



Satysfakcja z kontaktów rówieśniczych a pozycja socjometryczna uczniów z niepełnosprawnością wzroku w klasach ogólnodostępnych i integracyjnych

ABSTRACT: Beata Papuda-Dolińska, *Satysfakcja z kontaktów rówieśniczych a pozycja socjometryczna uczniów z niepełnosprawnością wzroku w klasach ogólnodostępnych i integracyjnych* [Satisfaction with peer contacts and sociometric status of students with visual impairment in mainstream and integrated school classes]. Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej, nr 11, Poznań 2015. Pp. 55-73. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-391X

The social situation of students with disabilities, due to existing stereotypes, social distance, not coping with the diversity and many other factors will be complex. The purpose of this article was to analyze the situation of pupils with sight disabilities in non-segregated forms of education: mainstream and integrated schools. Participation in social relations of blind and visually impaired students is described from two perspectives: the objective expressed in the sociometric position in the classroom as well as subjective measured by social integration - satisfaction with peer contacts. Existing relationships between these two variables and factors moderating it became the basis for interpreting the results of research conducted on a group of 60 students with visual impairment. A significant correlation between positive sociometric status and social integration, while generally neutral sociometric positions and relatively high satisfaction with peer contacts might suggest, that students with visual impairment in nonsegregated education forms are tolerated and subjectively do not feel the negative attitudes of their peers. Unfortunately, rarely they belong to the category of accepted students.

KEY WORDS: visual impairment, sociometric position, social situation, integrated schools, mainstream schools

1. Wprowadzenie

Rozpoczynając naukę w szkole, dziecko samoczynnie staje się członkiem nowej grupy rówieśniczej – zbiorowości klasowej. Ze względu na formalny charakter jej utworzenia, klasa szkolna początkowo jest grupą wtórną, celową, ale bardzo często na jej terenie zawiązują się naturalne relacje rówieśnicze o charakterze pierwotnym. Klasa szkolna powstaje w sposób instytucjonalny – żaden z jej członków nie ma wpływu na jej skład osobowy, ani na dobór celów, do jakich została powołana. Ta sytuacja implikuje dwoistość struktury klasy – obok struktury formalnej rozwija się struktura nieformalna¹. Zdaniem Agnieszki Ilendo-Milewskiej grupa rówieśnicza ma ogromne znaczenie w rozwoju ucznia, który może zdobywać w niej pozycję stwarzającą mu poczucie bezpieczeństwa albo może też zostać odrzucony przez rówieśników, co będzie dla niego sytuacją stresogenną². W okresie wczesnoszkolnym dochodzi do wzrostu znaczenia grupy jako środowiska, w którym przebiegają ważne dla dziecka interakcje. Rozszerzona ich sieć ma także istotne znaczenie socjalizacyjne. Dziecko nawiązuje przyjaźnie, które wpływają na prawdopodobieństwo zachowań prospołecznych, powodzenie w kolaboratywnym rozwiązywaniu problemów czy samoakceptację³. Ponadto w tej nowej dla niego grupie weryfikuje i konfrontuje doświadczenia i sposoby zachowania wyniesione z domu rodzinnego z sytuacją uczestnictwa w otoczeniu funkcjonującym na nieco innych zasadach.

Niektóre dzieci postrzegane są przez grupę jako atrakcyjniejsze, co determinuje ich popularność, inne zaś jako mniej atrakcyjne – te w konsekwencji bywają izolowane lub odrzucane⁴. Popularność w grupie wywiera zaś wpływ na rozwój społeczny i intelektualny. Badania pokazują, że dzieci popularne w zespole są zazwyczaj do-

¹ H. Sowińska, *Klasa szkolna jako zespół wychowawczy*, WSiP, Warszawa 1974, s. 54.

² A. Ilendo-Milewska, *Dysfunkcjonalność uczniów gimnazjum*, Difin, Warszawa 2009, s. 180.

³ R. Vasta, M.H. Haith, S.A. Miller, *Psychologia dziecka*, WSiP, Warszawa 2004, s. 649.

