja niepełnosprawności w rodzinie, integracja społeczna, zachowania kompensacyjne, czynniki motywujące i zniechęcające w procesie kształcenia uniwersyteckiego, zdolność organizowania sobie pomocy przez studentów niepełnosprawnych. Studenci z dysfunkcjami – w zależności od kierunku, na który byli przyjęci, oraz stopnia i rodzaju niepełnosprawności – poświęcali od dwóch do pięciu razy więcej czasu na naukę, przygotowanie się do zajęć i odpoczynek niż ich pełnosprawni rówieśnicy.

W odróżnieniu od innych grup osób uczących się o specjalnych potrzebach, np. głuchych czy niewidomych – zidentyfikowanie uzdolnionych wśród dzieci i młodzieży z trudnościami w nauce, nie jest łatwym zadaniem. Wielu uczniów i studentów wydaje się inteligentnymi, ale mają oni trudności z wykonywaniem zadań szkolnych czy akademickich. Ich praca może być niesystematyczna i mogą wystąpić różnice w pracy, zależnie od rodzaju przedmiotu (czytanie, pisanie czy arytmetyka). Trudności w nauce mogą być manifestowane w różny sposób. W literaturze można odnaleźć ponad 40 definicji na ten temat (Ysseldyke i in., 1983, za: Yewchuk i Lupart, 1993), ale najczęściej cytowana jest definicja American National Joint Committee on Learning Disabilities: „Pojęcie trudności w nauce jest ogólnym określeniem odnoszącym się do heterogenicznej grupy dolegliwości, przejawiających się w trudności używania własnych zdolności: słuchowych, mowy, czytania, pisania, rozumowania i matematycznych. Niepełnosprawność ta jest wrodzona, prawdopodobnie spowodowana dysfunkcją centralnego układu nerwowego. Pomimo że trudności w nauce mogą występować równoległe z innymi rodzajami upośledzenia (np.: uszkodzeniem sensorycznym, zaburzeniami w kontaktach społecznych i emocjonalnych) czy też wpływami środowiska (jakimi mogą być np.: różnice kulturowe, niewystarczające czy nieodpowiednie wychowanie i prowadzenie, psychogeniczne czynniki), nie są one bezpośrednim rezultatem upośledzenia lub wpływów środowiska” (Berk, 1983, za: Yewchuk, Lupart, 1993).

Problemy związane z identyfikacją uzdolnionych uczniów, mających trudności w nauce może mieć związek z nieznanymi cechami charakterystycznymi tych osób i niewłaściwego badania i diagnozy. Fox (1983) wskazuje, że rozpoznanie następuje często całkiem przypadkowo – jako rezultat oceny dokonanej dla innych celów. Dla przykładu, u dzieci skierowanych do poradni psychologicznej, w celu oceny trudności w nauce – na podstawie wyników zestawu testów – stwierdzono poziom wyników IQ pozwalający zaliczyć je do grupy uzdolnionych. Inne zakwalifikowane do programu dla uzdolnionych niestety nie sprostały odpowiednim kryteriom osiągnięć. Do trzeciej grupy można zaliczyć dzieci osiągające przeciętne wyniki,

które zostały skierowane na badania psychologiczne z powodu problemów osobowościowych i społecznych; w wyniku badań uznano je za uzdolnione.

Krótko mówiąc, najważniejszą charakterystyczną cechą określającą trudności w nauce szkolnej jest rozbieżność pomiędzy poziomem uzdolnienia, a osiągnięciami. Ponieważ dzieci o wyjątkowych zdolnościach i utalentowane mogą rozwinąć kompensacyjne sposoby radzenia sobie z niepowodzeniami, ich niezdolność do nauki może być zauważona tylko wówczas, gdy jest bardzo dotkliwa. Dlatego zarówno dla osób uzdolnionych mających trudności w nauce, jak i dla uczących się z dysfunkcjami, typowe procedury diagnostyczne wymagają: skierowania, podsumowania i selekcji (zob. Yewchuk, Lupart, 2000).

PROGRAM BADAŃ WŁASNYCH

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie osiągnięć akademickich studentów niewidomych i słabo widzących oraz porównanie ich z poziomem osiągnięć widzących rówieśników. Podjęto próbę wskazania cech osobowości, badanych za pomocą narzędzia do diagnozy Pięciu Wielkich Czynników osobowości (zob. Szarota, 1995) oraz umiejscowienia lokalizacji kontroli, korelujących (pozytywnie bądź negatywnie) z osiągnięciami akademickimi osób mających uszkodzenie wzroku.

PROBLEM

Główny problem pracy wyraża pytanie badawcze: „Czy studenci niepełnosprawni wzrokowo różnią się pod względem badanych czynników osobowości od studentów widzących?”

Zmienna zależna określa poziom osiągnięć akademickich badanych studentów, który jest wyrażony średnią ocen z wszystkich przedmiotów w danym roku akademickim. Nieukończenie danego roku studiów jest równoznaczne z brakiem osiągnięć akademickich.

Zmienne niezależne to Pięć Wielkich Czynników osobowości oraz miejsce lokalizacji kontroli.

Problematyki szczegółowej dotyczą pytania:

- a) Na jakim poziomie kształtują się osiągnięcia akademickie studentów niepełnosprawnych wzrokowo?
- b) Jakie związki występują między poziomem osiągnięć akademickich studentów z uszkodzeniem wzroku, a poszczególnymi zmiennymi osobowościowymi?
- c) Czy są różnice pomiędzy średnimi zmiennymi niezależnymi (osobowościowymi) w grupach studentów niewidomych, słabo widzących i widzących?

Sformułowano następującą hipotezę ogólną: Studenci niewidomi i słabo widzący istotnie różnią się pod względem badanych cech osobowości od studentów widzących. Jej rozwinięciem są hipotezy szczegółowe, mówiące o występowaniu pozytywnej zależności między poziomem osiągnięć akademickich studentów

niepełnosprawnych wzrokowo, a wysokim wynikiem w Otwartości na doświadczenia, Sumienności i Poczuciu kontroli wewnętrznej.

KRYTERIUM DOBORU OSÓB DO BADAŃ

Badaniom poddano dwie grupy, dobrane zgodnie z kryterium homogeniczności: studentów niewidomych i słabo widzących oraz studentów widzących. Studenci niepełnosprawni wzrokowo zostali uznani (zgodnie z wcześniej zaprezentowanymi definicjami), za „zdolnych niewidomych” i „zdolnych słabo widzących”. Oprócz umiejętności pokonywania trudności związanych z brakiem wzroku charakteryzują się również zaradnością w kontaktach społecznych, ponieważ umieją np. zorganizować sobie grupę wsparcia, pomocników do nauki wśród studentów widzących lub też zapewnić sobie pomoc w przemieszczaniu się.

Zastosowano tzw. dobór wiązany polegający na tworzeniu jednolitych bloków złożonych z osób, dla których zmienne niezależne przyjmowały takie same wartości (zob. Brzeziński, 1985, s. 128). Jedną grupę stanowili studenci niepełnosprawni wzrokowo, drugą studenci widzący. Były to pary studentów pogrupowane w cztery podgrupy według płci, kierunku, typu i roku studiów. Dołożono jednak wszelkich starań, aby mężczyźni i kobiety tworzący pary, przynależący do poszczególnych podgrup, w jak najmniejszym stopniu różnili się, co do wartości zmiennych niezależnych ubocznych. W ten sposób próbowano zminimalizować wariancję wewnątrzgrupową i maksymalizować wariancję międzygrupową (tamże, s. 129). Nie udało się spełnić warunku homogeniczności par jedynie w przypadku wieku badanych, ponieważ kilka osób niepełnosprawnych wzrokowo było starszych od swoich widzących partnerów. Przyczyną różnic wieku był najczęściej dłuższy okres nauki w szkole podstawowej i średniej, co wiązało się niejednokrotnie z leczeniem szpitalnym i zabiegami rehabilitacyjnymi, którym podlegały te osoby w trakcie wcześniejszej edukacji.

