

# Wyznaczniki interpretacji szkolnych sytuacji trudnych młodzieży z lekką niepełnosprawnością intelektualną – w świetle studium przypadku<sup>1</sup>

Paweł Kurtek<sup>2</sup>

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Katedra Psychologii

<https://orcid.org/0000-0003-2149-6175>

## Streszczenie

**Cel:** Efektywne radzenie sobie w szkolnych sytuacjach trudnych z rówieśnikami wymaga adekwatnego wglądu społecznego. Ograniczone możliwości przetwarzania informacji przez osoby z LNI (lekką niepełnosprawnością intelektualną) mogą osłabiać proces atrybucji przyczynowej szczególnie w kontekście sytuacji stresowych, co najczęściej prowadzi do obronnego lokowania czynnika sprawczego w negatywnych dyspozycjach rówieśnika. Celem tego opracowania jest sprawdzenie regulacyjnej roli wyznaczników procesu atrybucji przyczynowej u osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną zaproponowanych w ramach koncepcji *sześcianu Kelleya*.

**Metoda:** Wykorzystując fenomenologiczne podejście jakościowe, dokonano analizy studiów przypadków.

**Wyniki:** Przeprowadzone wywiady z 12 uczniami z LNI w wieku od 18 do 24 lat wykazały, że niska wybiórczość negatywnego zachowania podmiotu, przy jednocześnie niskim konsensusie i powszechności tego zachowania, sprzyja lokowaniu czynnika sprawczego w następniku (podmiot negatywny). Natomiast niska spójność negatywnego zachowania rówieśnika przy powszechności danego zachowania w grupie sprzyja sytuacyjnej atrybucji zdarzenia.

**Konkluzja:** Podsumowanie i dyskusja wyników oraz wskazanie ograniczeń przeprowadzonych badań wieńczy to opracowanie.

**Słowa kluczowe:** atrybucja przyczynowa, niepełnosprawność intelektualna lekkiego stopnia, radzenie sobie w społecznych sytuacjach trudnych

---

<sup>1</sup> Źródło finansowania – SUPS.RN.22.044 (UJK).

<sup>2</sup> Adres do korespondencji: [kurtekp@ujk.edu.pl](mailto:kurtekp@ujk.edu.pl).

Realizacja idei integracji młodzieży z LNI (lekką niepełnosprawnością intelektualną), wchodzącej w dorosłość, wiąże się nieuchronnie z różnymi codziennymi sytuacjami trudnymi w poszczególnych środowiskach uczestnictwa (rodzina, szkoła, praca). Badania wykazują, że relacje koleżeńskie uczniów z LNI oparte są na niższym wskaźniku ciepła, bliskości i wzajemności w porównaniu z pełnosprawnymi rówieśnikami (Carter i Webster, 2012; Tipton i in., 2013). Rzadziej mają oni własną grupę przynależności, z którą spędzają wolny czas, co przyczyniać się może do poczucia osamotnienia (Solish i in., 2010). Doświadczenie izolacji wiąże się z mniejszymi kompetencjami poznawczymi i społecznymi w zakresie inteligencji interpersonalnej, niezbędnymi do tworzenia i utrzymywania przyjaźni, a także konstruktywnego przewycięzania konfliktów z innymi w okresie adolescencji (Matheson i in., 2007). Niestety dotychczasowe badania aktywności zaradczej w tej grupie społecznej wskazują na dominację strategii zorientowanych na emocje nad strategiami zorientowanymi na problem. Do prymitywnych działań ukierunkowanych na redukcję napięcia emocjonalnego należą różne postacie zachowań problemowych, np. agresji i autoagresji (Alvarez-Couto, 2024; Gogaard i in., 2019) lub unikania sytuacji trudnych (Kurtek, 2020a). Chociaż tendencje obronne wyjaśnia się ograniczonymi zdolnościami przetwarzania informacji i zarządzania stanem stresu emocjonalnego tej populacji (Coyle, 2019), to rzadko podejmowane są próby poznania jakości reprezentacji umysłowych związanych z aktywnością zaradczą. Podczas gdy, zgodnie z poznawczymi podejściami do procesu radzenia sobie, elementem kluczowym zachowania jednostki w obliczu stresujących wydarzeń jest właśnie subiektywna percepcja sytuacji (Folkman i Lazarus, 1984; Hobfoll, 2004).

Zatem, aby lepiej zrozumieć aktywność zaradczą podejmowaną przez te osoby, należy uwzględnić ich subiektywną ocenę i interpretację zdarzeń. O ile pierwszy aspekt percepcji sprowadza się do wskazania przez podmiot kłopotliwych sytuacji społecznych, o tyle to drugi odnosi się do rozumienia przyczyn zachowania osób, które te sytuacje wywołują. Ten ostatni aspekt analizowany jest w ramach różnych koncepcji atrybucji przyczynowych zdarzeń. Zgodnie z koncepcją Kelleya (1973), którą rozwijali Hilton i Slugoski (1986), zdarzenia można wyjaśniać: czynnikami sytuacyjnymi, cechami podmiotu lub obiektu. Wnioskowanie o przyczynach zachowania opiera się na następujących wyznacznikach: spójności, wybiórczości, konsensusie i normalności zachowania. Spójność (*consistency*) określa częstość konkretnych działań jednostki, a wybiórczość (*distinctiveness*) wskazuje, na ile specyficznie podmiot traktuje określony obiekt. Z kolei powszechność (*consensus*) odnosi się do poziomu podobieństwa zachowania jednostki oraz innych osób wobec określonego obiektu, a normalność (*consensus comparison objects*) pozwala porównać konkretne zachowanie z obowiązującym w danym środowisku standardem zachowania. Za „sytuacyjną” interpretacją zachowania przemawiają: rzadkość (niska spójność) danego zachowania u działającego podmiotu oraz wysoki wskaźnik normalności (powszechności) tego zachowania w danej populacji. Lokowaniu w „podmiocie” czynnika przyczynowego dla danego zachowania sprzyjają wysoka powtarzalność jego zachowania w różnych okolicznościach (spójność) przy niskiej wybiórczości wobec różnych osób, a także niskim konsensusie oraz niskiej powszechności tego zachowania ze strony innych osób. W końcu przypisywanie „obiektowi” czynnika sprawczego spowodowane

jest zgodnością różnych partnerów w działaniach wobec tego obiektu (wysoki konsensus) przy dużej powtarzalności (spójności) i specyficzności (wybiórczości) traktowania tego obiektu przez różne osoby.