⁴ Ibidem, s. 654.

brymi uczniami, chętniej angażują się w pozytywne sytuacje społeczne: zabawa, przyjaźń, komunikacja⁵. Popularność sprzyja nawiązywaniu kontaktów społecznych, ułatwia współdziałanie, przyczynia się do aktywności społecznej⁶. Z kolei dzieci odrzucane przez rówieśników są narażone na częstsze występowanie trudności szkolnych, niższą motywację do nauki czy uczęszczania do szkoły w ogóle⁷. Odczuwanie niechęci ze strony rówieśników może rodzić poczucie bezradności, a jego konsekwencją jest trwałe doznanie trudności w interakcjach społecznych⁸. Sprzężenie popularności wśród rówieśników z pozytywnymi cechami usposobienia, z postępami w sferze intelektualnej czy społecznej, nie daje się jednak wyjaśniać w sposób oczywisty, jednostronny ani przyczynowo-skutkowy.

2. Uwarunkowania pozycji socjometrycznej ucznia w klasie

O ile konsekwencje rówieśniczej izolacji czy odrzucenia są wyraźnie negatywne, o tyle nieco mniej jednoznaczne są uwarunkowania niskiej lub wysokiej pozycji socjometrycznej w grupie. Okazuje się, że formalny status „dobrego ucznia” formułowany według kryterium ocen szkolnych nie musi korelować ze statusem „dobrego kolegi”⁹. W tym drugim przypadku decydujące są cechy osobowości: wysoka inteligencja, przyjemny wygląd fizyczny, dojrzałość psychiczna i fizyczna oraz charakter relacji z kolegami: przyjacielskość, uprzejmość, lojalność. Literatura zagraniczna wskazuje rów-

⁵ J. Coie, K. Dodge, J. Kupersmidt, *Peer group behavior and social status*, [w:] *Peer rejection in childhood*, red. S. Asher, J. Coie, Cambridge 1990.

⁶ Z. Skorny, *Proces socjalizacji dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa 1987, s. 159.

⁷ M.E. Gifford-Smith, C.A. Brownell, *Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and peer networks*, „*Journal of School Psychology*” 2003, nr 41, s. 48

⁸ E. Kulawska, *Uwarunkowania i konsekwencje odrzucenia dziecka w wieku szkolnym przez grupę rówieśniczą*, „*Seminare*” 2013, t. 33, s. 198.

⁹ A. Janowski, R. Stachyra, *Prestż ucznia wśród rówieśników*, Warszawa 1985, s. 26.

niez na pewien katalog cech osobowościowych korelujących z wysokim poziomem akceptacji rówieśniczej. Uczniowie popularni określani są przez kolegów z klasy jako pomocni, współpracujący, towarzyscy, troskliwi. Częściej też wykazują się dbałością o utrzymanie harmonijnych relacji, właściwie enkodują sygnały społeczne i używają prospołecznych strategii rozwiązywania problemów¹⁰. Na akceptację ze strony grupy, którą odzwierciedla wysoka pozycja socjometryczna, mogą liczyć te dzieci, które osiągają sukcesy w zadaniach i sprawnościach cenionych przez nauczycieli, rówieśników i inne osoby będące autorytetami. Chodzi zatem o dzieci odbierane jako atrakcyjne, kompetentne i skuteczne, a także aktywne, energiczne i niezbyt wrażliwe¹¹.

W przypadku poszukiwania uwarunkowań izolacji społecznej czy nawet odrzucenia ze strony rówieśników niewystarczające okazuje się definiowanie cech na zasadzie prostej antytezy wobec tych wzbudzających społeczną akceptację. Kinga Musiańska, szczegółowo analizując możliwe przyczyny odrzucenia rówieśniczego, przedstawia całe spektrum czynników mogących wywołać ten stan. Uogólniając, wśród nich znajdują się: czynniki rodzinne (rodzina rozbita, patologie, dysfunkcje, niewłaściwe postawy rodzicielskie), wygląd zewnętrzny, wyraźna odmienność fizyczna lub psychiczna, wczesnodziecięce zaburzenia rozwojowe, niska samoocena, poczucie wyobcowania, procesy stereotypizacji, przed którymi uczeń nie może się uchronić, zachowania nerwicowe, agresywność, łamanie norm społecznych obowiązujących w grupie, egocentryzm, niepowodzenia szkolne i inne¹².

