



Krystyna Popowska*

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

Potencjał intelektualny uczniów z zespołem Downa i orzeczoną niepełnosprawnością intelektualną w opinii ich rodziców

KEYWORDS

intellectual potential, Down syndrome, intellectual disability

ABSTRACT

Krystyna Popowska, *Potencjał intelektualny uczniów z zespołem Downa i orzeczoną niepełnosprawnością intelektualną w opinii ich rodziców* [Intellectual potential of pupils with Down syndrome and diagnosed intellectual disability in the opinion of their parents]. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja* nr 2(18) 2020, Poznań 2020, pp. 383–396, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422. DOI 10.14746/kse.2020.18.14.1.

Research was conducted to find out about the parents' opinions on the intellectual potential of their children with Down syndrome and diagnosed intellectual disability studying in 4–8 grades of common, integration and special schools. Additionally, the factors determining the respondents' opinions were analyzed. The paper uses the author's questionnaire was placed on groups for parents of children with Down syndrome on the social network site Facebook. In addition, surveys were sent by e-mail to the primary school districts and non-governmental organizations that help children with Down syndrome. Fifty two questionnaires were collected. The results indicate that, despite intellectual disability, parents recognize the intellectual potential of their children. It can be assumed that assessments of the intellectual potential of students with Down syndrome and diagnosed intellectual disability are determined by their siblings in the intellectual norm, gender, using verbal speech, communication skills, social skills and opinions of their parents about their successes in school and progress as a result of the therapy.

* ORCID: 0000-0001-5031-2852.

Wprowadzenie

Pojęcie potencjału intelektualnego nie zostało jasno zdefiniowane. Termin potencjał jest wykorzystywany w naukach technicznych, społecznych, humanistycznych oraz w mowie potocznej. Według *Nowej encyklopedii powszechnej PWN* jest to „czyjś zasób możliwości, zdolności, środków itp. w jakiejś dziedzinie” (Kaczorowski, 2004: 742). W fizyce oznacza on „wielkość charakteryzującą stan pola elektrycznego, magnetycznego, grawitacyjnego w danym punkcie” (Szymczak, 1979: 854). Potencjał przedstawiany jest jako pula zasobów i możliwości. W naukach społecznych i humanistycznych rozumiany jest w kontekście indywidualnych możliwości człowieka i jego środowiska. Zdaniem przedstawicieli humanistycznego nurtu psychologii głównym zadaniem człowieka jest „dążenie do powiększania i rozwoju swojego potencjału” (Zimbardo, 1999: 27). W artykule przyjmuję następującą definicję tego terminu: są to „wszelkie zasoby intelektualne, materialne, sprawności, umiejętności czy wydajność mogące przyczynić się do rozwoju danej jednostki czy osiągnięcia celów” (Krupiński, Jankowiak, 2012: 237). Zgodnie z nią na potencjał składają się zasoby biologiczne i środowiskowe. Odpowiednio wykorzystany może przynieść wiele korzyści w rozwoju jednostki. Jednakże nieodpowiednie podejście może prowadzić do jego zahamowania. Zasoby intelektualne jednostki wiążą się z inteligencją, która może być rozumiana jako „ogólna zdolność do korzystania z doświadczeń i do wykraczania poza dostępne informacje na temat otoczenia” (Zimbardo, Gerrig, 2012: 406; Gottfredson, 1997: 13). Jest to zdolność, której ocena odbywa się na podstawie przejawów jej cech w zachowaniu poprzez umiejętności praktyczne, społeczne i poznawcze. Na potrzeby rozważań rozumiem potencjał intelektualny jako jednostkowe możliwości do przyswojenia i wykorzystania zdolności przystosowania się do okoliczności dzięki dostrzeganiu abstrakcyjnych relacji, korzystania z uprzednich doświadczeń i skutecznej kontroli nad własnymi procesami poznawczymi. Jest on warunkowany przez przebiegające w strukturach mózgu procesy poznawcze. U dzieci z zespołem Downa częste są zaczynające się w okresie prenatalnym zaburzenia ośrodkowego układu nerwowego, które warunkują występowanie niepełnosprawności intelektualnej (Pawelczyk, Pacholczyk, 2012: 207–208).

Układ nerwowy dzieci z zespołem Downa charakteryzuje się spowolnieniem prenatalnej neurogenezy, defektami pre- i postnatalnej synaptogenezy oraz dysmorfogenezą korową. W porównaniu z mózgiami dzieci o prawidłowym kariotypie mózg dzieci z zespołem Downa osiąga mniejszą objętość i masę. Iloraz inteligencji osób z zespołem Downa znajduje się w granicach 30–70. Najczęściej jest diagnozowana niepełnosprawność intelektualna w stopniu umiarkowanym i znacznym (Zasępa, 2008: 14). Stanowi ona kardynalną cechę dla tego schorze-

nia, jednakże nie pojawia się u wszystkich. Potwierdzają to badania Ewy Zasępy (2003: 37) przeprowadzone na grupie 40 dzieci z trisomią 21 w wieku 2,8–16,6 lat, spośród których 2,5% okazało się w normie intelektualnej. Chapman i Hesketh (2000: 84–95) zwracają uwagę na behawioralny fenotyp osób z zespołem Downa determinowany przez opiekę medyczną, stosowane terapie, zgromadzoną wiedzę o zespole Downa, świadomość społeczną co do jego istoty, miejsce zamieszkania. Czynniki te zmieniają się w czasie zależnie od systemu społeczno-kulturalnego i indywidualnej historii życia. Behawioralny fenotyp przejawia się inaczej w zależności od wieku (Zasępa, 2003: 14).