Dotychczasowe badania koncentrowały się głównie na specyfice atrybucji osób pełnosprawnych intelektualnie, zaś rzadko podejmowane były próby poznawania tego procesu u osób z LNI. Przegląd dotychczasowych badań jakościowych wykazuje zróżnicowane kierunki wyjaśniania zachowań przez te osoby (Bogaard i in., 2019). Potrafią one dostrzegać rolę czynników interpersonalnych (traumatyczne doświadczenia życiowe), intrapersonalnych (zdrowie psychiczne, uzależnienie chemiczne lub negatywny stan emocjonalny) i sytuacyjnych (atmosfera ośrodka, warunki izolacji społecznej) w wyjaśnianiu zachowań samookaleczających się innych osób. Jednak zachowania agresywne (własne lub innych beneficjentów instytucji opiekuńczych) najczęściej tłumaczą czynnikami interpersonalnymi (Isherwood i in., 2007). Szczególnie podkreślają znaczenie postaw personelu opartych na odrzuceniu, dominacji, ograniczaniu autonomii lub ignorowaniu sygnałów frustracji przy generowaniu lub podtrzymywaniu zachowań agresywnych u osób z niepełnosprawnościami (Brown i Beail, 2009; Clarkson i in., 2009; Duperouzel i Fish, 2010; Griffith i in., 2013; Jones i Stenfert Kroese, 2007). Dostrzegają także znaczenie zachowań innych podopiecznych w postaci przezywania, denerwowania i izolowania w pobudzaniu zachowań agresywnych współtowarzyszy (Duperouzel i Fish, 2010; Isherwood i in., 2007; Stevens, 2006).

Zatem własne zachowania agresywne przypisywane są głównie czynnikom zewnętrznym (nie sobie), co stanowić może przejaw atrybucji obronnej i uzasadniać działania odwetowe (Leffert i in., 2010). Potwierdziły to niektóre badania prowadzone wśród młodzieży z LNI (wchodzącej w dorosłość), wskazujące na dominację negatywnej atrybucji („do podmiotu”) wobec poniżających lub izolujących zachowań rówieśników wobec badanych osób (Kurtek, 2020a). Jednak podobne zachowania stresowe ze strony rodziców (krytyka, dominacja) przyjmowane były przez badanych z większą wyrozumiałością (przewaga atrybucji sytuacyjnej) (Kurtek, 2020b). Zatem wyniki wskazują na zróżnicowane możliwości interpretacji zachowań innych osób.

Ponadto wykazano zależności między przypisywaniem innym (rówieśnikom, nauczycielom) negatywnych intencji a podejmowaniem antyspołecznych strategii radzenia sobie (w formie agresji bezpośredniej lub pośredniej). Z kolei pozytywna lub sytuacyjna atrybucja krytyki lub dominacji ze strony nauczycieli lub rodziców łączy się z podejmowaniem prospołecznych strategii w formie konfrontacji asertywnej lub akceptacji (Kurtek, 2020b). Różnorodność i regulacyjność dokonywanych atrybucji zdarzeń skłania do pogłębienia wiedzy o mechanizmach jej kształtowania, dlatego obecne badanie zmierza do poznania możliwości modyfikacji procesu atrybucji zdarzeń, uwzględniając o podstawowe wyznaczniki: spójność, wybiórczość, konsensus i powszechność zdarzeń.

Model opisanych teoretycznych zależności między wyznacznikami i typami atrybucji oraz strategiami radzenia sobie w społecznych sytuacjach trudnych zaprezentowano na rysunku 1 (s. 76).

Zgodnie z tym modelem w obliczu dostrzeganej sytuacji trudnej jednostka aktualizuje dostępną jej strategię radzenia sobie, a następnie ocenia jej efektywność.

Wybór określonej strategii uzależniony jest od interpretacji zachowania rówieśnika. Analiza różnych perspektyw tego zachowania bazująca na jego spójności, wybiórczości, konsensusie oraz powszechności, umożliwia weryfikację dotychczasowej atrybucji przyczynowej, co może się przyczynić do modyfikacji strategii radzenia sobie.

Ogólny problem badawczy sformułowano w postaci pytania: „Jakie przebiegi atrybucji i radzenia sobie w szkolnych sytuacjach trudnych z rówieśnikami występują u młodzieży z LNI w skali pojedynczych przypadków?”. Jednocześnie zdecydowano się na zaakcentowanie roli wyznaczników procesu atrybucji przyczynowej jako szczególnego aspektu podejmowanych analiz w ramach problemu szczegółowego: „Jakie układy wyznaczników atrybucji skłaniają do lokowania przyczyny zdarzenia negatywnego w relacji z rówieśnikiem w sytuacji, a jakie w dyspozycjach podmiotu lub obiektu?” Z uwagi na otwarty charakter problemów zrezygnowano z postawienia hipotez badawczych.

## Metoda

Przedmiotem badań były trudne doświadczenia uczniów z LNI w relacji z rówieśnikami, dlatego zdecydowano się na idiograficzne, jakościowe podejście do badań przy użyciu metody studium przypadku. Założono bowiem, iż dzięki naturalnej, bezpośredniej relacji łatwiejsze będzie wydobycie doświadczanej sytuacji trudnej oraz przepracowanie jej korzystając z głównych wyznaczników atrybucji przyczynowej zdarzeń w tej szczególnej (neuronietypowej) grupie badanych. Aby odpowiedzieć na pytanie stanowiące główny problem pracy, należało głębiej poznać specyfikę doświadczenia społecznego podmiotu, dlatego zdecydowano się na strategię jakościową o charakterze fenomenologicznym. Badania fenomenologiczne ukierunkowane są bowiem na poznanie świadomych, subiektywnych doświadczeń podmiotu wobec jakiegoś zjawiska poprzez odkrycie sensów, jakie im nadają badane osoby (Creswell, 2013). W moich badaniach eksplorowałem następujące rodzaje osobistych doświadczeń w relacjach z rówieśnikami: typy przeżywanych sytuacji trudnych, sposoby ich wyjaśniania (atrybucji przyczynowej), podjęte strategie radzenia sobie, zadowolenie z tych działań, różne perspektywy doświadczeń społecznych (w kluczu poszczególnych wyznaczników przyczynowej atrybucji zdarzeń). Wydaje się zatem, że zastosowana strategia badania wpisuje się w tak rozumianą metodę fenomenologiczną. Osobiste sensy były wydobywane w sposób kierowany (kolejnościami pytań wywiadu – podyktowaną ogólnym schematem teoretycznym), formułowane w swobodny sposób przez badanych i odczytywane bezzalożeniowo (bazując na empatycznym rozumieniu wypowiedzi).

## Narzędzia pomiarowe

Zgodnie z założonym modelem teoretycznym opracowano częściowo ustrukturalizowany wywiad, który pozwala śledzić subiektywną przestrzeń doświadczeń szkolnych w relacjach rówieśniczych. Punktem wyjścia w tworzeniu pytań była

sieć kategorii teoretycznych opisujących składowe zjawiska i ich wzajemne powiązania. Sieć tych kategorii uporządkowano wg następującego schematu: przypomnienie dowolnego negatywnego zachowania rówieśnika i reakcja na nie badanego, ocena efektywności strategii, pierwotna atrybucja przyczyn tego kłopotliwego zachowania rówieśnika, analiza różnych perspektyw tego zachowania w ramach podstawowych wyznaczników procesu atrybucji przyczynowej (tj. spójności, wybiórczości, konsensusu oraz powszechności zdarzeń), powtórna atrybucja tego samego negatywnego zachowania rówieśnika i antycypowana strategia radzenia sobie (schemat przebiegu całego wywiadu zamieszczono w załączniku 1, s. 87).