Analizując wnioski badaczy, warto zwrócić uwagę na dwie grupy omawianych przyczyn niskiej pozycji ucznia w grupie. Pierwsza dotyczy nieuświadomionych zachowań dziecka, które

¹⁰ M.E. Gifford-Smith, C.A. Brownell, op. cit., s. 245.

¹¹ R. Stefańska-Klar R., *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, red. B. Harwas Napierała, J. Trempała, PWN, Warszawa 2004, s. 149.

¹² K. Musiańska, *Odrzucenie rówieśnicze w klasie szkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011, s. 59–61.

skutkują odrzuceniem: zachowania eksternalizacyjne (impulsywność i zachowania o charakterze destrukcyjnym) oraz zachowania internalizacyjne (nieśmiałość, brak pewności siebie, wycofanie)¹³. Druga odnosi się do spostrzegania własnego statusu w grupie jako predykatora pozycji socjometrycznej. Dziecięca świadomość na temat tego jak jest się spostrzeganym przez większość grupy, ma znaczenie dla przekonań, celów i zachowań w sferze społecznej. Świadomość swojej pozycji w strukturze klasowej jest pierwszym krokiem do podjęcia autonomicznych wysiłków zmierzających do jej modyfikacji. Jeśli zaś dziecko wie, że jest odrzucane, ale czuje się bezsilne, nie podejmuje żadnych działań, to tym samym umacnia swój niekorzystny status w grupie rówieśniczej. Wyniki badań C.D. MacDonald i R. Cohen udowodniły, że status socjometryczny dzieci był kojarzony z ich świadomością bycia lubianym lub nielubianym¹⁴. Dzieci odrzucane były najmniej dokładne w swoich sądach o tym, kto je lubił, zaś dzieci popularne były najmniej dokładne w opiniach, przez kogo są nielubiane.

Z punktu widzenia tematyki niniejszego artykułu to właśnie kierunek relacji między obiektywnymi cechami ucznia, subiektywnym postrzeganiem swojej sytuacji społecznej a pozycją socjometryczną wydaje się szczególnie interesujący.

3. Uczeń z niepełnosprawnością wzroku w grupie rówieśniczej

Sytuację społeczną uczniów niewidomych i słabowidzących komplikują pierwotne i wtórne skutki niepełnosprawności wzroku oraz niewłaściwe postawy i reakcje otoczenia. „Zachowania społeczne dzieci niewidomych i niedowidzących, podobnie jak innych osób niepełnosprawnych, są determinowane strukturą ich osobo-

¹³ E. Kulawska, op. cit., s. 197.

¹⁴ C.D. MacDonald, R. Cohen, *Children's awareness of which peers like them and which peers dislike them*. „Social Development” 1995, nr 4, s. 182-193.

wości, obiektywnym faktem upośledzenia wzroku, jak i w znacznym stopniu zachowaniami ludzi widzących”¹⁵. Niepełnosprawność wzroku pośrednio więc można uznać za czynnik utrudniający prawidłowy rozwój społeczny. Zdaniem Tadeusza Majewskiego rozwój kontaktów społecznych decydujących o socjalizacji dziecka opiera się na orientacji wzrokowej w środowisku społecznym¹⁶. Dziecko poznaje ludzi i inicjuje z nimi odpowiednie interakcje dzięki spostrzeżeniom wzrokowym, np. wspólną zabawę, wspólny udział w zajęciach szkolnych. Na skutek ograniczeń widzenia u dzieci niewidomych można zaobserwować pewne nieprawidłowości w rozwoju społecznym i adaptacji społecznej, jak np. brak podejmowania inicjatywy w kontaktach z innymi, ograniczone zainteresowanie życiem społecznym. Trudności w zawieraniu przyjaźni wśród uczniów z niepełnosprawnością wzroku potwierdzają badania zagraniczne¹⁷. Dzieci te mogą nietrafnie odczytywać sygnały niewerbalne oraz wykazywać trudności w inicjowaniu interakcji. Mogą nie rozumieć konieczności odwzajemniania kontaktu oraz nie rozwinąć adekwatnych do wieku zainteresowań, które bywają podstawą przyjaźni.