Przyjęto kryterium podziału studentów niepełnosprawnych wzrokowo na dwie grupy. W grupie pierwszej studenci posługiwali się wyłącznie brajlem lub współczesnymi metodami elektronicznego zapisu tekstu (np. specjalnie przystosowanym komputerem lub dyktafonem). W drugiej grupie osoby badane z większymi lub mniejszymi trudnościami mogły posługiwać się materiałami drukowanymi czcionką, a także samodzielnie sporządzały notatki z wykładów i ćwiczeń na uniwersytecie. Kryterium podziału grupy osób niepełnosprawnych wzrokowo była zdolność do czytania książek i umiejętność sporządzania notatek odręcznych albo też brak tych umiejętności, które ułatwiają swobodny dostęp do podręczników i zdobywanie wiedzy akademickiej. Wynika to z prostego „przekładania” się owych umiejętności na styl nauki i sposób radzenia sobie na co dzień z zadaniami akademickimi,

z poruszaniem się i wieloma innymi trudnościami życia osobistego i społecznego.

Innym kryterium uszeregowania tych osób może być moment utraty wzroku, np. od urodzenia, w wieku wczesnoszkolnym czy też w okresie adolescencji. Ze względu na małą liczbę studiującej młodzieży niepełnosprawnej wzrokowo to ostatnie kryterium podziału nie zostało wzięte pod uwagę. Około 90% osób z grupy badanej przynależało formalnie do Polskiego Związku Niewidomych i było w stałym kontakcie z jego regionalnymi oddziałami, korzystało z pomocy tej organizacji i uczestniczyło mniej lub bardziej regularnie w zorganizowanych formach spędzania wakacji, na przykład wyjeżdżając na międzynarodowe obozy młodzieżowe.

Studenci inwalidzi wzroku tworzyli grupę liczącą 105 osób, która została podzielona na 4 podgrupy: słabo widzące studentki (I), słabo widzący studenci (II), niewidome studentki (III) oraz niewidomi studenci (IV). Podział uwzględniał stopień niepełnosprawności wzroku (słabowzroczność *versus* ślepota) oraz płeć (kobieta *versus* mężczyzna). Liczebność w grupach była następująca: I grupa – 34 osoby, II – 24, III – 34, IV – 12 osób. W grupie osób z dysfunkcją wzroku większość stanowiły studentki (proporcja 59 do 46), co odpowiada przewadze liczebnej kobiet na kierunkach humanistycznych i pedagogicznych (zob. *Mały Rocznik Statystyczny*, 2000). Wiek badanych studentek zawierał się pomiędzy 20. a 47. rokiem życia, zaś studentów pomiędzy 20. a 32. Natomiast średnia wieku w poszczególnych grupach wynosiła: w I grupie $M = 22.97$ lat, w II grupie $M = 23.12$ lat, w III grupie $M = 24.76$ lat i w IV grupie $M = 24.17$ lat.

W badaniach porównawczych wzięli udział studenci widzący – tego samego roku i kierunku studiów, co studiujący inwalidzi wzroku. Wiek badanych studentów widzących zawierał się pomiędzy 20. a 27. rokiem życia dla kobiet i 20. a 29. u mężczyzn. Grupom studentów niepełnosprawnych wzrokowo odpowiadały równoliczne grupy studentów widzących, oznaczone analogicznie do podgrup inwalidów wzroku: I A, II A, III A i IV A.

Analizy statystyczne umożliwiły zweryfikowanie hipotezy o cechach specyficznych grup, dla których charakterystyczny jest brak wzroku lub znaczne jego osłabienie.

CEL BADAŃ I ICH REALIZACJA

Badania, które miały na celu stwierdzenie, czy istnieje związek (korelacja) pomiędzy osiągnięciami akademickimi studentek słabo widzących i niewidomych, a wybranymi cechami ich osobowości, były prowadzone indywidualnie na terenie całej Polski w roku akademickim 1999/2000 oraz 2000/2001, w tych głównych ośrodkach uniwersyteckich, w których studiowały przynajmniej dwie osoby niepełnosprawne wzrokowo. Zrezygnowano z badania pojedynczych osób studiuja-

cych ze względu na wysokie koszty dotarcia do każdej z nich.

METODY BADAŃ

W badaniach zastosowano Inwentarz Osobowości (NEO-FFI) P. T. Costy i R. R. McCrae. Mierzy on podstawowe różnice indywidualne pomiędzy ludźmi na podstawie teoretycznego modelu 5-czynnikowej struktury osobowości. Inwentarz Osobowości NEO-FFI Costy i McCrae jest to – jak dotąd – jedyny test psychologiczny z grupy inwentarzy NEO (NEO – *Five Factor Inventory*), który został przetłumaczony na język polski. Adaptacji kwestionariusza dokonali psychologowie: Bogdan Zawadzki, Jan Strelau, Piotr Szczepaniak i Magdalena Śliwińska. Wszystkie inwentarze osobowości NEO zawierają pięć skal, każda mierzy jeden czynnik z Wielkiej Piątki: Ekstrawersja (*Extraversion*), Ugodowość (*Agreeableness*), Sumiennność (*Conscientiousness*), Neurotyczność (*Neuroticism*) oraz Otwartość na doświadczenia (*Openness*). Drugą metodą wykorzystaną w badaniach był Kwestionariusz Poczucia Kontroli („Delta”) R. Drwala. W ujęciu poznawczym człowiek traktowany jest jako podmiot poznający zarówno siebie, jak i otaczający go świat zewnętrzny. Psycholodzy z nurtu poznawczego stawiali pytania o sposób funkcjonowania osoby, o motywacje jakimi się ona kieruje w swoich wyborach, oraz o różnice występujące w odbiorze rzeczywistości, a także o ustosunkowanie się do zewnętrznych wydarzeń poszczególnych osób (zob. Kofta, Doliński, 2000). Rotter (1966) uważał, że człowiek zaspokaja swoje potrzeby dzięki zachowaniom instrumentalnym, a w następstwie otrzymanych wzmocnień ugruntowuje się on w przekonaniu, że również w przyszłości po takim samym zachowaniu wystąpią jednakowe wzmocnienia. W ten sposób zachowanie ludzi kierowane jest przez tendencję do oczekiwania, iż ich własne wysiłki i zaangażowanie nie pozostają bez wpływu na osiągnięty wynik podejmowanych przez nich czynności. W sytuacji, gdy wszystkie skutki są

traktowane jako prosty wynik działań i aktywności własnej oraz osobistych właściwości, takie subiektywne przekonanie jest określane mianem „poczucie kontroli wewnętrznej” (*internal locus of control*). Odwrotnie jest, jeśli za przyczynę sprawczą wydarzeń uznaje się innych ludzi, przypadek, zbieżność okoliczności itp.; ten rodzaj interpretacji zwany jest poczuciem kontroli zewnętrznej (*external locus of control*) (Rotter, 1966).