Z uwagi na możliwość wpływu czynnika intelektualnego na rozumienie treści pytań i odpowiedzi badanego zdecydowano się na kontrolę czynnika intelektualnego podestem *Słownik ze skali Stanford-Binet V*. Ponadto monitorowano nasilenie zaburzeń emocjonalnych i psychicznych z wykorzystaniem podskal: *Lęki/depresja* i *Zaburzenia myślenia* z testu TRF (*Teacher Report Form*) Achenbacha w adaptacji Tomasza Wolańczyka (Dąbrowska, 2005). Średni wynik teoretyczny dla skali: *Lęki/depresja* wynosi 17 (min. – 0, max. – 34) a dla skali: *Zaburzenia myślenia* 12 (min. – 0, max. – 24).

## Osoby badane

Badanie ukierunkowane zostało na uczniów szkoły branżowej ze Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego w okresie tranzykcji do ich dorosłości. Do badań dobrano w sposób celowy 30 uczniów z LNI, ale zgodę i pełne dane uzyskano tylko od 12 osób.

**Tabela 1**

*Charakterystyka badanych osób*

Lp.	Osoby	Płeć	Wiek	Miejsce i środowisko zamieszkania	II ( <i>Słownik</i> ) WS (95%)	Lęki/ depresja	Zaburzenia myślenia
1.	Anna	K	22	miasto/rodzina	22 (46–58)	4	0
2.	Adam	M	20	miasto/rodzina	26 (51–63)	10	2
3.	Barbara	K	18	wieś/internat	11 (45–64)	9	1
4.	Celina	K	24	miasto/rodzina	14 (46–58)	4	0
5.	Bogdan	M	18	miasto/rodzina	28 (56–68)	1	2
6.	Dariusz	M	22	miasto/rodzina	27 (56–68)	3	0
7.	Daria	K	22	miasto/rodzina	24 (51–63)	20	7
8.	Paweł	M	20	miasto/rodzina	10 (46–58)	8	0
9.	Elżbieta	K	19	wieś/internat	19 (46–64)	3	0
10.	Alicja	K	23	miasto/rodzina	17 (46–58)	9	1
11.	Filip	M	19	miasto/rodzina	26 (51–63)	2	0
12.	Zofia	K	20	miasto/rodzina	14 (46–58)	12	1

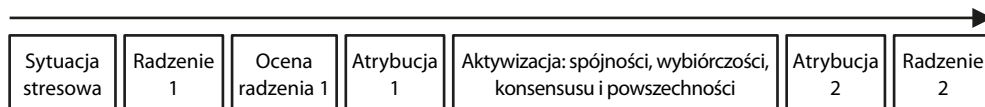
Grupę badanych tworzyło 7 kobiet i 5 mężczyzn w wieku od 18 do 24 lat z LNI (zweryfikowaną na podstawie o dokumentacji szkolnej), uczęszczających do 7–12-osobowych klas branżowych o profilu: fryzjer, kucharz lub cukiernik. Diagnozę tę potwierdzają dodatkowo wyniki uzyskane przez badanych w podteście *Słownik ze skali Stanford-Binet V* (ilorazy inteligencji, oszacowane tym podtestem, mieszczą się w granicach LNI, przy przyjęciu 95% przedziału ufności). Z uwagi na brak polskich norm dla testu TRF w populacji osób z LNI trudno o jednoznaczną interpretację wyników dwu podskal: *Lęki/depresja* i *Zaburzenia myślenia*. Przyjmując jednak średnie wyniki teoretyczne dla tych podskal (odpowiednio: 17 i 12), można przypuszczać, że badani nie ujawniają istotnych zaburzeń myślenia lub zaburzeń emocjonalnych. Jedynie w odniesieniu do Darii zaobserwowano nieco wyższy wskaźnik w zakresie lęku lub depresji (20), ujawniający się nasileniem płaczliwości, lęklivosti w nowych sytuacjach, poczuciem bezwartościowości oraz drażliwości w relacjach interpersonalnych. W ocenie nauczycieli badani uczniowie mają pozytywny bilans w zakresie doświadczeń edukacyjnych.

## Procedura badawcza i metoda analizy danych

Po uzyskaniu pozytywnej oceny Komisji Etyki Badań Naukowych dokonano rozeznania możliwości przeprowadzenia badań wśród młodzieży z LNI na terenie Zespołu Placówek Szkolno-Wychowawczych w Kielcach. Procedura badawcza przebiegała wg następującego schematu: dobór uczniów z LNI, uzyskanie zgody od rodziców i uczniów na udział w badaniach, orientacyjna ocena rozumienia pojęciowego (*Słownik ze skali Stanford-Binet V*) oraz kontrola zaburzeń emocjonalnych i psychicznych przy użyciu skali TRF, przeprowadzenie wywiadów w ramach indywidualnych spotkań z uczniami. Badania w indywidualnej, bezpośredniej relacji w wyznaczonym pomieszczeniu szkolnym ułatwiały utrzymanie prawidłowego kontaktu z uczniem (m.in. monitorowanie i wspomaganie uwagi dowolnej, rozumienia treści wywiadu i odpowiedzi badanego).

### Rysunek 1

*Radzenie sobie w społecznych sytuacjach trudnych jako efekt formowania procesu atrybucji na podstawie spójności, wybiórczości, konsensusu i powszechności zachowań (model własny)*



Uzyskane dane stały się podstawą do fenomenologicznego konstruowania jakościowych ścieżek kształtowania sytuacyjnej i dyspozycyjnej atrybucji przyczyn obserwowanej sytuacji trudnej w relacji z rówieśnikiem. Jakościową analizę wyników badań oparto na podejściu procesualnym, którego celem jest zrekonstruowanie zróżnicowanych przebiegów atrybucji i radzenia sobie w skali pojedynczych

przypadków. Analizę każdego przypadku przeprowadzono z użyciem sieci genetycznie powiązanych zjawisk, ujętych w ramach własnego modelu teoretycznego (rysunek 1, s. 76). Wskutek tego powstały zunifikowane zapisy każdego przypadku, co umożliwia porównywanie indywidualnych przebiegów zależności.

## Wyniki

### Indywidualne przebiegi interpretacji i radzenia sobie w sytuacjach trudnych z rówieśnikami

Analizy studiów przypadków, uporządkowane przy użyciu zaproponowanego modelu zależności (rysunek 1, s. 76), zaprezentowano w tabeli 2.