Powodzenie w relacjach interpersonalnych utrudniać mogą też pewne cechy charakteru specyficzne dla dzieci niewidomych, które częściej niż u widzących ujawniają się w tej grupie: egocentryzm (ze względu na odosobnienie od życia zewnętrznego), dystans (na skutek niedostatku treningu społecznego i obserwacji właściwych zachowań społecznych), postawa roszczeniowa i oczekiwanie na pomoc (wskutek wyręczenia dziecka i tłumaczenia jego trudności

¹⁵ R. Ossowski, *Wychowanie dzieci niesprawnych sensorycznie*, [w:] *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, red. I. Obuchowska, WSiP, Warszawa 1991, s. 323.

¹⁶ T. Majewski, *Poradnik metodyczny dla nauczycieli pracujących z dziećmi z uszkodzonym wzrokiem w systemie integracyjnym*, MEN, Warszawa 1997, s. 138.

¹⁷ M. Hoben, V. Linstrom, *Evidence of isolation in the mainstream*, „Journal of Visual Impairment and Blindness” 1980, 74(8); P.A. MacCuspie, *Promoting acceptance of children with disabilities: From tolerance to inclusion*, Halifax, Nova Scotia, Canada: Atlantic Provinces Special Education Authority, 1996; D.W. Warren, *Blindness and children: An individual differences approach*, New York 1994.

niepełnosprawnością)¹⁸. Trudności w kontaktach społecznych osób niewidomych według Barbary Dobrzańskiej-Sochy wynikają dodatkowo z napięcia, niepewności, skrępowania, co prowadzi do unikania kontaktów i wybierania samotności¹⁹. Osoby te raczej pogłębiają kontakty utrzymywane do tej pory, niż angażują się w pozyskiwanie nowych kontaktów.

W analizach specyficznych trudności psychospołecznych uczniów słabowidzących z klas VII i VIII J. Konarskiej i A. Naklickiej stwierdzono, że uczniowie bez względu na typ placówki, do której uczęszczają, wykazują nadmierną uległość, skłonność do podporządkowania się, niepewność w kontaktach społecznych, poczucie dużej zależności od środowiska, wzmożoną drażliwość, obniżone samopoczucie. Obecność tych cech w tej grupie uczniów tłumaczyć można głównie wpływami wychowawczymi rodziny²⁰.

Według badań Zofii Palak m.in. nad pozycją socjometryczną uczniów niewidomych i słabowidzących uczących się w szkołach ogólnodostępnych jedynie 20% z nich jest akceptowanych przez grupę rówieśniczą. Zdecydowana większość (66,3%) znajduje się w niekorzystnej społecznie sytuacji, ponieważ 33,3% badanych uczniów niewidomych i słabowidzących jest izolowanych przez pełnosprawnych rówieśników i 30% jest odrzucanych²¹. Negatywne reakcje ze strony pełnosprawnych rówieśników odczuwają też sami słabowidzący. W badaniach nad poczuciem jakości życia u dzieci z chorobą zezową najniższe wyniki dotyczyły sfer „Przynależność do grupy”, „Integracja z grupą”, co może oznaczać, że stopień doświadczanej satysfakcji z relacji z innymi u tych dzieci jest niewy-

¹⁸ E. Skrzetuska, *Zachowania uczniów klas II o różnym stopniu utraty wzroku: w szkole i internacie ośrodków szkolno-wychowawczych dla dzieci niewidomych i niedowidzących*, UMCS, Lublin 1996, s. 43.

¹⁹ B. Dobrzańska-Socha, *Postawy ociemniałych wobec inwalidów wzroku i osób widzących*, „Przegląd Tyflogiczny” 1987, nr 1/2.

²⁰ J. Konarska, A. Naklicka, *Specyficzne trudności psychospołeczne niedowidzących*, „Przegląd Tyflogiczny” 1991, nr 1-2.