Kwestionariusz do Pomiaru Poczucia Kontroli „Delta” Drwala (1979) jest wzorowany na skali I-E Rottera i zawiera skalę LOC oraz Skalę kłamstwa. Skala LOC mierzy uogólnione poczucie kontroli, czyli przekonanie o wewnętrznej lub zewnętrznej kontroli wzmocnień w codziennych sytuacjach życiowych. Skala K określa skłonność do przedstawiania siebie w pozytywnym świetle.

UZYSKANE WYNIKI

Analiza jakościowa wyników uzyskanych w badaniach obejmuje średnie (*M*) i odchylenia standardowe (*SD*) najpierw dla średnich ocen, a następnie dla zmiennych osobowościowych poszczególnych grup (z podziałem na płeć). Analizy porównawczej średnich wyników w grupach studentów niepełnosprawnych wzrokowo i widzących dokonano za pomocą testu *t*-Studenta. Żadna z zastosowanych w badaniach metod nie ma norm dla osób niepełnosprawnych wzrokowo, dlatego wszystkie analizy statystyczne, ilościowe i jakościowe zostały dokonane na wynikach surowych. Interesującą kwestią jest próba znalezienia odpowiedzi na pytanie: czy zakres dysfunkcji wzroku (stopień niedowidzenia) istotnie różnicuje badane grupy pod względem osobowości?

POZIOM OSIĄGNIĘĆ AKADEMICKICH BADANYCH STUDENTÓW

W Tabelach 1 i 2 podano poziom osiągnięć akademickich, czyli średnią ocen (*M*) – uzyskaną przez osoby z poszczególnych grup i odchylenia standardowe (*SD*), a

Tabela 1

Średnia ocen (*M*) i odchylenia standardowe (*SD*) dla poziomu osiągnięć akademickich badanych studentek

Średnia uzyskanych ocen	Słabo widzący		Grupa I A		Niewidomi		Grupa III A		Ogółem <i>N</i> = 210	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Studentki	4.19	.43	4.22	.40	4.34	.37	4.10	.51	4.16	.42

Tabela 2

Średnia ocen (*M*) i odchylenia standardowe (*SD*) dla poziomu osiągnięć akademickich badanych studentów

Średnia uzyskanych ocen	Słabo widzący		Grupa II A		Niewidomi		Grupa IV A		Ogółem <i>N</i> = 210	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Studenci	4.03	.46	4.12	.31	3.99	.39	4.26	.37	4.16	.42

także obliczono średnią ocen (M) i odchylenie standardowe (SD) dla wszystkich grup badanych studentów.

Analizując dane przedstawione w tabelach można dostrzec, że poziom osiągnięć akademickich we wszystkich grupach jest przeciętny i zdecydowanie wyrównany, ponieważ zawiera się w przybliżeniu w przedziale od -0.5 do 0.5 odchylenia standardowego; średnia ocen wynosi około 4.16. Najwyższą średnią ocen osiągnęły kobiety niewidome (4.34), najniższą zaś niewidomi mężczyźni (3.99). Stosunkowo mała liczba osób w grupach nie pozwala na zbyt daleko idące uogólnienie wyników na wszystkich studentów niepełnosprawnych wzrokowo.

Nie stwierdzono statystycznie istotnych różnic w badanych grupach w zakresie średniej ocen (Tabela 3 i 4). Można więc powiedzieć, że wszyscy badani, zarówno studentki, jak i studenci, niezależnie od tego, czy należeli do grupy inwalidów wzroku, czy do grupy osób widzących, osiągają taki sam poziom osiągnięć akademickich.

Z danych w Tabeli 3 i 4 wynika, że u niepełnosprawnych wzrokowo, z wyjątkiem niewidomych studentek,

Tabela 3

Wartości średnie ocen i wartości t -Studenta uzyskane przez osoby słabo widzące i widzące

Osoby badane	Średnia ocen		Test t	
	słabo widzący	widzący	t	p
Studentki	4.19	4.22	-.24	.810
Studenci	4.03	4.12	-.86	.393

Tabela 4

Wartości średnie ocen i wartości t -Studenta uzyskane przez osoby niewidome i widzące

Osoby badane	Średnia ocen		Test t	
	słabo widzący	widzący	t	p
Studentki	4.34	4.10	1.93	.060
Studenci	3.99	4.26	-1.77	.091

średnia ocen jest niższa niż w grupie widzących. Mimo że opisane różnice nie są statystycznie istotne na poziomie $.05$, to należy dostrzec wyższy niż w pozostałych grupach poziom osiągnięć akademickich u kobiet niewidomych (w porównaniu z grupą kobiet widzących; współczynnik t blisko poziomu istotności $.05$).

Średnie oceny dla wszystkich grup wskazują, że stopień niepełnosprawności nie ma decydującego wpływu na poziom osiągnięć akademickich. Dla badacza ciekawe są wyniki zmiennych niezależnych, które mogą wskazywać na osobowościowe uwarunkowania tych osiągnięć.

CHARAKTERYSTYKA OSOBOWOŚCI BADANYCH STUDENTÓW NA PODSTAWIE PIĘCIU WIELKICH CZYNNIKÓW

Wyniki uzyskane przez badanych studentów niepełnosprawnych wzrokowo i widzących zamieszczono w Tabeli 5 i 6.

Analizując wyniki w Tabeli 5 i 6 można dostrzec, że studentki uzyskały wyższe wyniki średnie od studentów, i to w każdej z grup, w następujących skalach: Neu (24.3 – 26.2), Ugd (28.0 – 33.2) oraz Sum (28.8 – 34.6). Najniższe wyniki stwierdzono w skalach: Neu – w grupie studentów słabo widzących (16.7), Eks – u kobiet widzących z obu grup (po 28.5), Otw – u kobiet widzących z grupy II A (26.2), Ugd i Sum – u mężczyzn widzących z grupy I A (25.6 i 26.3). Najwyższe wyniki stwierdzono w czterech skalach u kobiet niewidomych: Neu (26.2), Eks (34.7), Otw (31.3) i Ugd (33.2) oraz w skali Sum w grupie kobiet słabo widzących (30.4). Istotności różnic pomiędzy średnimi wynikami w badanych grupach są przedstawione w tabelach nr 7 do 10.

W teście NEO-FFI istotność różnic stwierdzono: w skali Sum – w grupach słabo widzących kobiet i mężczyzn (odpowiednio $p < .001$; $p < .05$); w skali Ugd – w grupie mężczyzn słabo widzących ($p < .05$) oraz kobiet niewidomych ($p < .01$); w skali Eks – w grupie kobiet niewidomych ($p < .01$). Taki układ wyników wskazuje na to, że najbardziej wytrwale w pracy, rzetelne i dobrze zorganizowane, a przy tym zdolne do wytężonej nauki i obowiązkowe, są osoby słabo widzące – zarówno studentki, jak i studenci. Być może wynika to nie tylko z chęci dorównania w osiągnięciach akademickich widzącym rówieśnikom, lecz także jest przejawem pragnienia niewyróżniania się w żaden sposób na tle osób studiujących. Istotne różnice w wynikach uzyskanych w skali Ugd na korzyść niewidomych studentek i słabo widzących studentów pozwalają scharakteryzować te osoby jako: mające zaufanie, życzliwe, dobrze usposobione, łatwowierne, szczere i prostolinijne. Można przypuszczać, że mają dobre kontakty z rówieśnikami i otrzymują od nich pomoc oraz wsparcie. Wysoki wynik w skali Eks u niewidomych studentek ukazuje, że są one aktywne, otwarte na innych, a więc powinny dobrze organizować sobie pomoc innych osób w nauce. Są też lubiane, nastawione optymistycznie do życia i obowiązków, czyli ogólnie dobrze przystosowane, a to oznacza, że rehabilitacja tych studentek, które podejmują studia, została dobrze przeprowadzona. Odwrotnie jest w przypadku studentów niewidomych i słabo widzących, którzy są introwertykami, mogą więc stronić od rówieśników. Mają trudności w wyrażaniu uczuć, nadto są bardziej wrażliwi i zamknięci w sobie.