**Tabela 2**

*Specyfikacja sytuacji trudnych, radzenia sobie oraz atrybucji w kontekście różnych układów wyznaczników w mikroskali (pojedynczych przypadków)*

Sytuacja trudna	Radzenie 1	Ocena	Atrybucja 1	Wyznaczniki atrybucji				Atrybucja 2	Radzenie 2
				Sp	W	K	P		
Głośny śmiech	Asertywna konfrontacja na zmianę zachowania	+ / -	S	T	N	N	N	PN/S	Asertywna konfrontacja na zmianę zachowania lub izolacja fizyczna
Kpina	Asertywna konfrontacja na zmianę zachowania lub Zaprzestanie działania	+ / -	S	N	T	T	T	S	Zaprzestanie działania lub asertywna konfrontacja na zmianę zachowania
Zagrożenie upadkiem	Asertywna konfrontacja ze wskazaniem skutków oraz poszukiwanie wsparcia instrumentalnego	+	PN	N	N	N	N	PN	Łagodna asertywność
Przekraczanie granicy bliskości	Asertywna konfrontacja na zmianę zachowania i ekspresję złości	+	PP	N	N	T/ N	T	PP	Asertywna konfrontacja na zmianę zachowania
Ponizenie	Unikanie prowokacji/ Samokontrola	+	S	N	N	N	N	PN	Unikanie prowokacji/ Samokontrola



Sytuacja trudna	Radzenie 1	Ocena	Atrybucja 1	Wyznaczniki atrybucji				Atrybucja 2	Radzenie 2
				Sp	W	K	P		
Poniżenie	Asertywna obrona	+	PN	T	N	N	N	PN	Asertywna obrona
Przechwalanie się	Ignorowanie	+/-	PN	N	N	N	T/N	PN	Interwencja nauczyciela
Poniżenie słowne	Asertywna obrona	+	PN	T	N/T	N/T	T	ON	Agresja słowna lub asertywna obrona
Kpina	Wyjaśnienie	+	PN	N	N	T	T	WA	Konfrontacja asertywna – poszukiwanie informacji
Ignorowanie	Oczekiwanie	+	S	N	N	T	T	S	Oczekiwanie i czynności zastępcze
Przeżywanie	Odreagowanie słowne	+	S	N	N	T	T	S	Pseudoagresja
Zaczepki erotyczne	Pseudoagresja	+	PP	T	N	T	T	PP	Pseudoagresja

*Anotacja.* T – tak, N – nie; rodzaje atrybucji: PN (podmiot negatywny); ON (obiekt negatywny); PP (podmiot pozytywny); S (sytuacyjna); WA (wątpliwości atrybucyjne). Rodzaje wyznaczników atrybucji: Sp (spójność); W (wybiórczość); K (konsensus); P (powszechność).

Pierwsza z badanych osób (Anna) wskazała na drażniący, głośny śmiech (przeciążenie sensoryczne) ze strony kolegi w trakcie wspólnego oglądania filmu. Zareagowała na niego asertywnie („Powiedziałam, żeby tak się nie śmiał i ściszył ton głosu”). Reakcja ta stanowiła dla Anny ryzyko obrażenia się kolegi tym bardziej, iż za czynnik głośnego śmiechu uznała okoliczność w postaci oglądania śmiesznego filmu. Koncentracja na wyznacznikach procesu atrybucji udowodniła, że kłopotliwy kolega wykazuje dużą spójność zachowań wobec osoby badanej oraz innych rówieśników (niska wybiórczość) przy niskim konsensusie i niskiej powszechności tego typu zachowań w grupie szkolnej. Ponowna weryfikacja jakości atrybucji ujawniła, że osoba badana poszerza zakres wyjaśnień, wskazując zarówno na czynnik sytuacyjny („Siedziałam za blisko”), jak i dyspozycyjny („Nie kontrolował tego”). Towarzyszyło temu także rozszerzenie repertuaru zaradczego na izolację fizyczną, jeśli asertywna reakcja i oczekiwanie zmiany zachowania nie przyniesie skutku („Powiem, żeby ściszył ton głosu albo się przesiadł, bo to irytuje”). Dane te sugerują udział wskazanych wyznaczników w procesie atrybucji oraz ogólną spójność formułowanych przekonań i zachowań zaradczych u Anny. Opisany układ reprezentacji opisać można w kategoriach: „On taki po prostu jest, więc ja się dopasuję”.

Drugi z badanych (Adam) wskazał na sytuację drwiny ze strony rówieśników z powodu jego specyficznych preferencji kulinarnych („Wyśmiewają się, że nie lubię orzechów”).



W tej sytuacji Adam zdecydował się na asertywną konfrontację ukierunkowaną na zmianę zachowania rówieśnika lub zaprzestanie swego działania („Mówię, aby przestał albo się nie odzywam”). Użycie strategii asertywnej było dość kosztowne emocjonalnie dla Adama, gdyż wiązało się z podniesieniem poziomu lęku społecznego („Jedynie chciałem, żeby przestał”). Badany wyjaśnił zachowanie kolegi sytuacyjnie („Wydaje mi się, że go to bawi”). Świadome przepracowanie wyznaczników atrybucji wskazało, że wyśmiewanie się kolegi nie ma charakteru stałego wobec Adama (niska spójność) oraz nie występuje wobec innych rówieśników (wysoka wybiórczość). Jednocześnie drwina z awersji do orzechów podzielana jest przez innych rówieśników (wysoki konsensus) i stanowi normę grupową (wysoka powszechność). Weryfikacja atrybucji utrzymała wiodącą rolę czynnika sytuacyjnego („Wydaje im się to dziwne, że ktoś nie lubi orzechów”), dlatego antycypując ponowne radzenie sobie z tą sytuacją, Adam dokonał odwrócenia kolejności strategii: od unikowej do asertywnej („Powie tak jak zwykle – nic albo żeby przestali”). Tę historię można ująć stwierdzeniem: „Ja taki jestem, a dla nich to dziwne”, co wyraża poczucie własnej odmienności i niezrozumienia ze strony rówieśników, ale także bezradność zaradcą.

Trzecia z badanych osób (Barbara) zwróciła uwagę na sytuację niebezpiecznych żartów ze strony koleżanki, w postaci rozwiązywania sznurowadeł od butów (zagrożenie upadkiem). Badana reagowała na to zdarzenie wyjaśnianiem potencjalnych skutków („Mówiłam, że nie wolno, bo mogę się wywrócić”), a gdy to nie pomagało poszukiwaniem wsparcia u nauczyciela („Zgłosiłam to pani i była kłótnia”). Barbara oceniła jednak pozytywnie tę strategię. Przyczyny zachowania koleżanki osadziła w jej potrzebach („Może to były wygłupy z jej strony”). Analiza wyznaczników procesu atrybucji wskazała na niską spójność i niską wybiórczość zachowania koleżanki wobec Barbary oraz wobec innych osób, a także niski poziom konsensusu i powszechności tego typu żartów. Taki układ wyznaczników skłania do atrybucji dyspozycyjnej. Badana utrzymała atrybucję typu podmiot negatywny („Droczyła się ze mną”) i opowiedziała się za łagodną asertywnością z przywołaniem minionego doświadczenia („Poprosiłabym, żeby tego nie robiła, bo to już kiedyś było”). Opisaną narrację dotyczącą rozumienia koleżanki, można ująć stwierdzeniem: „Taki miała okres, ale to już minęło”.

Kolejna z badanych osób (Celina) zadeklarowała przekraczanie granic bliskości fizycznej („Droczył się ze mną, łaskotał mnie, byłam zdenerwowana, bo to za dużo”). Badana stosowała asertywną strategię obrony („Prosiłam, żeby przestał i mnie nie wkurzał”), ocenioną przez nią pozytywnie. Uznała, że powodem takich zachowań prowokacyjnych są ambiwalentnie oceniane potrzeby kolegi („Chce sobie pożartować”). Koncentracja na wyznacznikach procesu atrybucji wskazała na niski poziom powtarzalności tej sytuacji wobec osoby badanej (niska spójność) oraz wobec innych rówieśników (niska wybiórczość). Celina dostrzegła specyfikę płciową takiego zachowania wobec niej (wysoki konsensus ze strony kolegów, a nie koleżanek) i uznała je za normalne w środowisku szkolnym. W konsekwencji utrzymała dyspozycyjną atrybucję zdarzenia o charakterze pozytywnym („Bo lubi robić sobie ze mnie żarty, zazwyczaj mnie rozbawia”) wraz z asertywną obroną („Powiedziałabym, żeby się uspokoił i przestał”). Historię tę można ująć w słowach: „To dosyć normalne, że chłopaki zaczepiają, ale trzeba ich czasem ukrócić”.