Janet Carr pisze, że „o inteligencji w zespole Downa trzeba powiedzieć tylko tyle, że podobnie jak nie ma dwojga identycznych pod względem fizycznym dzieci z zespołem Downa, tak samo nie ma dwojga identycznych pod względem inteligencji. W każdej grupie wieku i w każdym stadium rozwojowym różnice w poziomie inteligencji są najprawdopodobniej większe w populacji z zespołem Downa niż w tak zwanej populacji normalnej. Ma to oczywiście implikacje dla niemal każdego stwierdzenia dotyczącego uczenia się i zachowań związanych z uczeniem się dzieci z zespołem Downa” (za: Stratford, 1993: 104–105). Agnieszka Żyta (2011: 42) wskazuje na to, że specyfika rozwoju neurologicznego może wpływać na ich zdolności uczenia się. Iloraz inteligencji maleje wraz z wiekiem. Funkcje poznawcze osiągają *plateau* w okresie młodzieńczym. Właśnie dlatego literatura przedmiotu podkreśla potrzebę wczesnego wprowadzania specjalnych programów edukacyjnych w celu poprawienia zdolności poznawczych osób z zespołem Downa (Pawelczyk, Pacholczyk, 2012: 207). Sandy Alton (1998: 167–173) wymienia następujące cechy wpływające na ich uczenie się. Są to:

- hipotonia,
- deficyty sensoryczne: wzrokowe i słuchowe,
- opóźnienia poznawcze,
- trudności w krótkotrwałej pamięci słuchowej,
- problemy z mową i językiem,
- krótsza koncentracja uwagi,
- opóźnienia poznawcze,
- trudności w generalizowaniu, powiązaniu wiedzy z tą już nabytą, z jej przechowywaniem i rozumieniem,
- zdolności uczenia się oparte na wykorzystaniu percepcji wzrokowej,
- zdolność do używania i uczenia się znaków, gestów, wskazówek wizualnych i pisma.

Joanna Kruk-Lasocka i jej współpracownicy (2017: 132) zauważają, że obecnie w Polsce dążymy do edukacji włączającej, której wprowadzenie w pełnym zakresie

obecnie nie jest możliwe. Z tego powodu wdraża się kształcenie integracyjne. Nauka uczniów z zespołem Downa wśród osób rozwijających się prawidłowo usprawnia ich język i mowę, co oddziałuje pozytywnie na poziom społeczny i emocjonalny oraz poprawia wyniki w zakresie nauki czytania, pisania, liczenia i wiedzy ogólnej. Dzieci z trisomią 21 osiągają wyższy poziom funkcjonowania społecznego niż inne dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, dlatego przypuszcza się, że mają one większe szanse osiągnięcia sukcesu w zakresie edukacji inkluzyjnej niż pozostałe dzieci z niepełnosprawnością intelektualną (Żyta, 2011: 49). Edukacja inkluzyjna powinna opierać się na indywidualizacji programu, wymagań i stosowanych metod edukacyjnych, znajomości mocnych i słabych stron uczniów oraz pozytywnym stosunku nauczycieli, pracowników, uczniów oraz rodziców do edukacji inkluzyjnej (Johnson, 2006; Hughes, 2006). Magdalena Christ (2013: 18–36) zwraca uwagę na potrzebę diagnozy zdolności kierunkowych uczniów rozwijających się prawidłowo i realizację zindywidualizowanego procesu kształcenia w celu zwiększenia efektywności procesu kształcenia. Wokół indywidualnych potrzeb uczniów skupia się teoria inteligencji wielorakich Howarda Gardnera.

Teoria inteligencji wielorakich Howarda Gardnera zakłada, że wszyscy ludzie mają wszystkie rodzaje inteligencji. Ze względu na indywidualne doświadczenia nie ma dwóch osób o identycznym profilu intelektualnym oraz poziom rozwinięcia inteligencji nie musi skutkować inteligentnym zachowaniem (Christ, 2015: 68). Gardner, podobnie jak Robert Sternberg (1985: 45), sądzi, że testy mierzące iloraz inteligencji nie dają pełnego jej obrazu. Pomiar inteligencji według teorii inteligencji wielorakich wymaga obserwacji i oceny osoby zarówno w sytuacjach życia codziennego, jak i w sytuacjach ocenianych w tradycyjnych testach inteligencji. Prawidłowo przeprowadzony pomiar skutkuje uzyskaniem informacji na temat profilu słabych i mocnych stron diagnozowanej osoby.

Gardner zakłada możliwość występowania mnogiej liczby dominujących inteligencji. Ze względu na liczbę dominujących inteligencji wyróżniane są dwa typy: reflektorowy (*searchlight profile*) występujący u osób z kilkoma dominującymi inteligencjami oraz laserowy (*laser profile*) występujący u osób z dominującą jedną lub dwoma inteligencjami (Zimbardo i in., 2012: 389). Ze względu na indywidualne doświadczenia nie ma dwóch osób o identycznym profilu intelektualnym oraz poziom rozwinięcia inteligencji nie musi skutkować inteligentnym zachowaniem (Christ, 2015: 68).