Nie stwierdzono statystycznie istotnych różnic pomiędzy średnimi wynikami w porównywanych grupach w skali Otw. Jednak można dostrzec, że niewidome studentki uzyskały najwyższy wynik w tym czynniku

Tabela 5

Średnie (*M*) i odchylenia standardowe (*SD*) dla wyników uzyskanych w teście NEO-FFI przez studentki niepełnosprawne wzrokowo i studentki widzące

NEO-FFI	Studentki								Ogółem N = 210	
	Słabo widzące N = 34		Widzące grupa I A N = 34		Niewidome N = 25		Widzące grupa III A N = 25			
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Neu	24.62	9.36	24.29	7.48	26.16	11.98	24.48	7.14	21.88	8.93
Eks	30.53	7.42	28.50	6.07	34.72	6.57	28.48	7.22	30.97	7.00
Otw	27.94	7.16	26.21	5.44	31.32	6.14	29.28	5.50	28.12	6.12
Ugd	31.47	6.64	30.56	4.91	33.16	6.49	28.04	5.22	29.35	6.19
Sum	34.62	6.43	28.76	8.05	33.48	9.65	29.72	8.07	30.61	8.24

Tabela 6

Średnie (*M*) i odchylenia standardowe (*SD*) dla wyników uzyskanych w teście NEO-FFI przez studentów niepełnosprawnych wzrokowo i studentów widzących

NEO-FFI	Studenci								Ogółem N = 210	
	Słabo widzący N = 34		Widzący grupa II A N = 34		Niewidomi N = 12		Widzący grupa VI A N = 12			
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Neu	16.65	7.58	18.47	6.85	20.58	9.20	18.75	5.53	21.88	8.93
Eks	30.76	7.29	32.38	6.21	33.00	5.20	31.17	8.19	30.97	7.00
Otw	26.68	5.85	28.88	5.71	28.42	6.82	26.58	5.11	28.12	6.12
Ugd	28.76	5.02	25.59	5.38	30.42	7.49	26.00	6.28	29.35	6.19
Sum	30.26	7.21	26.32	7.61	31.00	9.84	33.08	7.42	30.61	8.24

Tabela 7

Wartości średnie i *t*-Studenta uzyskane przez studentki słabo widzące i studentki widzące w teście NEO-FFI

NEO-FFI	Średnie		Test <i>t</i>	
	Studentki słabo widzące	Studentki widzące grupa I A	<i>t</i>	<i>p</i>
Neu	24.62	24.29	.16	.875
Eks	30.53	28.50	1.23	.222
Otw	27.94	26.21	1.13	.264
Ugd	31.47	30.56	.64	.522
Sum	34.62	28.76	3.31***	.001

*** *p* < .001

Tabela 8

Wartości średnie i *t*-Studenta uzyskane przez studentów słabo widzących i studentów widzących w teście NEO-FFI

NEO-FFI	Średnie		Test <i>t</i>	
	Studenci słabo widzący	Studenci widzący grupa II A	<i>t</i>	<i>p</i>
Neu	16.65	18.47	-1.04	.302
Eks	30.76	32.38	-.98	.328
Otw	26.68	28.88	-1.57	.121
Ugd	28.76	25.59	2.52*	.014
Sum	30.26	26.32	2.19*	.032

* *p* < .05

Wielkiej Piątki, co może wskazywać na ich wyższy poziom uzdolnień i zainteresowań zawodowych (zob. Strelau, 2000). Ponadto czynnik neurotyczności (Neu) nie różnicuje badanych studentów niepełnosprawnych, co wskazuje na brak emocjonalnego niezrównoważenia albo przeżywania poczucia krzywdy; może również świadczyć o prawidłowo przeprowadzonej rehabilitacji i dobrym przystosowaniu do środowiska uniwersyteckiego.

Tabela 9

Wartości średnie i *t*-Studenta uzyskane przez studentki niewidome i studentki widzące w teście NEO-FFI

NEO-FFI	Średnie		Test <i>t</i>	
	Studentki niewidome	Studentki widzące grupa III A	<i>t</i>	<i>p</i>
Neu	26.16	24.48	.60	.551
Eks	34.72	28.48	3.19**	.002
Otw	31.32	29.28	1.24	.222
Ugd	33.16	28.04	3.07**	.003
Sum	33.48	29.72	1,49	.142

** $p < .01$

UMIEJSCOWIENIE LOKALIZACJI KONTROLI BADANYCH OSÓB

Lokalizację kontroli badano za pomocą kwestionariusza „Delta” Drwala. Wynik od 0 do 5 punktów wskazuje na wewnętrzne poczucie kontroli, natomiast powyżej 6 – na zewnętrzne poczucie kontroli. Średnia *M* dla całej populacji badanych osób ($N = 210$) wyniosła 4.44, a odchylenie standardowe *SD* – 2.67. Dołączona do

Tabela 10

Wartości średnie i *t*-Studenta uzyskane przez studentów niewidomych i studentów widzących w teście NEO-FFI

NEO-FFI	Średnie		Test <i>t</i>	
	Studenci niewidomi	Studenci widzący grupa VI A	<i>t</i>	<i>p</i>
Neu	20.58	18.75	.59	.560
Eks	33.00	31.17	.65	.520
Otw	28.42	26.58	.75	.464
Ugd	30.42	26.00	1.57	.132
Sum	31.00	33.08	-.59	.564

Tabela 11

Średnie (*M*) i odchylenia standardowe (*SD*) dla poczucia lokalizacji kontroli i Skali kłamstwa u studentek niepełnosprawnych wzrokowo i w grupie studentek widzących badanych testem LOC

LOC	Słabo widzące <i>N</i> = 34		Widzące grupa I A <i>N</i> = 34		Niewidome <i>N</i> = 25		Widzące grupa III A <i>N</i> = 25		Ogółem <i>N</i> = 210	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
I-E	4.29	2.71	5.00	2.87	4.56	3.06	5.28	2.44	4.44	2.67
K	1.76	1.21	1.91	1.40	1.84	1.43	1.44	1.61	1.53	1.40

Tabela 12

Średnie (*M*) i odchylenia standardowe (*SD*) dla poczucia lokalizacji kontroli i Skali kłamstwa u studentów niepełnosprawnych wzrokowo i w grupie studentów widzących badanych testem LOC

LOC	Słabo widzący <i>N</i> = 34		Widzący grupa II A <i>N</i> = 34		Niewidomi <i>N</i> = 12		Widzący grupa IV A <i>N</i> = 12		Ogółem <i>N</i> = 210	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
I-E	3.85	2.61	4.45	2.21	3.42	2.31	4.00	3.07	4.44	2.67
K	1.50	1.48	.91	1.11	1.75	1.71	1.00	1.13	1.53	1.40

kwestionariusza Skala kłamstwa (*K*) pozwala stwierdzić tendencję do przedstawiania siebie w lepszym świetle. Wyniki średnie i odchylenia standardowe dla poszczególnych grup badanych są zaprezentowane w Tabeli 11 i 12.