²¹ Z. Palak, *Uczniowie niewidomi i słabowidzący w szkołach ogólnodostępnych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2000, s. 155.

starczający²². Z kolei w badaniach M. Korewy i J. Żebrowskiego relacje nauczycieli oraz badania socjometryczne dają podstawę, by twierdzić, iż dzieci niedowidzące są jedynie w minimalnym stopniu mniej akceptowane niż ich pełnosprawni rówieśnicy²³. Przy czym akceptacja przez kolegów z klasy nie była tożsama z nawiązywaniem prawidłowych kontaktów społecznych. Pewne cechy charakteru dzieci z zaburzeniami wzroku, jak: skrytość, nieśmiałość, okazały się barierą utrudniającą nawiązywanie przyjaźni, co ponownie wskazuje na synergiczną relację elementów osobowościowych i środowiskowych w określaniu sytuacji społecznej dziecka niepełnosprawnego.

W badaniach z udziałem uczniów słabowidzących w klasach ogólnodostępnych potwierdzono, że chociaż uczniowie ci zostali włączeni pod względem akademickim, to w wielu aspektach życia społecznego pozostają na uboczu. Uczniowie ci posiadali neutralny status społeczny, nie byli odrzucani ani popularni. Uczniowie z niepełnosprawnością wzroku w szkołach integracyjnych raczej doświadczają tolerancji niż akceptacji. Tolerancja taka oznacza obojętność lub ignorowanie obecności tych dzieci, podczas gdy akceptacja wymaga zaistnienia relacji między uczniem a jego grupą, w której ma miejsce aktywna i spontaniczna interakcja²⁴.

4. Badania własne

W badaniach uczestniczyło 60 uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego z powodu niepełnospraw-

²² P. Oleś, S. Steuden, J. Toczółowski, *Jak świata mniej widzę: zaburzenia widzenia a jakość życia*, KUL, Lublin 2002.

²³ M. Korewa, J. Żebrowski, *Funkcjonowanie dzieci niedowidzących w podstawowych szkołach masowych*, [w:] *Rehabilitacja niewidomych i słabo widzących. Tendencje współczesne*, red. J. Kuczyńska-Kwapisz, CMPP, Warszawa 1996.

²⁴ P. A. MacCuspie, *Social Skills in School and Community*, [w:] *Teaching Social Skills to Students with Visual Impairments. From Theory to Practice*, red. S.Z. Sacks, K.E. Wolfe, AFB Press, New York 2006, s. 219.

ności wzroku. Uczniowie ci kształcili się w szkołach ogólnodostępnych (30) lub integracyjnych/z oddziałami integracyjnymi (30) w klasach II-V. Wszyscy uczniowie spełniali warunek funkcjonowania w normie intelektualnej. Uczniów do badania dobrano korzystając z ogólnopolskiej bazy danych Systemu Informacji Oświatowej (SIO), weryfikując w poszczególnych placówkach zgodność danych z bazy ze stanem faktycznym poprzez rozmowy z dyrektorami.

Zastosowano dwie metody badawcze: metodę sondażu diagnostycznego oraz metodę socjometryczną. Dla metody sondażu wykorzystano skalę „Integracja Społeczna” z Kwestionariusza Integracji Uczniów (KIU) w adaptacji G. Szumskiego. Skala ta rozumiana jest jako satysfakcja z kontaktów z klasowymi kolegami i bada subiektywne zadowolenie z relacji rówieśniczych. Skala składa się z 15 itemów. Do twierdzeń zawartych w poszczególnych pozycjach kwestionariusza uczniowie ustosunkowywali się, zaznaczając wybraną przez siebie odpowiedź na czterostopniowej skali. Maksymalna liczba punktów otrzymana przez dziecko w omawianym narzędziu może wynosić 60 punktów.

W technice klasycznej badań socjometrycznych Moreno wykorzystano jedno kryterium w aspekcie pozytywnym i negatywnym.