Następną historię opowiedział Bogdan, który przywołując przykrą sytuację, wskazał na ubliżający żart ze strony kolegi („Rozpędził się w żartach i powiedział coś niemilego”). W tej sytuacji badany zdecydował się na strategię unikową w postaci zaprzestania działania („Zostawiam tę sytuację i nie wchodzę w konflikt”), którą ocenił pozytywnie. Przyczynę tego awersyjnego zachowania kolegi lokował w sytuacji („Rozkręcił się w zabawie i przez przypadek wymknęło mu się to spod kontroli”). Analiza wyznaczników procesu atrybucji wskazała na niską spójność i niską wybiórczość awersyjnego zachowania ze strony kolegi, a także niski konsensus zachowań obrażających wobec Bogdana oraz niską ich normalność w środowisku szkolnym. Taki układ wyznaczników sugeruje przypisywanie negatywnych cech podmiotowi, i rzeczywiście Bogdan uznał cechy wolicjonalne kolegi za źródło zachowania („Chciał żartować po swojemu”). Starał się jednak powstrzymać ekspresję negatywnych emocji, aby konflikt nie eskalował („Nie będę się tym przejmował, zostawię to i nie będę wchodził w konflikt”). Tę narrację można odczytać w kategoriach: „Kontroluję siebie, gdy komuś odbije”.

Kolejna historia dotyczyła Darka, który doświadczył wyśmiewania z powodu swojej koszulki. Zareagował na to asertywną obroną („Powiedziałem, żeby się nie śmiał z moich ubrań – w cztery oczy”). Swoją reakcję ocenił pozytywnie i uzasadnił racjonalnie („Wolę to wyjaśnić, bo krzyk nic nie zmieni”). Za przyczynę drwiny uznał zazdrość kolegi, czyli czynnik dyspozycyjny. Koncentracja na wyznacznikach procesu atrybucji wskazała na dużą spójność zachowania ze strony kolegi wobec badanego i niską wybiórczość wobec innych. Ponadto uznał, że takie wyśmiewanie nie jest normalne w szkole i raczej nie zdarza się ze strony innych rówieśników. Taki układ wyznaczników skłonił do utrzymania atrybucji negatywnej pomiotu („Chciał mnie ośmieszyć, z zazdrości”) i wzmocnił ekspresję asertywnego niezadowolenia („Zdenerwowałem się i powiedział, że to nie są żarty”). Odczytać tę opowieść można następująco: „Nie pozwolę się ośmieszać, gdy koleś przesadza”.

Z kolei Daria zwróciła uwagę na niezgodne z prawdą przechwalanie się koleżanki („Że ma chłopaka w klasie”). W tej sytuacji badana ignorowała wypowiedzi koleżanki, co oceniła ambiwalentnie. Zachowanie koleżanki zinterpretowała jako przejaw popisywania się, wynikający ze wstydlivości. Analiza wyznaczników procesu atrybucji wskazała na niską spójność i wybiórczość takich zachowań ze strony koleżanki, a także niski konsensus podobnych zachowań ze strony innych rówieśników wobec Darii. Ogólnie jednak badana uznała, że tego typu sytuacje pojawiają się w środowisku szkolnym (przeciętna normalność). Można było zatem oczekiwać sytuacyjnej lub dyspozycyjnej atrybucji zdarzenia, co miało swoje odzwierciedlenie w interpretacji, gdyż badana utrzymując motyw dyspozycyjny, nadała mu mniej stabilny charakter („Może chciała się popisać”). Nie uznała jednak oszukiwania za coś normalnego, dlatego antycypując, że może dojść do zdarzenia ponownie, zdecydowała się na interwencję u nauczyciela. „Chciała się popisać, ale teraz jest inaczej” – w takich kategoriach można opisać tę historię.

Następny uczestnik badania (Paweł) wskazał na ubliżanie słowne („Za plecami nazwała mnie świnią i egoistą”). Zareagował na to asertywną obroną, a następnie kłótnią, co ocenił pozytywnie. Przyczyny zachowania koleżanki osadził

w jej negatywnych cechach („Bo nie rozumie barier i moich granic, we wszystko się wtrąca”). Analiza wyznaczników atrybucji wskazała na dużą spójność zachowania koleżanki wobec Pawła i małą wybiórczość względem innych („Tylko wobec Kasi inaczej, bo to najlepsza przyjaciółka”). Chociaż inni rówieśnicy zwykle nie traktują w ten sposób badanego (niski konsensus), to ubliżanie słowne jest dość powszechne w szkole. Można było zatem oczekiwać utrzymania negatywnej atrybucji podmiotu. Tymczasem ponowna refleksja skłoniła badanego do poszukiwania winy w sobie („Bo do mnie ma o coś żal”), ale nie zaowocowało to zmianą strategii radzenia sobie („Użyłbym wulgaryzmu, ale nie mogę w szkole”). Taką niespójność badanego można ująć w kategoriach – „Chociaż wina może być po mojej stronie, to i tak atakuję”.

Kolejną uczestniczką badań (Elżbieta) wskazała na kpinę z powodu nawiązania relacji romantycznej („Śmiali się, że mam chłopaka”), na co zareagowała tłumaczeniem się („Wyjaśniam, że nic mnie z nim nie łączy”), z którego była zadowolona. Pytana o przyczyny kpiny rówieśników wybrała emocję – zazdrości. Uznała jednak to za zachowanie przemijające (niska spójność), dotyczące także innych (niska wybiórczość) i dość powszechne, co zrodziło wątpliwości atrybucyjne („Nie wiem”). Antycypowane radzenie sobie przy powtórzeniu się tej sytuacji trudnej polegało na asertywnej obronie („Z czego się śmiejecie”). „Jak ktoś nie ma chłopaka/dziewczyny to zazdrości” – tak można odczytać przesłanie tej opowieści.

Następną historię opowiedziała Alicja, która wskazała na zignorowanie przez koleżankę („Zuzia nie odpisała mi na ważną wiadomość”). Na co zareagowała oczekiwaniem i uznała tę strategię za prawidłową. Przyczynę zwłoki ułożyła w sytuacji („Może była zajęta”). Nie dostrzegła powtarzalności ignorowania ze strony koleżanki (niska spójność) i odmienności jej zachowania wobec innych (niska wybiórczość). Ponadto uznała, że to zachowanie pojawia się ze strony innych i jest dość powszechne. W konsekwencji utrzymała sytuacyjne przyczyny nieodpisywania i wybrała czekanie oraz zajęcie się czymś innym jako efektywną strategię radzenia sobie. „Gdy ktoś nie odpowiada na smsa, to może być zajęty i należy czekać” – tak można streścić to opowiadanie.