Wyniki wszystkich badanych osób zawierały się w przybliżeniu w przedziale od -1 do 1 odchylenia standardowego od średniej wyników dla wszystkich osób, co wskazuje na umiarkowany poziom wewnętrznej lokalizacji kontroli. Można więc uznać, że badani są umiarkowanie niezależni i samodzielni w swoim zachowaniu; podejmując ważne decyzje, nie ulegają naciskom zewnętrznym.

Nie stwierdzono statystycznie istotnych różnic pomiędzy badanymi studentami niewidomymi i słabo widzącymi, a studentami widzącymi. Wszystkich badanych charakteryzowało wewnętrzne poczucie kontroli; jednak osoby z dysfunkcją wzrokową – zarówno kobiety, jak i mężczyźni – osiągnęli niższe wyniki w skali I-E (w granicach od .58 do .71) niż studenci widzący. Mimo że różnica nie jest statystycznie istotna, to z uwagi na małą liczebność porównywanych grup, można z pewnym prawdopodobieństwem wyciągnąć wnioski z uzyskanych wyników. Wszyscy inwalidzi wzroku – zarówno studentki, jak i studenci – mieli wyższy poziom wewnętrznej kontroli (średnie wyników mieściły się w granicach .58 do 1.24). Takie zróżnicowanie, chociaż nieistotne statystycznie, wskazuje

na większą dojrzałością społeczną i emocjonalną studentów niepełnosprawnych wzrokowo. Są oni dobrze zorganizowani, skuteczni w działaniu i mają większą odporność na stres. Można też twierdzić, że studenci niepełnosprawni wzrokowo – w przeciwieństwie do osób widzących – są mniej podatni na opinie innych. Podejmując różne decyzje, kierują się własnymi przekonaniami, co może budzić podziw. Ponadto podwyższone wyniki w trzech grupach studiujących inwalidów wzroku (z wyjątkiem słabo widzących studentek), uzyskane w Skali kłamstwa mogą wskazywać na tendencję do nieprzyznawania się innym do swoich ograniczeń i pragnienie przedstawiania siebie i własnych osiągnięć w lepszym świetle. Brak jednak statystycznie istotnych różnic między średnimi wynikami w obu skalach kwestionariusza „Delta” nakazuje przyjmować powyższą interpretację wyników z dużą ostrożnością.

ZWIĄZEK POZIOMU OSIĄGNIĘĆ AKADEMICKICH Z MIERZONYMI ZMIENNYMI OSOBOWOŚCIOWYMI

W tej części artykułu są przedstawione związki korelacyjne pomiędzy osiągnięciami badanych studentów, a zmiennymi osobowościowymi. Podjęta została próba znalezienia odpowiedzi na pytanie, czy – i w jakim stopniu – zbadane czynniki osobowości mają znaczenie dla poziomu osiągnięć uniwersyteckich osób niepełnosprawnych wzrokowo. Do obliczenia wielkości korelacji

Tabela 13

Wartości średnie i *t*-Studenta uzyskane przez studentki słabo widzące i studentki widzące w kwestionariuszu „Delta”

LOC	Średnie		Test <i>t</i>	
	Studentki słabo widzące	Studentki widzące grupa I A	<i>t</i>	<i>p</i>
I-E	4.29	5.00	-1.04	.301
K	1.76	1.91	-.46	.644

Tabela 15

Wartości średnie i *t*-Studenta uzyskane przez studentki niewidome i studentki widzące w kwestionariuszu „Delta”

LOC	Średnie		Test <i>t</i>	
	Studentki niewidome	Studentki widzące grupa III A	<i>t</i>	<i>p</i>
I-E	4.56	5.28	-.92	.362
Kz	1.84	1.44	.93	.358

Tabela 14

Wartości średnie i *t*-Studenta uzyskane przez studentów słabo widzących i studentów widzących w kwestionariuszu „Delta”

LOC	Średnie		Test <i>t</i>	
	Studenti słabo widzący	Studenti widzący grupa II A	<i>t</i>	<i>p</i>
I-E	3.85	4.45	-1.03	.308
K	1.50	.91	1.85	.069

Tabela 16

Wartości średnie i *t*-Studenta uzyskane przez studentów niewidomych i studentów widzących w kwestionariuszu „Delta”

LOC	Średnie		Test <i>t</i>	
	Studenti niewidomi	Studenti widzący grupa VI A	<i>t</i>	<i>p</i>
I-E	3.42	4.00	-.53	.605
K	1.75	1.00	1.27	.218

między zmienną zależną i zmiennymi niezależnymi posłużono się współczynnikiem korelacji według momentu iloczynowego (mieszanego) r Pearsona (Ferguson, Takane, 1997, s. 141; Brzeziński, 1996, s. 258). Oprócz prezentacji wyników korelacji r Pearsona, została obliczona istotność różnic pomiędzy korelacjami w grupach studentów niepełnosprawnych wzrokowo i widzących. W tym celu zastosowano test z istotności różnic pomiędzy współczynnikami korelacji (Guilford 1964, s. 223), aby przekonać się, czy osoby niepełnosprawne wzrokowo istotnie różnią się od osób widzących w stwierdzonych związkach zmiennej zależnej ze zmiennymi niezależnymi. Ze względu na wiele danych i dla zapewnienia większej przejrzystości istotności różnic pomiędzy korelacjami przedstawiono te, które są statystycznie istotne.

ZWIĄZEK POZIOMU OSIĄGNIĘĆ AKADEMICKICH Z WYNIKAMI W TEŚCIE NEO-FFI

Poziom osiągnięć, nie tylko akademickich, zależy w dużym stopniu od osobistego zaangażowania człowieka w zadanie, a więc od jego osobistych cech. Spośród Pięciu Wielkich Czynników osobowości, jakie bada kwestionariusz NEO-FFI, dwa Otwartość na doświadczenia (Otw) oraz Sumienność (Sum) – traktowane są w ujęciu teoretycznym jako wyznaczniki i predyktory osiągnięć szkolnych i zawodowych (zob. Strelau, 2000, s. 555).

Związki między Pięcioma Wielkimi Czynnikiemami osobowości u badanych studentów, a ich osiągnięciami akademickimi stwierdzono na podstawie korelacji między średnią ocen, a wynikami otrzymanymi

w poszczególnych skalach kwestionariusza NEO-FFI. Z analizy tych związków (zob. Tabela 17) wynika, że spośród 40 korelacji istotna statystycznie była tylko jedna. Uzyskane współczynniki korelacji dla skal NEO-FFI mieszczą się pomiędzy $-.51$ a $.58$.

Stwierdzono istotną statystycznie, dodatnią korelację między poziomem osiągnięć akademickich, a Otwartością na doświadczenia (Otw) w grupie niewidomych studentek ($p < .01$). Świadczy to o tym, że takie cechy, jak ciekawość poznawcza, szerokie zainteresowania, uzdolnienia twórcze czy oryginalność i tolerancja na nowe doświadczenia, są bardzo ważne (znaczące) dla zdobywania wiedzy na poziomie uniwersyteckim przez badane studentki niewidome.

Obliczone współczynniki r Pearsona różnią się nie tylko wielkością siły związku pomiędzy zmiennymi w zależności od skali i grupy badanej, ale także znakiem, czyli kierunkiem istniejącego związku (dodatnia albo ujemna korelacja). Dlatego trudno jednoznacznie podać kierunek zależności dla każdej z grup badanych osób.