Jolanta Faliszewska wyróżnia najważniejsze założenia teorii dla edukacji i tworzenia programów kształcenia:

- każda jednostka obdarzona jest wszystkimi rodzajami inteligencji rozwiniętymi w różnym stopniu;

- inteligencje wielorakie tworzą profil niepowtarzalny dla innych jednostek;
- profil ten jest dynamiczny i zmienia się w trakcie rozwoju jednostki;
- wszystkie inteligencje współpracują ze sobą w różnych konfiguracjach;
- inteligencje wielorakie można rozwijać przez różnorodne ćwiczenia;
- właściwa organizacja środowiska szkolnego i domowego sprzyja rozwojowi inteligencji wielorakich (Faliszewska, 2009: 11–12).

Teoria wielorakich inteligencji znalazła zastosowanie w edukacji w wielu krajach na całym świecie, na przykład w Norwegii, Japonii, Argentynie, Chile (Armstrong, 2009: 203). Zyskuje popularność także w Polsce (Christ, 2013: 33). Założenia wyróżnione przez Faliszewską uwzględniają indywidualne potrzeby i zdolności ucznia. Program nauczania powinien być dostosowany do jego inteligencji dominujących, aby mógł w pełni rozwinąć swój potencjał. Optymalne warunki rozwoju zależą zarówno od środowiska szkolnego, jak i domowego, konieczna jest także współpraca nauczycieli i rodziców.

Powstało niewiele badań na temat wykorzystania teorii wielorakich inteligencji Gardnera do tworzenia programów nauczania dla dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Chahat Vasal wraz ze współpracownikami (2017: 1291–1299) twierdzą, że wdrożenie teorii skupionej na mocnych stronach uczniów może zmotywować nauczycieli do efektywniejszej pracy z nimi. Program edukacyjny stworzony we współpracy nauczycieli i terapeutów zwiększy efektywność uczniów w praktyce. Codzienna uwaga skupiona na mocnych stronach uczniów z niepełnosprawnościami zwiększy ich samoświadomość o posiadaniu zdolności, co pozytywnie wpłynie na ich poczucie własnej wartości.

Procedura badawcza

Przeprowadzono badania, których celem było poznanie opinii rodziców na temat potencjału intelektualnego ich dzieci z zespołem Downa i orzeczoną niepełnosprawnością intelektualną. Dodatkowo analizie poddano czynniki determinujące opinie respondentów. Oceny potencjału intelektualnego uczniów z zespołem Downa i orzeczoną niepełnosprawnością intelektualną przez ich rodziców w odniesieniu do grupy rówieśniczej badane były za pomocą autorskiego kwestionariusza ankiety skierowanego do rodziców uczniów z zespołem Downa i orzeczoną niepełnosprawnością intelektualną uczących się w klasie IV–VIII szkoły podstawowej. W kwestionariuszu zamieszczono pytania zamknięte i otwarte.

Postawiony problem badawczy to: jakie opinie mają rodzice o potencjale intelektualnym swoich dzieci z zespołem Downa i orzeczoną niepełnosprawnością intelektualną, a także co determinuje te opinie? Został on uszczegółowiony poprzez pytania:

1. Czy posiadanie dziecka w normie intelektualnej determinuje sposób oceny potencjału intelektualnego dziecka z zespołem Downa i orzeczoną niepełnosprawnością intelektualną przez jego rodziców?
2. Jak forma edukacji ucznia z zespołem Downa i orzeczoną niepełnosprawnością intelektualną warunkuje ocenę rodziców na temat jego potencjału intelektualnego?
3. Jak płeć ucznia z zespołem Downa i orzeczoną niepełnosprawnością intelektualną warunkuje ocenę rodziców na temat jego potencjału intelektualnego?
4. Czy umiejętność posługiwania się mową werbalną przez ucznia z zespołem Downa i orzeczoną niepełnosprawnością intelektualną determinuje ocenę rodziców dotyczącą jego potencjału intelektualnego? Jeśli tak, to jak determinuje?

Badania pilotażowe zostały przeprowadzone w marcu 2019 roku na grupie rodziców uczniów z zespołem Downa i orzeczoną niepełnosprawnością intelektualną uczących się w klasach IV–VIII szkoły podstawowej. Analiza dotyczyła uczniów z placówek ogólnodostępnych, integracyjnych oraz specjalnych. Opracowany kwestionariusz ankiety przekształcono w ankietę internetową. Tak przygotowane narzędzia zostały umieszczone na grupach dla rodziców dzieci z zespołem Downa na portalu społecznościowym Facebook. Ponadto zostały rozesłane mailowo do dyrekcji szkół podstawowych i organizacji pozarządowych zajmujących się pomocą dzieciom z zespołem Downa. Zebrano 52 kwestionariusze.