Z kolei Filip wskazał na przezywanie ze strony koleżanki jako sytuację deenerwującą („Julia wyzywała mnie i dokuczała mi”). W tej sytuacji odniósł się agresywnie do koleżanki („Wyzywałem ją”), co uznał za prawidłowe. Przyczynę reakcji dziewczyny ułożył w swoim zachowaniu („Pewnie byłem dla niej irytujący”). Badany wskazał na niską spójność tego zachowania koleżanki wobec siebie, a także niską wybiórczość wobec innych. Droczenie uznał za powszechne zachowanie ze strony innych i w relacjach rówieśniczych w szkole. Dlatego podtrzymał sytuacyjne (relacyjne) uwarunkowanie dokuczania („Drocymy się nawzajem”) i pseudoagresywne pyskówki w stosunku koleżanki. „Droczenie to forma zabawy” – takie rozumowanie można odczytać w tej historii.

Natomiast Zofia wybrała prowokację seksualne ze strony kolegi („Bił mnie po tyłku i pytał, ilu mam kochanków”). Reagowała na to zachowaniem pseudoagresywnym („Krzyczałam i biłam”), co oceniła pozytywnie. Za przyczynę uznała pozytywny stosunek kolegi do niej („Bo mnie bardzo lubi”). Analiza wskazała na powtarzalność zachowania wobec siebie (wysoka spójność) i innych dziewcząt (niska wybiórczość) oraz zainteresowanie seksualne także innych kolegów jej

osobą (wysoki konsensus), co uznała za normalne w jej szkole. W konsekwencji utrzymała pozytywny stosunek ze strony kolegi za wyjaśniającą jego prowokację i podtrzymała zabawę pseudoagresywną jako preferowaną przez siebie formę reakcji. „Kto się czubi, ten się lubi” – tak można odczytać przesłanie opowieści Zofii.

### Układy wyznaczników dla stabilnej i niestabilnej atrybucji przyczynowej

Porównywanie poszczególnych przypadków pozwoliło wyłonić dwie grupy przebiegów procesu atrybucji: stabilną i niestabilną. Pierwsza z nich polega na utrzymaniu pierwotnego typu atrybucji, zaś druga jego modyfikację. Wśród pierwszej kategorii wyłoniono przebiegi utrzymujące atrybucję typu: podmiot negatywny (przypadek: 3, 6, 7), sytuacyjna (przypadek: 2, 10, 11) oraz podmiot pozytywny (przypadek: 4, 12). Zaprezentowano je w tabeli 3.

**Tabela 3**

*Układ wyznaczników dla atrybucji stabilnej*

Atrybucja stabilna	Atrybucja 1	Spójność	Wybiórczość	Konsensus	Powszechność	Atrybucja 2
PN–PN	podmiot negatywny	nie/tak	nie	nie	nie	podmiot negatywny
S–S	sytuacyjna	nie	nie/tak	tak	tak	sytuacyjna
PP–PP	podmiot pozytywny	nie/tak	nie	tak	tak	podmiot pozytywny

*Adnotacja.* Rodzaje atrybucji: PN (podmiot negatywny); PP (podmiot pozytywny); S (sytuacyjna).

Dla pierwszego przebiegu stabilnego charakterystyczna jest niska wybiórczość negatywnego zachowania podmiotu, przy jednocześnie niskim: konsensusie i powszechności tego zachowania (spójność nie miała charakteru różnicującego). To prowadziło do lokowania czynnika sprawczego w podmiocie. Z kolei w drugim stabilnym przebiegu zachowanie wyjaśniane było sytuacyjnie, uwzględniając małą powtarzalność zachowania podmiotu oraz wskazując na konsensus społeczny i powszechność danego zachowania w grupie. Podobny układ wyznaczników atrybucji występuje w przypadku pozytywnej atrybucji podmiotu. Dostrzeżenie pozytywnych intencji (np. „podrywacza”) bazuje na niespecyficznym spójności zachowania, niskiej wybiórczości oraz wysokim konsensusie i powszechności takich zachowań chłopców wobec dziewcząt. Analizy wskazały także na trzy przebiegi niestabilne, zaprezentowane w tabeli 4 (s. 83).

Pierwszy przebieg polegał na zmianie interpretacji z sytuacyjnej na dyspozycyjną (przypadek: 1, 5). Charakterystyczne dla nich było uznanie rzadkości danego zachowania ze strony innych rówieśników (niski konsensus) i małej powszechności tych zachowań w grupie. Analogiczne wyznaczniki zaobserwowano w odniesieniu do wyżej relacjonowanego stabilnego przebiegu, typowego dla

lokowania negatywnego czynnika sprawczego w podmiocie. Z kolei drugi przebieg polegał na przesunięciu czynnika przyczynowego z podmiotu na obiekt (przypadek 8). Towarzyszyło temu dostrzeżenie przez badanego powszechności ubliżania słownego w szkole i zmiana narracji z katerycznego „zawsze” na relatywne „czasem”, wskazująca na uelastycznienie procesu atrybucji („Każdy czasami odpali”). Ostatni przebieg niestabilny polegał na pojawieniu się wątpliwości atrybucyjnych po wstępnej orientacji na negatywnym podmiocie. Trudno jednak było utrzymać taką interpretację, gdyż w trakcie analizy podmiot wskazał na niską spójność wyśmiewania ze strony kolegi i niską wybiórczość wobec innych, a także wysoki konsensus tego zachowania ze strony innych rówieśników oraz ogólną powszechność wyśmiewania się z innych w szkole.

**Tabela 4**

*Układ wyznaczników dla atrybucji niestabilnej*

Atrybucja niestabilna	Atrybucja 1	Spójność	Wybiórczość	Konsensus	Powszechność	Atrybucja 2
S-PN	sytuacyjna	tak/nie	nie	nie	nie	podmiot negatywny
PN-ON	podmiot negatywny	tak	nie/tak	nie/tak	tak	obiekt negatywny
PN-WA	podmiot negatywny	nie	nie	tak	tak	wątpliwości atrybucyjne

*Adnotacja.* Rodzaje atrybucji: PN (podmiot negatywny); ON (obiekt negatywny); PP (podmiot pozytywny); S (sytuacyjna); WA (wątpliwości atrybucyjne).

## Podsumowanie i dyskusja

Wyniki wskazują, że badani potrafią dokonywać przyczynowych atrybucji problemowych zachowań rówieśników. Zebrany materiał uwidacznia zróżnicowane interpretacje w badanej populacji. Z poczynionych analiz wyłaniają się osoby, które:

1. Dostrzegają odmienność własną („Ja taki jestem, a dla nich to dziwne”) lub rówieśnika („On taki po prostu jest, więc ja się dopasuję”);
2. Są zdolne do przewartościowania („Droczymy się tak dla żartów”; „Kto się czubi, ten się lubi”) lub egocentrycznego trzymania się swego („Choć wina może być po mojej stronie, to atakuję”);
3. Potrafią dostrzegać zmiany u innych w czasie („Taki miała okres, ale to już minęło”; „Chciała się popisać, ale teraz jest inaczej”);
4. Wiedzą, kiedy czekać („Gdy ktoś nie odpowiada na smsa, to może być zajęty i należy czekać”) lub działać („Nie pozwolę się ośmieszać, gdy koleś przesadza”).