Porównując wartości r dla obliczonej korelacji pomiędzy poziomem osiągnięć uniwersyteckich a Pięcioma Wielkimi Czynnikiemami, u badanych studentów z dysfunkcją wzroku i widzących, można stwierdzić, czy istnieją jakieś specyficzne cechy funkcjonowania osobowościowego studentów niepełnosprawnych wzrokowo. Analiza istotności różnic współczynnika korelacji z Fishera pomiędzy grupą studentek niewidomych, a widzących wskazuje na to, że wyniki w teście z okazały się istotne jedynie w grupie studentek niewidomych i to aż w dwóch czynnikach osobowości: Ekstrawersji i

Tabela 17

Wartości korelacji pomiędzy poziomem osiągnięć akademickich a wynikami w teście NEO-FFI u badanych studentów

NEO-FFI		Studentki			Studenti				
		Slabo widzące N = 34	Widzące grupa I A N = 34	Niewidome N = 25	Widzące grupa III A N = 25	Slabo widzący N = 34	Widzący grupa II A N = 34	Niewidomi N = 12	Widzący grupa IV A N = 12
Neu	r	.244	.286	-.321	.238	-.302	-.282	-.155	.413
	p.u.	.164	.101	.118	.253	.082	.106	.631	.183
Eks	r	.243	.183	.359	-.217	.100	-.232	.081	-.348
	p.u.	.167	.302	.078	.298	.576	.186	.802	.268
Otw	r	.089	.065	.583**	-.356	-.063	.112	-.197	-.409
	p.u.	.615	.714	.002	.081	.722	.527	.540	.187
Ugd	r	-.141	.083	.244	.179	-.055	.137	.330	-.509
	p.u.	.426	.640	.240	.392	.758	.440	.295	.091
Sum	r	-.247	.066	.252	.134	-.118	-.024	-.127	.081
	p.u.	.158	.709	.224	.527	.505	.891	.693	.803

Otwartości na doświadczenia (zob. Tabela 18). Oznacza to, że u studentek niewidomych ekstrawersja ($p < .05$) oraz zainteresowania poznawcze i pragnienie zdobywania wiedzy ($p < .001$) mają silniejszy związek z poziomem ich uniwersyteckich osiągnięć niż u studentek widzących.

Tabela 18

Wartości korelacji i statystyki z uzyskane w badaniach studentek niewidomych i widzących w teście NEO-FFI

NEO-FFI	z Fishera w grupie		Test z	
	Studentki niewidome	Studentki widzące grupa III A	z	p
Neu	.376	-.221	1.978*	.048
Otw	.667	-.372	3.447***	.00057

* $p < .05$, *** $p < .001$

Tabela 19

Wartości korelacji pomiędzy poziomem osiągnięć akademickich a wynikami w skali I-E oraz K u badanych studentów

LOC		Studentki				Studenci			
		Słabo widzące N = 34	Widzące grupa I A N = 34	Niewidome N = 25	Widzące grupa III A N = 25	Słabo widzący N = 34	Widzący grupa II A N = 34	Niewidomi N = 12	Widzący grupa IV A N = 12
I-E	r	.318	-.319	-.183	-.040	-.089	-.314	-.387	.090
	p.u.	.067	.066	.381	.850	.618	.070	.214	.780
K	r	.263	.149	.175	-.121	.452**	.016	-.087	.088
	p.u.	.180	.401	.403	.564	.007	.927	.788	.786

** $p < .01$

ZWIĄZEK POZIOMU OSIĄGNIĘĆ AKADEMICKICH Z LOKALIZACJĄ KONTROLI

Przedstawiona poniżej analiza związku korelacyjnego dotyczy umiejscowienia kontroli. Określenie siły związku osiągnięć akademickich z wewnętrznym poczuciem kontroli badanych studentów jest o tyle istotne, że pozwala ocenić umiejętność radzenia sobie z sytuacjami trudnymi, co jest ważne dla osób niepełnosprawnych wzrokowo. Jak pisze T. Sękowski (2001, s. 144), „osoby charakteryzujące się poczuciem kontroli wewnętrznej mają także większą odporność na stres, są bardziej sprawne i efektywne, oraz dojrzałe emocjonalnie i społecznie, a także mają wyższą samoocenę i wyższy stopień samoakceptacji i samodzielności”. Poniżej przedstawiono współczynniki korelacji pomiędzy poziomem osiągnięć edukacyjnych oraz wynikami w skali I-E i w skali K uzyskane przez badanych studentów niepełnosprawnych wzrokowo i widzących.

Współczynnik korelacji r Pearsona przyjmował różne wartości – zarówno ujemne, jak i dodatnie w przedziale od $-.39$ do $.32$. W żadnej grupie badanych współzależność poziomu osiągnięć akademickich z wynikami w skali I-E nie jest statystycznie istotna. Z analizy wyników można więc wnioskować, że wymiar Poczucia kontroli nie ma istotnego związku z poziomem osiągnięć ani w grupach osób inwalidów wzroku, ani w grupach studentów widzących. Istotna statystycznie okazała się jedynie dodatnia korelacja w Skali kłamstwa, i to tylko w grupie studentów słabo widzących ($r = .45$, $p < .01$). Dodania zależność powodzenia w nauce z wynikami w tej skali na poziomie istotności $p < .01$, może wskazywać bezpośrednio na chęć ukrycia przed rówieśnikami własnej niepełnosprawności przez studentów słabo widzących, pośrednio zaś na ujawniający się lęk, nieadekwatną samoocenę.

Wartość współczynnika z pomiędzy korelacjami wyników w skali I-E i poziomem osiągnięć akademickich jest statystycznie istotna ($p < .01$) jedynie w porównywanych grupach studentek słabo widzących i widzących z grupy I A (zob. Tabela 20).

Istotne statystycznie różnice pomiędzy korelacjami obliczonymi dla grup badanych studentów niepełnosprawnych wzrokowo i widzących występują jedynie w grupie słabo widzących kobiet ($z = 2.60$; $p < .01$). Można więc wnioskować, że studentki słabo widzące różniły się w sposób znaczący od swoich widzących

Tabela 20

Wartości korelacji i statystyki z uzyskane w badaniach studentek słabo widzących i widzących w skali I-E

LOC	z Fishera w grupie		Test z	
	Studentki słabo widzące	Studentki widzące grupa I A	z	p
I-E	.329	-.331	2.598**	.0094

** $p < .01$

koleżanek pod względem poczucia lokalizacji kontroli. W pozostałych trzech grupach osób niepełnosprawnych wzrokowo nie ma różnicy pomiędzy zależnością poziomu osiągnięć akademickich od wyników w skali I-E i K w porównaniu z grupami osób widzących.

DYSKUSJA WYNIKÓW I WNIOSKI Z BADAŃ WŁASNYCH

Hipoteza ogólna, mówiąca o związku między analizowanymi zmiennymi, czyli powiązaniach między zmienną zależną (osiągnięcia akademickie), a zmiennymi niezależnymi (wybrane cechy osobowości), opierała się na założeniach teorii cech (Matthews, Deary, 1998). Przyjęto klasyczne rozumienie osobowości, m.in. Eysencka i Allporta, którzy definiowali osobowość jako dynamiczną i względnie trwałą organizację systemów psychofizycznych, charakteru, intelektu itp., determinujących specyficzne przystosowanie człowieka do otoczenia (zob. Hjelle, Ziegler, 1976).