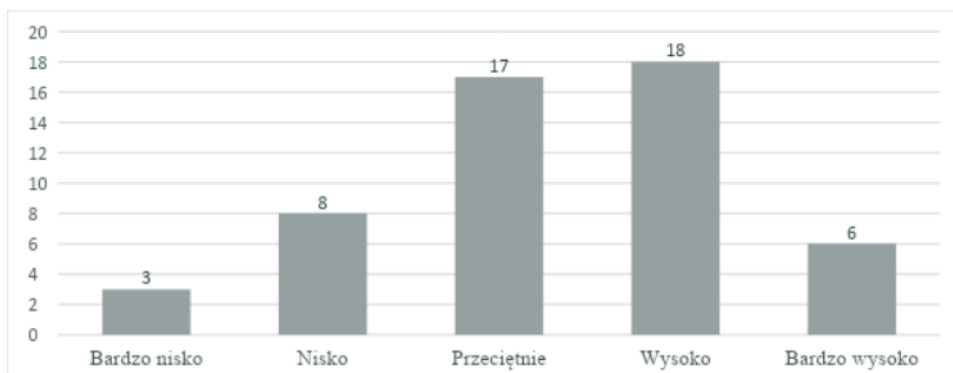
Analiza danych

Przeprowadzone badania obejmowały rodziców uczniów z zespołem Downa i orzeczoną niepełnosprawnością intelektualną z klas IV–VIII szkoły podstawowej. Kwestionariusz został wypełniony przez pięćdziesiąt kobiet i dwóch mężczyzn. Lucyna Bobkowicz-Lewartowska zauważa, że trudność w badaniu ojców dzieci z zespołem Downa i orzeczoną niepełnosprawnością intelektualną wynika z ich częstej nieobecności w domu w ciągu dnia i niechęci do dzielenia się swoimi przeżyciami z innymi ludźmi. Matki są bardziej zaangażowane w opiekę oraz częściej poszukują wsparcia społecznego (Bobkowicz-Lewartowska, 2014: 99–100). Sześć-

cioro respondentów zdecydowało się na kształcenie swojego dziecka z zespołem Downa i orzeczoną niepełnosprawnością intelektualną w szkole ogólnodostępnej, sześcioro – w integracyjnej, a czterdzieścioro – w specjalnej. Liczba dzieci waha się pomiędzy 1 a 6 z przewagą przedstawicieli rodzin wielodzietnych. Zgromadzone dane wskazują na to, że w przebadanej grupie znajduje się 27 rodziców synów z zespołem Downa i orzeczoną niepełnosprawnością intelektualną i 25 rodziców córek z zespołem Downa i orzeczoną niepełnosprawnością intelektualną. Mową werbalną posługuje się 39 dzieci.

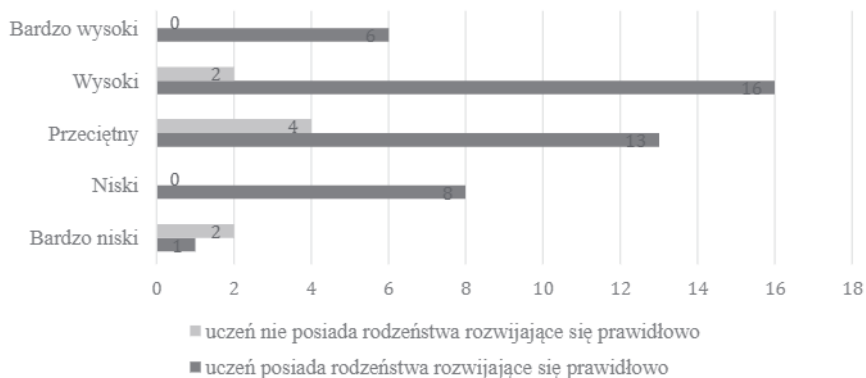
Opinie respondentów zmierzono, wykorzystując pięciostopniową skalę. Pozostałe pytania powstały na podstawie teorii działania uznawanej za regulator stosunku człowiek – świat (Strelau, 1997: 55) oraz istotnego znaczenia, jakie ma środowisko w aktywności własnej osób z niepełnosprawnością intelektualną (Stelter, 2009: 73). Pytanie o opinie rodziców uczniów z zespołem Downa i orzeczoną niepełnosprawnością intelektualną na temat odnoszonych przez ich dzieci sukcesów w szkole przedstawiono w formie zamkniętej. Opinie badanych rodziców zostały podzielone na *pozytywne* i *negatywne*. Za *pozytywne* opinie uznano *przeciętne*, *wysokie* i *bardzo wysokie* oceny. Odpowiedzi ankietowanych *nisko*, *bardzo nisko* określono jako *negatywne*. Do analizy istotności statycznej wykorzystano test chi-kwadrat. Siła związku zmierzona została za pomocą testu V Craméra.

Najwięcej rodziców uczniów z zespołem Downa i orzeczoną niepełnosprawnością intelektualną ocenia potencjał intelektualny swoich dzieci jako *przeciętny* i *wysoki*. Ośmioro z nich oceniło potencjał intelektualny swoich dzieci jako *niski*. Natomiast najrzadziej wskazywane były odpowiedzi: *bardzo wysoki* i *bardzo niski*. Można zatem zauważyć, że respondenci dostrzegają potencjał intelektualny swoich dzieci.