Zróżnicowanie kierunków atrybucji przyczynowych skłania do przewyciężenia jednolitego obrazu tej grupy społecznej – jako ukierunkowanej wyłącznie

obronnie. Choć dotychczasowe badania wskazują na dominację negatywnej atrybucji szkodliwych zachowań rówieśników (Kurtek, 2020a; Leffert i in., 2010), to możliwe są alternatywne, dojrzsze atrybucje (uwzględnianie czynnika sytuacyjnego lub własnej winy). Dlatego zasadniczym celem analiz było uchwycenie procesu atrybucji przyczynowej w trakcie zmagania się z sytuacjami trudnymi w relacjach z rówieśnikami. Dzięki fenomenologicznej analizie treści wypowiedzi uczniów z LNI udało się skonstruować indywidualne ścieżki percepcji i interpretacji problemowych zachowań kolegów (koleżanek), pamiętając o aspekcie powtarzalności tych zachowań wobec badanego oraz innych rówieśników, a także o aspekt powszechności tego typu sytuacji trudnych w środowisku szkolnym. Okazało się, że niska wybiórczość negatywnego zachowania podmiotu, przy jednocześnie niskim konsensusie i powszechności tego zachowania, sprzyja lokowaniu czynnika sprawczego w napastniku (podmiot negatywny). Natomiast niska spójność negatywnego zachowania rówieśnika, przy powszechności danego zachowania w grupie, sprzyja sytuacyjnej atrybucji zdarzenia. Wyniki takie są spójne z założeniami koncepcji *sześcianu Kelleya* (1973) oraz wynikami badań empirycznych dotyczącymi osób z pełną sprawnością intelektu (Forsterling, 2005). Wskazuje to na zdolność badanych osób do uwzględniania różnych perspektyw w interpretacji zachowania rówieśników.

Drugim ważnym wnioskiem płynącym z przeprowadzonej analizy jest dominacja atrybucji typu podmiot negatywny wśród pozostałych typów atrybucji. Taka tendencyjność w ocenie innych wynikać może z asymetrii atrybucyjnej: aktor-obszawator (*actor-observer asymetry*) (Watson, za: Lewicka, 2005). Aktor zdarzenia, dla którego tło stanowi własna osoba, spostrzega własną sytuację zadaniową jako figurę. Natomiast obserwatwator koncentruje się na działającej osobie w określonym kontekście sytuacyjnym. Aktor ma świadomość celu własnego działania, skłonny jest zatem do sytuacyjnej interpretacji swego zachowania, zaś obserwatwator (pozbawiony takich danych) wyjaśnia zachowanie innych, odwołując się głównie do dyspozycyjnych czynników sprawczych (np. cech, potrzeb). Należy także zwrócić uwagę, że przyczyn zachowania badani nie poszukiwali w sobie jako obiekcie, który mógł sprowokować odwet ze strony kolegi. Przeciwnie, siebie uznawano za ofiarę ataku ze strony kolegi-napastnika. Taki obronny typ atrybucji jest dość powszechny w populacji osób z LNI, ale nie jest specyficzny wyłącznie dla niej (Kurtek, 2020a, 2020b). Personel ośrodków opiekuńczo-rehabilitacyjnych także przypisuje negatywne zachowania specyficznym cechom osób z niepełnosprawnością, pomijając tym samym inne możliwe powody (Davies i in., 2015; van den Bogaard i in., 2020). Obserwuje się zatem powszechny obronny wzorzec atrybucji polegający na przypisywaniu dominującej roli czynnikom zewnętrznym (pozaosobistym). Uznanie własnej winy mogłoby naruszyć poczucie własnej wartości, wyraźnie zagrożone wśród młodzieży z LNI, z uwagi na negatywny bilans porównań społecznych (Falk i Sansour, 2024).

Pomimo wspomnianej obronnej tendencji zaobserwowano u niektórych badanych możliwość przeformułowania atrybucji na podstawie elaboracji głównych wyznaczników tego procesu. Dopasowanie wtórnej atrybucji do specyficznego układu tych wyznaczników otwiera nowe szanse na wsparcie psychologiczne młodych dorosłych z LNI w zakresie adekwatniejszej interpretacji sytuacji



interpersonalnych. Z kolei aktywizowanie wglądu społecznego może sprzyjać bardziej refleksywnym strategiom radzenia sobie tych osób (Morrissette i in., 2017).

Uzyskane wyniki należy traktować jako wstępną eksplorację problemu. Nie pozwalają one na formułowanie uogólnień odnośnie do osób z LNI, ale otwierają możliwości rozpoznawania i kształtowania atrybucji przyczynowej problemowych zachowań rówieśników. Uzyskane rezultaty zdają się potwierdzać wagę operacyjnego poziomu myślenia w osiąganiu zdolności do decentracji poznawczej przez osoby z LNI, warunkującej przyjmowanie różnych perspektyw w interpretacji zachowań różnych partnerów społecznych.

## Bibliografia

- Alvarez-Couto, M. (2024). Challenging Behaviors in Adults with Intellectual Disabilities and ASD: Related Variables. W: G. Bennett i E. Goodall (red.), *The Palgrave Encyclopedia of Disability* (s. 1–12). Palgrave Macmillan. [http://dx.doi.org/10.1007/978-3-031-40858-8\\_63-1](http://dx.doi.org/10.1007/978-3-031-40858-8_63-1)
- Brown, J., Beail, N. (2009). Self-harm among people with intellectual disabilities living in secure service provision: A qualitative exploration. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 22(6), 503–513. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1468-3148.2009.00504.x>
- Clarkson, R., Murphy, G. H., Coldwell, J. B., Dawson, D. L. (2009). What characteristics do service users with intellectual disability value in direct support staff within residential forensic services? *Journal of Intellectual and Developmental Disabilities*, 34(4), 283–289. <https://doi.org/10.3109/13668250903285630>
- Creswell, J. W. (2013). *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Davies, B., Griffiths, J., Liddiard, K., Lowe, K., Stead, L. (2015). Changes in staff confidence and attributions for challenging behaviour after training in positive behavioural support within a forensic medium secure service. *The Journal of Forensic Psychiatry & Psychology*, 26(6), 847–861. <https://doi.org/10.1080/14789949.2015.1072574>
- Duperouzel, H., Fish, R. (2010). Hurting no-one else's body but your own: People with intellectual disability who self injure in a forensic service. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 23(6), 606–615. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2010.00559.x>
- Falk, K., Sansour, T. (2024). Self-Concept and Achievement in Individuals with Intellectual Disabilities. *Disabilities*, 4(2), 348–367. <https://doi.org/10.3390/disabilities402-0023>
- Forsterling, F. (2005). *Atrybucje. Podstawowe teorie, badania i zastosowanie*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Griffith, G. M., Hutchinson, L., Hastings, R. P. (2013). "I'm not a patient, I'm a person": The experiences of individuals with intellectual disabilities and challenging