Hipoteza ogólna nie potwierdziła się, mimo, że w poszczególnych badanych grupach studentów inwalidów wzroku korelacje pomiędzy poziomem osiągnięć akademickich studentów niewidomych i słabo widzących, a zmiennymi osobowościowymi przyjmowały inne wartości, kierunek oraz konfigurację.

Hipoteza pierwsza, zakładająca, że istnieje pozytywna zależność między poziomem osiągnięć akademickich studentów niepełnosprawnych wzrokowo, a wysokim wynikiem w skali Otwartość na doświadczenia, nie potwierdziła się w odniesieniu do dwóch grup – studentów i studentek słabo widzących. Teoretyczne założenia modelu Wielkiej Piątki, mówiące o tym, że Otwartość na doświadczenia jest dobrym predyktorem zainteresowań zawodowych i sukcesów na polu naukowym (Costa, McCrae, 1998), w pełni potwierdziły się w badaniach studentów i studentek niewidomych.

Druga hipoteza postulowała istnienie związku wysokich wyników uzyskanych w skali Sumienność z osiągnięciami akademickimi, jednak nie potwierdziła się ona w żadnej z grup badanych. Jest to zastanawiające, dlaczego czynnik Wielkiej Piątki, uznawany w literaturze psychologicznej za najlepszy wyznacznik jakości wykonywanej pracy, pozwalający przewidywać osiągnięcia akademickie (zob. de Raad, 2000; McCrae, Costa, Piedmont, 1993), nie korelował z sukcesem na polu nauki studentów z żadnej z (ośmiu!) grup. Gdyby hipoteza mówiąca o pozytywnym związku czynnika Otwartość na doświadczenia z osiągnięciami akademickimi została odrzucona jedynie w odniesieniu do studentów niepełnosprawnych wzrokowo, można by mówić o charakterystycznym funkcjonowaniu inwalidów wzroku. Taka interpretacja jest uzasadniona, gdy przyjmie się to, że metoda NEO-FFI (i jej polska adaptacja) były przygotowywane i psychometrycznie sprawdzane na kilku grupach z populacji osób pełnosprawnych. Jednak brak stwierdzonego związku

Otwartości na doświadczenia z poziomem osiągnięć akademickich widzących studentów może wiązać się z małą liczebnością grup badanych.

Hipoteza trzecia, mówiąca o tym, że istnieje pozytywna zależność między poziomem osiągnięć akademickich studentów niewidomych i słabo widzących, a wewnętrzną lokalizacją kontroli, nie potwierdziła się. Podobnie jak w przypadku hipotezy drugiej, w żadnej z grup nie stwierdzono istotnego statystycznie związku poziomu osiągnięć akademickich ze skalą LOC. Wyniki we wszystkich grupach badanych świadczyły o wewnętrznym poczuciu lokalizacji kontroli; należy jednak zauważyć, że studenci niepełnosprawni wzrokowo mieli niższe wyniki średnie w skali LOC, tym samym kierowali się w większym stopniu wewnętrznym przekonaniem niż ich widzący rówieśnicy, mimo że różnice pomiędzy średnimi nie osiągnęły poziomu statystycznej istotności. Z powyższych danych można wnioskować, że wewnętrzne poczucie lokalizacji kontroli, rozumiane – zgodnie z intencjami autora skali LOC (zob. Rotter, 1966) – jako subiektywne przekonanie o możliwości zrealizowania własnych celów, marzeń i ambicji, nie znalazło potwierdzenia w badaniach prezentowanych przez autorów tego artykułu. W takim razie wydaje się, że większe znaczenie dla poziomu osiągnięć akademickich studentów niewidomych i słabo widzących ma ich własna, ciężka praca, zaangażowanie i wysiłek, jaki wkładają nie tylko w naukę, ale i w pokonywanie trudności i ograniczeń osobistych związanych z brakiem lub znacznym osłabieniem wzroku. Oceniając postępy w nauce studentów niepełnosprawnych wzrokowo, które są na takim samym poziomie, jak u ich widzących rówieśników (z grup kontrolnych), trudno nie doceniać ich osobistego wkładu pracy oraz pomocy, jaką udzielają im inne osoby, a więc czynniki motywacyjne, które nie były przedmiotem analizy w prezentowanym artykule.

Wyniki przeprowadzonych badań pozwalają stwierdzić, iż poziom osiągnięć akademickich studentów niewidomych i słabo widzących jest związany w różnym stopniu z analizowanymi zmiennymi osobowościowymi. Praca nad rozwojem pewnych zasygnalizowanych w tym artykule cech osobowości może pomóc w podjęciu studiów przez osoby niepełnosprawne wzrokowo i umocnić wybór tych, którzy już studia podjęli, a także doprowadzić studiowanie do szczęśliwego końca.

Uzyskane wyniki mogą wskazywać na możliwość postawienia jeszcze innych hipotez szczegółowych, dotyczących związku poziomu osiągnięć akademickich studentów niewidomych i słabo widzących z innymi zmiennymi osobowościowymi. Mogą być one przydatne w pracy wielu osób. Warto, by skorzystali z nich pedagodzy, nauczyciele oraz psychologowie, którzy zajmują się dziećmi i młodzieżą niepełnosprawną wzrokowo. Okazuje się bowiem, że niepełnosprawność wynikająca z uszkodzenia narządu wzroku nie jest przeszkodą w szeroko rozumianym funkcjonowaniu

społecznym osoby. Tym bardziej pokazanie sukcesu studentów niepełnosprawnych wzrokowo na poziomie szkoły wyższej powinno zachęcić zainteresowane osoby, zwłaszcza te, które mają problemy z podjęciem decyzji, do dalszego kształcenia. Dla tych zaś, o których sukcesie napisano w tym artykule, bycie studentem jest wielkim wyróżnieniem i nobilitacją, nie tylko zresztą dla nich, ale i dla ich rodziców i opiekunów. Daje im także szansę na podjęcie wymarzonej pracy. Sukces akademicki studentów niepełnosprawnych wzrokowo – niezależnie od wyników badań – najpełniej przekonuje zarówno ich samych, jak i inne niepełnosprawne osoby, a także społeczeństwo o ich dużych możliwościach intelektualnych, wysokich aspiracjach i skuteczności działania. W dobie szeroko rozumianej integracji, zarówno międzykulturowej (globalizacja), jak i wewnątrz poszczególnych społeczeństw, praca nad stworzeniem jak najbardziej spójnych i wyczerpujących programów kształcenia i wychowania dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością sensoryczną, ruchową czy intelektualną, staje się niezbędną.

Autorzy mają nadzieję, że przybliżenie czytelnikowi problematyki dotyczącej uzdolnionych osób niepełnosprawnych oraz wyników badań psychologicznych studentów inwalidów wzroku, którzy mogą poszczycić się swoimi osiągnięciami na polu zdobywania wiedzy akademickiej, przyczyni się choćby w małym stopniu do burzenia stereotypów w myśleniu i przełamywania społecznych uprzedzeń i przeszkód w działaniu na rzecz wspomagania rozwoju i „równoprawnego” funkcjonowania inwalidów w społeczeństwie.