Wykres 1. Ocena potencjału intelektualnego uczniów z zespołem Downa i orzeczoną niepełnosprawnością intelektualną przez ich rodziców

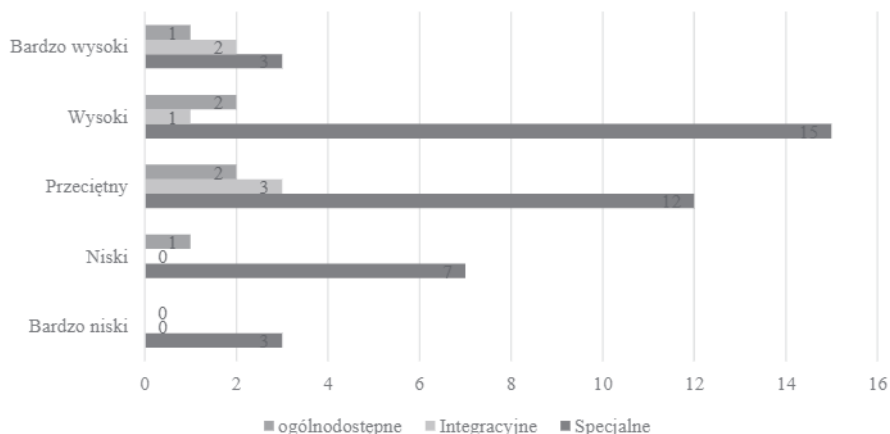
Źródło: opracowanie własne.



Wykres 2. Zestawienie opinii o potencjale intelektualnym ucznia z zespołem Downa i orzeczoną niepełnosprawnością intelektualną z posiadaniem przez niego rodzeństwa rozwijającego się prawidłowo

Źródło: opracowanie własne.

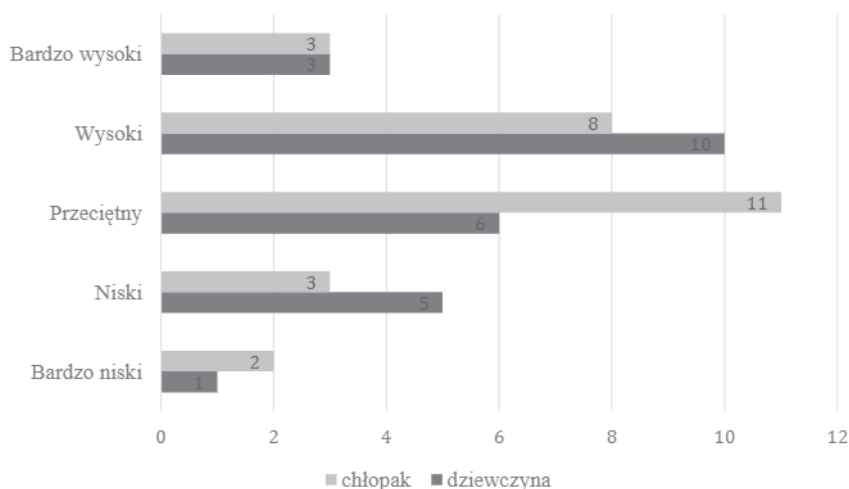
Trzydziestu pięciu respondentów, którzy mają dzieci rozwijające się prawidłowo, oceniło potencjał intelektualny swoich dzieci *pozytywnie*, a dziewięciu *negatywnie*. Opinie respondentów są pozytywne. W badaniach wzięły udział dwie osoby wychowujące więcej niż jedno dziecko nierozwijające się prawidłowo. Posiadanie rodzeństwa rozwijającego się prawidłowo pozwala na częstszy trening umiejętności społecznych poprzez sytuacje życia codziennego. Wyniki okazały się istotne statystycznie ($\chi^2 = df = 4$, $p = 0,045326$). Zanotowano umiarkowany ($V = 0,432455$) związek między ocenami potencjału intelektualnego uczniów z zespołem Downa i orzeczoną niepełnosprawnością intelektualną a posiadaniem rodzeństwa rozwijającego się prawidłowo.



Wykres 3. Zestawienie opinii o potencjale intelektualnym ucznia z zespołem Downa i orzeczoną niepełnosprawnością intelektualną z typem jego kształcenia

Źródło: opracowanie własne.

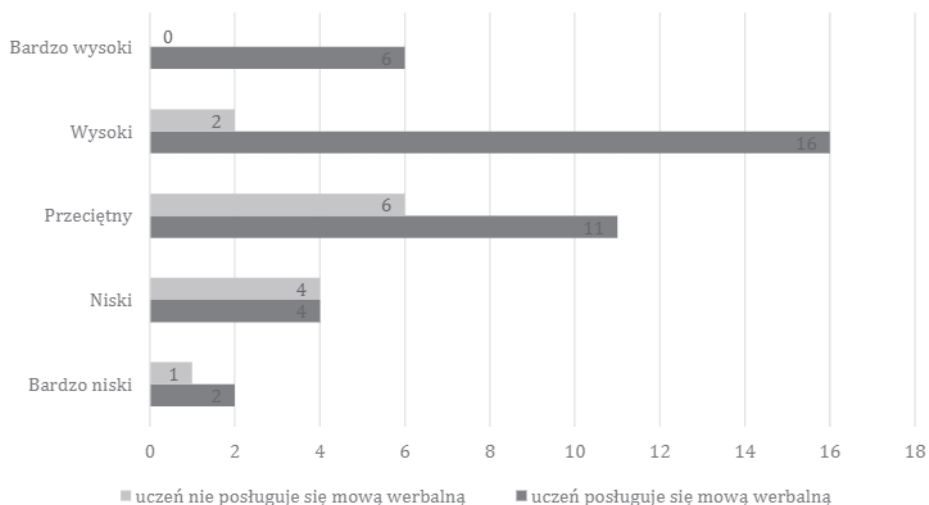
Respondenci, których kształcenie dzieci odbywa się w szkołach ogólnodostępnych i integracyjnych, częściej oceniali potencjał intelektualny swoich dzieci jako *wysoki* lub *bardzo wysoki*. Wszystkie dzieci, których potencjał intelektualny został oceniony jako *bardzo niski*, uczęszczają do szkół specjalnych. Codzienny kontakt dzieci z zespołem Downa i orzeczoną niepełnosprawnością intelektualną wpływa na postrzeganie ich samodzielności, umiejętności społecznych i akceptacji przez otoczenie. Analiza wykazała brak istotności statystycznej ($\chi^2 = 6,41468$, $df = 8$, $p = 0,600886$).