- behavior—A thematic synthesis of qualitative studies. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 20(4), 469–488. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/cpsp.12053>
- Hilton, D. J., Slugoski, B. R. (1986). Knowledge-based causal attribution: The abnormal conditions focus model. *Psychological Review*, 93(1), 75–88. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-295X.93.1.75>
- Isherwood, T., Burns, M., Naylor, M., Read, S. (2007). ‘Getting into trouble’: A qualitative analysis of the onset of offending in the accounts of men with learning disabilities. *The Journal of Forensic Psychiatry & Psychology*, 18(2), 221–234. <https://doi.org/10.1080/14789940601111011>
- Jones, P., Stenfert Kroese, B. (2007). Service users’ views of physical restraint procedures in secure settings for people with learning disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, 35(1), 50–54. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3156.2006.00390.x>
- Kelley, H. H. (1973). The process of causal attribution. *American Psychologist*, 28(2), 107–128. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0034225>
- Kurtek, P. (2020a). Causal attribution and coping with classmates’ isolation and humiliation in young adults with mild intellectual disability. *Journal of Intellectual Disabilities and Offending Behaviour*, 11(2), 101–115. <https://doi.org/10.1108/JIDOB-10-2019-0019>
- Kurtek, P. (2020b). Causal attribution and coping with parental dominance and deprecation in youth with mild intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 33(3), 430–441. <https://doi.org/10.1111/jar.12685>
- Lazarus, R. S., Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. Springer Publishing Company.
- Leffert, J. S., Siperstein, G. N., Widaman, K. F. (2010). Social perception in children with intellectual disabilities: the interpretation of benign and hostile intentions. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54(2), 168–180. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1365-2788.2009.01240.x>
- Lewicka, M. (2005). Procesy atrybucji. W: J. Strelau (red.), *Psychologia: podręcznik akademicki. Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej* (t. 3), (s. 45–77). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Matheson, C., Olsen, R. J., Weisner, T. S. (2007). A good friend is hard to find: friendship among adolescents with disabilities. *American Journal of Mental Retardation*, 112(5), 319–329. [https://doi.org/10.1352/0895-8017\(2007\)112\[0319:AGFIHT\]2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/0895-8017(2007)112[0319:AGFIHT]2.0.CO;2)
- Morrissey, C., Langdon, P. E., Geach, N., Chester, V., Ferriter, M., Lindsay, W. R., McCarthy, J., Devapriam, J., Walker, D.-M., Duggan, C., Alexander, R. (2017). A systematic review and synthesis of outcome domains for use within forensic services for people with intellectual disabilities. *BJPsych Open*, 3(1), 41–56. <https://doi.org/10.1192/bjpo.bp.116.003616>
- Solish, A., Perry, A., Minnes, P. (2010). Participation of children with and without disabilities in social, recreational and leisure activities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 23(3), 226–236. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2009.00525.x>
- Stevens, M. (2006). Moral positioning: Service user experiences of challenging behaviour in learning disability services. *British Journal of Social Work*, 36(6), 955–978. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bch368>

- Tehrani-Doost, M., Shahrivar, Z., Pakbaz, B., Rezaie, A., Ahmadi, F. (2011). Normative Data and Psychometric Properties of the Child Behavior Checklist and Teacher Rating Form in an Iranian Community Sample. *Iranian Journal of Pediatrics*, 21(3), 331–342. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23056810/>
- Tipton, L. A., Christensen, L., Blacher, J. (2013). Friendship Quality in Adolescents with and without an Intellectual Disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 26(6), 522–532. <https://doi.org/10.1111/jar.12051>
- van Den Bogaard, K. J. H. M., Lugtenberg, M., Nijs, S., Embregts, P. J. C. M. (2019). Attributions of People with Intellectual Disabilities of Their Own or Other Clients' Challenging Behavior: A Systematic Review of Qualitative Studies. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities*, 12(3–4), 126–151. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/19315864.2019.1636911>
- van Den Bogaard, K. J. H. M., Nijman, H. L. I., Embregts, P. J. C. M. (2020). Attributional styles of support staff working with people with intellectual disabilities exhibiting challenging behavior. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 33(3), 465–474. <https://doi.org/10.1111/jar.12688>
- Webster, A. A., Carter, M. (2012). A descriptive examination of the types of relationships formed between children with developmental disability and their closest peers in inclusive school settings. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 38(1), 1–11. <https://doi.org/10.3109/13668250.2012.743650>

---

## Podziękowania

Podziękowania dla dyrekcji, personelu pedagogicznego i uczniów Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego dla Dzieci i Młodzieży przy ul. Jagiellońskiej 30 w Kielcach za otwartość i pomoc w realizacji projektu badawczego.

## Załącznik 1 Schemat wywiadu

### Część I. Stan aktualny atrybucji i radzenia sobie

1. Kto należy do Twojej klasy? (proszę wymienić kilka osób – A, B, C, D)
2. Co wspólnie robicie, jak spędzacie czas?
3. Przypomnij sobie sytuację, gdy któraś z tych osób Cię wkurzyła (zdenerwowała) – opowiedz o tej sytuacji.
4. A jak Ty się wtedy zachowałeś/zachowałaś wobec niego/niej, jak zareagowałeś/zareagowałaś?
5. Czy byłeś/byłaś zadowolony/zadowolona ze swojej reakcji? TAK/NIE (jeśli NIE, to jakbyś teraz się zachował/zachowała wobec niego)

6. Dlaczego ON/ONA się tak zachował/zachowała? (jak myślisz czemu to zrobił/zrobiła?)

## **Część II. Aktualizacja wyznaczników atrybucji przyczynowej sytuacji trudnej**

7. A czy zwykle ON/ONA tak się zachowuje wobec Ciebie, czy czasem inaczej (S)?
- a) a może dawniej zachowywał/zachowała się inaczej wobec Ciebie?
  - b) a może w innych miejscach zachowuje się inaczej wobec Ciebie?
8. A czy wobec innych osób z Twojej klasy ON/ONA też tak się często zachowuje, czy inaczej (W)?
- a) czy wobec A zachowuje się podobnie czy inaczej?
  - b) czy wobec B zachowuje się podobnie czy inaczej?
  - c) czy wobec C zachowuje się podobnie czy inaczej?
  - d) czy wobec D zachowuje się podobnie czy inaczej?
9. A jak się zachowują inne osoby wobec Ciebie, podobnie jak ta osoba, czy inaczej (K)?
- a) czy osoba A często... (wskaż zachowanie z pkt 3), czy raczej nie?
  - b) czy osoba B często... (wskaż zachowanie z pkt 3), czy raczej nie?
  - c) czy osoba C często... (wskaż zachowanie z pkt 3), czy raczej nie?
  - d) czy osoba D często... (wskaż zachowanie z pkt 3), czy raczej nie?
10. A czy to zachowanie (z pkt 3) jest normalne, zwyczajne w twojej szkole (P)?

## **Część III. Skutki przepracowania atrybucji i copingu**

11. Dlaczego ON/ONA tak się wtedy zachował/zachowała wobec Ciebie? (przywołaj zdarzenie z pkt 3)
12. A gdy ON/ONA znowu tak się zachowa, to co Ty wtedy zrobisz, jak się zachowasz wobec niego/niej?