LITERATURA

- Biuletyn Informacyjny Zarządu Głównego Polskiego Związku Niewidomych* (2001). Warszawa: ZG PZN, nr 6, s. 23–27.
- Borzym, J. (1979). *Uczniowie zdolni. Psychologiczne i społeczne determinanty osiągnięć szkolnych*. Warszawa: PWN
- Brzeziński, J. (1985). *Elementy metodologii badań psychologicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Brzeziński, J. (1996). *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Costa, Jr., P.T., McCrae, R.R. (1998). *NEO 4. Style Graph Booklet*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, Inc.
- De Raad, B. (2000). *The Big Five personality factors. The psycholexical approach to personality*. Seattle: Hogrefe & Huber Publishers.
- Dennis, I., Newstead, S.E., Wright, D.E. (1996). A new approach to exploring bias in education assessment. *British Journal of Psychology*, 87, 515–534.
- Doroszewska, J. (1989). *Pedagogika specjalna*, T. I-II. Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź: Ossolineum.
- Drwal, R.L. (1979). Opracowanie Kwestionariusza Delta do pomiaru poczucia kontroli. *Studia Psychologiczne*, 18, 1, 67–84.
- Emanuelsson, I. (1995). *History of Special Education*. W: T. Husen, T.N. Postlethwaite (red.), *The International Encyclopedia of Education. Second edition*. (t. 10, s. 5658–5663). Oxford-New York-Yushima: Pergamon.
- Ferguson, G.A., Takane, Y. (1997). *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Fox, L.H. (1983). Gifted students with reading problems: An empirical study. W: L. Fox, L. Brody, D. Toby (red.), *Learning disabled/gifted children: Identification and programming* (s. 117–140). Baltimore: University Park Press.
- Gagené, F. (1993). Constructs and models pertaining to exceptional human abilities. W: K.A. Heller, F.J. Monks, A.H. Passow (red.), *International handbook of research and Development of Giftedness and Talen* (s. 69–87). Oxford-New York: Pergamon Press.
- Galas, B., Lewowicki, T. (1991). *Osobowość a aspiracje*. Warszawa: UW.
- Gardner, H. (1983). *The frames of mind: Theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Guilford, J.P. (1964). *Podstawowe metody statystyczne w psychologii i pedagogice*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Heller, K.A., Mönks, F.J., Sterberg R.J., Subotnik R.F. (2000) (red.), *International handbook of the giftedness and talent*. Oxford-New York: Pergamon Press.
- Heng, M.A. (2000). Scrutinizing common sense: The role of practical intelligence in intellectual giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 44, 3, 171–182.
- Hjelle, L.A., Ziegler, D.J. (1976). *Personality theories: Basic assumptions, research and applications*. New York: McGraw-Hill Inc.
- Irvine, P. (1987). *History of Special Education*. W: C.R. Reynolds, L. Mann (red.), *Encyclopedia of Special Education*. t. 2. New York: Wiley.
- Kofta, M., Doliński, D. (2000). Poznawcze podejście do osobowości. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki* (t. 2, s. 561–600). Gdańsk: GWP.
- Limont, W. (1994). *Synektyka a zdolności twórcze*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Mały Rocznik Statystyczny* (2000). Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.
- Marland, S.P. (1971). *Education and gifted and talented. US Congress Report. 72, 5020*. Washington, DC: US Off. Educ.
- Matthews, G., Deary, I.J. (1998). *Personality traits*. Cambridge: University Press.
- McCrae, R.R., Jr., Costa, P.T., Piedmont, R.L. (1993). Folk concept, natural language, and psychological constructs: The California Psychological Inventory and Five-Factor Model. *Journal of Personality*, 61, 1–26.
- McEwan, R.C., Wier, S., McBride, A. (1992). Upgrading the academic and job skills of blind and visually impaired adults in a public secondary school. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 86, 284–287.
- Meister, J.J. (1998) *Studienverhalten, Studienbedingungen und Studienorganisation behinderten Studierender*. München: Bayerischer Staatsinstitut für Hochschulplanung.
- Noizet G., Caverni J.P. (1988). *Psychologiczne aspekty oce-*

- niania osiągnięć szkolnych. Warszawa: PWN.
- Pietrasiniński, Z. (1976). Zdolności. W: T. Tomaszewski (red.), *Psychologia* (s. 735–761). Warszawa: PWN.
- Renzulli, J. (1987). The tree-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. W: J. Sternberg, J. E. Davidson (red.), *Concept of giftedness* (s. 53–92). Cambridge: Cambridge University Press.
- Reykowski, J. (1976). Osobowość jako centralny system regulacji i integracji czynności człowieka. W: T. Tomaszewski (red.), *Psychologia* (s. 762–825). Warszawa: PWN.
- Rotter, J.B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80.
- Sękowska, Z. (1998). *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*. Warszawa: WSPS.
- Sękowski, A. (1998). Różnice indywidualne a osiągnięcia uczniów zdolnych. *Przegląd Psychologiczny*, 1–2, 105–120.
- Sękowski, A. (2001). *Osiągnięcia uczniów zdolnych*. Wyd. II. Lublin: TN KUL.
- Sękowski, T. (2001). *Psychologiczne aspekty rehabilitacji zawodowej osób niewidomych zatrudnionych w warunkach pełnej i częściowej integracji*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Strelau, J. (2000). Pojęcie i determinanty różnic indywidualnych. W: J. Strelau (red.), *Psychologia: Podręcznik akademicki* (t. 2, s. 653–681). Gdańsk: GWP.
- Sternberg, R.J. (1990). Wisdom and its relations to intelligence and creativity. W: R.J. Sternberg (red.), *Wisdom: Its nature, origins and development* (s. 52–86). Melbourne: Cambridge Press.
- Sternberg, R.J. (1997). Educating intelligence: Infusing the Triarchic Theory into school instruction. W: R.J. Sternberg, E.L. Grigorenko (red.), *Intelligence, heredity, and environment* (s. 343–362). Cambridge: Cambridge University Press.
- Swanson, H.L., Watson, B.L. (1982). *Educational and psychological assessment of exceptional children. Theories, strategies, and applications*. St. Luis: The C.V. Mosby Company.
- Szarota, P. (1995). Polska lista przmiotników (PLP), narzędzie do diagnozy Pięciu Wielkich Czynników osobowości. *Studia Psychologiczne*, 33, 1–2, 227–255.
- Tallent, N. (1992). *The practice of psychological assessment*. London: Printice-Hall International (UK) Limited.
- Tassel-Baska Van, J. (1995). Gifted and talented learners in special populations. W: T. Husen, T.N. Postlethwaite (red.), *The International Encyclopedia of Education* (wyd. 2, t. 5, s. 2486–2491). Oxford – New York – Yushima: Pergamon Press.
- Terman, L.M. (1925). *Genetic studies of genius. Mental talented and physical characteristics of a thousand gifted children* (t. 1). Stanford, CA: Stanford University Press.
- Thorndike, R.L., Hagen, E. (1997). *Measurement and evaluation in psychology and education*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Tyszkowa, M. (1990). *Zdolności, osobowość i działalność uczniów*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Urban, K.K., Sękowski, A.E. (1993). Programs and practices for identifying and nurturing giftedness and talent in Europa. W: K. Heller, F.J. Mönks, H.A. Passow (red.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (s. 779–796). Oxford – New York: Pergamon Press.
- Yewchuk, C., Lupart, J. (2000). Inclusive education for the gifted students with disabilities. W: K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sterberg, R.F. Subotnik (red.), *International handbook of the giftedness and talent* (s. 659–670). Oxford – New York: Pergamon Press.
- Yewchuk, C., Lupart, J.L. (1993). Gifted handicapped: A desultory duality. W: K. Heller, F.J. Mönks, H.A. Passow (red.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (s. 709–726). Oxford – New York: Pergamon Press.