Wykres 4. Zestawienie opinii o potencjale intelektualnym ucznia z zespołem Downa i orzeczoną niepełnosprawnością intelektualną z jego płcią

Źródło: opracowanie własne.

Wyraźne jest podobieństwo rozkładów ocen potencjału intelektualnego u chłopców i dziewcząt z zespołem Downa i orzeczoną niepełnosprawnością intelektualną. Największe zróżnicowanie pojawia się przy ocenie *przeciętnej*. Potencjał intelektualny chłopców z zespołem Downa i orzeczoną niepełnosprawnością intelektualną chętniej oceniany był jako *przeciętny*, natomiast rozkład ocen potencjału intelektualnego dziewcząt z zespołem Downa i orzeczoną niepełnosprawnością intelektualną charakteryzuje się największą liczbą ocen *niskich* i *wysokich* – z przewagą wysokich opinii. Opinie rodziców o potencjale intelektualnym ich synów są bardziej ostrożne. Rozkład wartości w teście χ^2 ($\chi^2 = 2,45285$, $df = 4$, $p = 0,653098$) pokazuje słaby ($V = 0,2171870$) związek między zmiennymi.



Wykres 5. Zestawienie opinii o potencjale intelektualnym i posługiwaniu się mową werbalną przez ucznia z zespołem Downa i orzeczoną niepełnosprawnością intelektualną

Źródło: opracowanie własne.

Trzydzieści osiem dzieci badanych osób nie posługuje się mową werbalną. Potencjał intelektualny jedenaścioro z nich oceniony został jako *przeciętny* lub *niższy*. Rodzice dwójki dzieci z zespołem Downa i orzeczoną niepełnosprawnością intelektualną, które nie posługują się mową werbalną, ocenili potencjał swoich dzieci jako *wysoki*. Oceny *bardzo wysokie* otrzymały wyłącznie dzieci posługujące się mową werbalną. Statystycznie istnieje umiarkowana zależność między umiejętnością posługiwania się mową werbalną przez uczniów z zespołem Downa i orzeczoną niepełnosprawnością intelektualną a ocenami respondentów na temat potencjału intelektualnego uczniów ($\chi^2 = 7,590414$, $df = 4$, $p = 0,107788$, $V = 0,3820595$).

Analiza odpowiedzi respondentów (wykres 6) wykazała, że w stopniu umiarkowanym opinie o potencjale intelektualnym ich dzieci z zespołem Downa i orzeczoną niepełnosprawnością intelektualną są warunkowane przez:

- poziom samodzielności dziecka ($\chi^2 = 27,71499$, $df = 16$, $p = 0,03419$, $V = 0,3650276$),
- postępy dziecka na skutek terapii ($\chi^2 = 41,61591$, $df = 16$, $p = 0,00045$, $V = 0,4472991$),
- umiejętności komunikowania się ($\chi^2 = 37,19650$, $df = 16$, $p = 0,00197$, $V = 0,4228822$),
- umiejętności społeczne ($\chi^2 = 23,85387$, $df = 16$, $p = 0,09274$, $V = 0,3453540$),
- sukcesy w szkole ($\chi^2 = 8,130719$, $df = 4$, $p = 0,0869$, $V = 0,39544238$).

Ponadto można stwierdzić wyraźną przewagę negatywnych opinii dotyczących otrzymanego wsparcia terapeutycznego oferowanego zarówno przez państwo, jak i sektor pozarządowy. Świadczy to o potrzebie ewaluacji istniejących systemów wsparcia rodzin uczniów z zespołem Downa i orzeczoną niepełnosprawnością intelektualną oraz wdrożeniu nowych rozwiązań. W realizowanym w Polsce kształceniu powszechnym sukcesy w szkole są zależne od procesów poznawczych dzieci, w szczególności od myślenia. U uczniów z zespołem Downa rozwój poznawczy jest zaburzony już w okresie prenatalnym. Badania wskazują na to, że rodzice inaczej postrzegają sukcesy w szkole uczniów rozwijających się prawidłowo i uczniów z zespołem Downa i orzeczoną niepełnosprawnością intelektualną.



Wykres 6. Zestawienie sum pozytywnych i negatywnych opinii dla każdej kategorii oraz najczęściej udzielanych odpowiedzi rodziców uczniów z zespołem Downa i orzeczoną niepełnosprawnością intelektualną

Źródło: opracowanie własne.

Dyskusja

Przedstawione w artykule wyniki badań wskazują, że opinie badanych rodziców uczniów z zespołem Downa i orzeczoną niepełnosprawnością intelektualną są zróżnicowane – z przewagą pozytywnych. Rodzice dostrzegają potencjał intelektualny swoich dzieci, który najczęściej oceniają jako *przeciętny* i *wysoki*. Można wnioskować, że procesy poznawcze nie determinują opinii rodziców o potencjale intelektualnym ich dzieci z zespołem Downa i orzeczoną niepeł-

nosprawnością intelektualną. Ponadto udało się stwierdzić występowanie wielu czynników determinujących owe opinie wśród nich. Są to: umiejętności komunikowania się, posługiwanie się mową werbalną, umiejętności społeczne, postępy na skutek prowadzonej terapii, samodzielność, posiadanie rodzeństwa rozwijającego się prawidłowo oraz odnoszenie sukcesów w szkole przez uczniów z zespołem Downa i orzeczoną niepełnosprawnością intelektualną. Prawdopodobnie przyczyną jest wieloletnia obserwacja dzieci, zdobywanie przez nie nowych umiejętności umożliwiających coraz lepsze funkcjonowanie w zróżnicowanych sytuacjach społecznych. Jest to jednak hipoteza, która wymaga dokładniejszych badań.

Wyniki dotyczące umiejętności społecznych i akceptacji przez otoczenie sugerują wysoki poziom inteligencji interpersonalnej u dzieci z zespołem Downa i orzeczoną niepełnosprawnością intelektualną. Diagnoza mocnych stron i indywidualizacja procesu kształcenia zarówno uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, jak i uczniów rozwijających się prawidłowo wpływa na właściwą edukację, wychowanie i rehabilitację dziecka z niepełnosprawnością oraz zwiększa szanse na przeprowadzenie inkluzji z sukcesem. Warto przeprowadzić badania na temat rozwoju rodzajów inteligencji według teorii Howarda Gardniera w celu znalezienia efektywnych sposobów wykorzystania możliwości uczniów z zespołem Downa i orzeczoną niepełnosprawnością intelektualną. Wiedza o potencjale i możliwościach uczniów z zespołem Downa i orzeczoną niepełnosprawnością intelektualną umożliwi rozwój doradztwa zawodowego tej grupy osób oraz ułatwi w przyszłości wprowadzenie ich na otwarty rynek pracy.

Badania wykazały niezadowolenie respondentów z otrzymanego wsparcia terapeutycznego oferowanego zarówno przez państwo, jak i sektor pozarządowy. Świadczy to o potrzebie ewaluacji istniejących systemów wsparcia rodzin uczniów z zespołem Downa i orzeczoną niepełnosprawnością intelektualną oraz wdrożenia nowych rozwiązań. Ciekawe stanowisko przyjmuje Magdalena Lejzerowicz (2016: 134–152), która zwraca uwagę na potrzebę włączania osób z niepełnosprawnością i ich opiekunów w projektowanie działań wspierających ich realizację. Ze względu na uwzględnianie indywidualnych potrzeb wszystkich uczniów stygmatyzacja osób z niepełnosprawnościami w klasie integracyjnej może znacznie się zmniejszyć. Wniosek ten jest zgodny z wynikami badań Agnieszki Żyty i Katarzyny Ćwirynkało (2015: 377–398). Niezbędne są zmiany w edukacji i szkoleniach specjalistów. Istotne są interdyscyplinarna praca zespołowa, umiejętności komunikacyjne oraz holistyczne podejście skupione na rodzinie (Taaniła, 2002: 1289–1291).

Bibliografia

- Alton S. (1998), *Differentiation not discrimination: Delivering the curriculum for children with Down's syndrome in mainstream schools*, „Support for Learning”, vol. 13 (4), pp. 167–173.
- Armstrong T. (2009), *Multiple intelligences in the classroom*, Alexandria.
- Carr J. (1993), *The Development of Intelligence*, w: B. Stratford, *Zespół Downa: przeszłość, terażniejszość i przyszłość*, Warszawa, s. 104–105.
- Chahat V. i in. (2017), *Identifying strengths of children with special needs using multiple intelligence theory*, „Indian Journal of Health and Well-being”, 8, 11, pp. 1291–1299.
- Champan R.S., Hesketh L.J. (2000), *Behavioral phenotype of individuals with Down syndrome*, „Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews”, 6, pp. 84–95.
- Christ M. (2013), *Indywidualizacja procesu kształcenia jako wyzwanie edukacyjne XXI wieku*, „Colloquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych AMW”, 1, s. 19–36.
- Christ M. (2015), *Indywidualizacja procesu kształcenia uczniów edukacji wczesnoszkolnej*, Katowice.
- Cunningham C. (1992), *Dzieci z zespołem Downa. Poradnik dla rodziców*, Warszawa, s. 105–106.
- Faliszewska J. (2009), *Odkrywam siebie. Ja i moja szkoła. Program edukacji wczesnoszkolnej w klasach I–III szkoły podstawowej*, Kielce, s. 11–12.
- Gardner H. (1993), *Creating Minds*, New York.
- Gottfredson L. (1997), *Intelligence and social policy*, „Intelligence”, vol. XXIV, pp. 13–23.
- Kaczorowski B. (2004), *Nowa encyklopedia powszechna PWN*, t. VII.
- Kazanowski Z. (2015), *Społeczny wymiar współczesnej koncepcji niepełnosprawności intelektualnej*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Polonia – Lublin”, t. XXVIII, 1, s. 33–43.
- Kruk-Lasocka J. i in. (2017), *Dziecko z zespołem Downa w szkole ogólnodostępnej?*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, t. XXVI, 2, s. 131–148.
- Krupiński R., Jankowiak A. (red.) (2012), *Słownik psychologiczny. Leksykon ludzkich zachowań*, Konin.
- Lejzerowicz M. (2016), *Włączanie i integracja a stygmatyzacja osób z niepełnosprawnością w polskiej edukacji*, „Forum Oświatowe”, 28, 1 (55), s. 134–157, <https://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/426>.
- Łoś A., Wronska J. (2014), *Wspomaganie rozwoju dziecka z zespołem Downa*, w: J. Skibińska, *Wspomaganie rozwoju dziecka*, Kraków.
- Midro A. (2008), *Zespół Downa. Przyczyny powstawania, diagnoza i elementy poradnictwa genetycznego*, w: *Wspomaganie rozwoju dzieci z zespołem Downa – teoria i praktyka*, red. B. Kaczmarek, Kraków.
- Minczakiewicz E.M. (2010), *Księga pytań i odpowiedzi. Zespół Downa*, Gdańsk.
- Pawelczyk M., Pacholczyk M. (2012), *Zespół Downa a niepełnosprawność intelektualna*, w: K. Bobińska i in., *Niepełnosprawność intelektualna – etiopatogeneza, epidemiologia, diagnoza, terapia*, Wrocław, s. 206–208.
- Pochon R., Declercq C. (2013), *Emotion recognition by children with Down syndrome: A longitudinal study*, „Journal of Intellectual & Developmental Disability”, 38, 4, pp. 332–343.
- Sadowska L. i in. (2005), *Syntetyczna ocena zmian strukturalnych mózgu w badaniu magnetycznym rezonansem jądrowym (MRI) u leczonych osób z zespołem Downa (ZD)*, „Przegląd Medyczny Uniwersytetu Rzeszowskiego”, s. 252–261.
- Schalock R.L. i in. (2010), *Intellectual Disability. Definition, Classification, and Systems of Supports*, Washington.

- Stelter Ź. (2009), *Dorastanie osób z niepełnosprawnością intelektualną*, Warszawa.
- Sternberg R.J. (1985), *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*, New York.
- Strelau J. (1997), *Inteligencja człowieka*, Warszawa.
- Šustrová M., Šariková V. (1997), *Down's Syndrome – The Impact of Increased Expression of Genes of the 21st Chromosome on the Functions of Immunity and Nervous Systems*, „Bratisl Lek Listy”, p. 22.
- Szymczak M. (red.) (1979), *Słownik języka polskiego*, Warszawa.
- Taanila A. (2002), *Well-presented first information supports parents' ability to cope with a chronically ill or disabled child*, „Acta Paediatrica”, vol. 91, no. 12, pp. 1289–1291.
- Winczura B. (2014), *Mowa i język dzieci z zespołem Downa – czynniki zakłócające*, w: *Dzieci o specjalnych potrzebach komunikacyjnych. Diagnoza – edukacja – terapia*, red. B. Winczura, Kraków, s. 20.
- Wołoskiuk B.A. (2016), *Rozwijanie komunikacji językowej u osób z zespołem Downa*, „Społeczeństwo i Rodzina: stalowowlskie studia Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego”, 3, s. 58–70.
- Zasępa E. (2003), *Rozwój intelektualny dzieci z zespołem Downa*, Warszawa.
- Zasępa E. (2008a), *Przebieg procesów pamięci u osób z zespołem Downa*, w: *Wspomaganie rozwoju dzieci z zespołem Downa – teoria i praktyka*, red. B. Kaczmarek, Kraków, s. 155–160.
- Zasępa E. (2008b), *Psychospołeczne funkcjonowanie osób z zespołem Downa*, Kraków.
- Zasępa E. (2012), *Psychospołeczne funkcjonowanie osób z zespołem Downa*, Kraków.
- Zimbardo P.G. (1999), *Psychologia i życie*, Warszawa.
- Zimbardo P.G., Gerrig R.J. (2012), *Psychologia i życie*, Warszawa.
- Zimbardo P.G., Johnson R.L., McCann V. (2010), *Psychologia. Kluczowe koncepcje*, Warszawa.
- Żyta A. (2011), *Życie z zespołem Downa. Narracje biograficzne rodziców, rodzeństwa i dorosłych osób z zespołem Downa*, Kraków.
- Żyta A., Ćwirynkało K. (2015), *Wspieranie rodzin dzieci z niepełnosprawnością – perspektywa zmiany, „Wychowanie w Rodzinie”*, t. XI, s. 377–398.