1. Z kim z klasy najbardziej chciałbyś spędzać wolny czas po lekcjach?

2. Z którymi kolegami lub koleżankami z twojej klasy raczej niechętnie chciałbyś spędzać czas po lekcjach?

Kryterium to ma charakter ogólny, dzięki czemu wybory odzwierciedlają stały stan relacji społecznych²⁵. Liczbę wyborów ze względu na wiek badanych ograniczono do trzech. Wyniki badań uzyskane dzięki technice Moreno pozwoliły określić pozycję jednostki w nieformalnej strukturze grupy na Socjometrycznej Skali Akceptacji (SAS) Marka Pilkiewicza. Skala ta umożliwiła relatywi-

²⁵ M. Pilkiewicz, *Socjometryczna Skala Akceptacji jako technika badania pozycji jednostki w nieformalnej strukturze grupy*, [w:] L. Wołoszynowa, *Materiały do nauczania psychologii. Metody badań psychologicznych*, Seria III, t. 2, Warszawa 1973, s. 221.

zowanie wskaźników indywidualnych oraz waloryzację poziomów socjometrycznych na podstawie wartości krytycznych statusów socjometrycznych Urie Bronfenbrennera. Dzięki połączeniu tych dwóch metod zbadano zarówno subiektywnie odczuwaną przez dzieci satysfakcję z kontaktów z rówieśnikami z klasy (integracja społeczna w KIU), jak i obiektywną pozycję dzieci w grupie rówieśniczej (socjometria).

Celem analiz było znalezienie odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

1. Jaka jest pozycja socjometryczna uczniów z niepełnosprawnością wzroku w szkołach ogólnodostępnych i integracyjnych?
2. Jaki jest poziom integracji społecznej wśród uczniów z niepełnosprawnością wzroku ze szkół ogólnodostępnych i integracyjnych?
3. Czy istnieje związek pomiędzy zajmowaną pozycją socjometryczną a integracją społeczną wśród uczniów z niepełnosprawnością wzroku w szkołach ogólnodostępnych i integracyjnych?

5. Prezentacja wyników badań

Analizie podlegały średnie wartości punktów zdobytych w badaniu za pomocą skali „Integracja Społeczna” przez uczniów z niepełnosprawnością wzroku ze szkół ogólnodostępnych i integracyjnych. Interpretacja subiektywnej samooceny sytuacji społecznej dziecka zdaje się być szczególnie istotna, bowiem to ono „najlepiej potrafi sobie uświadomić znaczenie i skutki integracji (np. stopień zadowolenia lub niezadowolenia, bilans sukcesów bądź porażek, jakość osobistych doznań, zgromadzonych w świadomości przeżyć o dodatnim lub ujemnym charakterze), by w oparciu o nie, mogło zwerbalizować swą opinię na ten temat”²⁶.

²⁶ E. Minczakiewicz, *Edukacja włączająca jako imperatyw normalizacji w biegu życia osób niepełnosprawnych*, [w:] *Edukacyjne zagrożenia i wyzwania młodego pokolenia*, red.

Tabela 1. Statystyki opisowe – integracja społeczna uczniów ze szkół ogólnodostępnych i integracyjnych

Zmienna	N	\bar{x}	SD
Integracja społeczna – wynik globalny	60	48	9,7
Bardzo chętnie przebywam z kolegami ze szkoły	60	3,37	0,82
W klasie mam bardzo wielu przyjaciół	60	3,40	0,99
Moi koledzy zawsze chętnie mi pomagają	60	3,18	1,16
Niewielu kolegów z klasy lubię	60	2,87	1,34
Chętnie spędzam wolny czas z kolegami z klasy	60	2,85	1,05
Często się złoścę na moich kolegów z klasy	60	3,18	1,18
Żyję w całkowitej zgodzie z moimi kolegami z klasy	60	3,13	0,96
W klasie jest wielu uczniów, którzy mi dokuczają	60	3,08	1,14
W naszej klasie wszyscy jesteśmy dobrymi przyjaciółmi	60	2,57	0,84
W klasie czuję się samotny	60	3,58	0,81
Dobrze się rozumiem z moimi kolegami z klasy	60	3,48	0,85
Z moimi kolegami z klasy chętnie spotykam się też po szkole	60	2,71	1,13
W naszej klasie jest wielu uczniów, których nie lubię	60	3,30	1,06
Nie zawsze się dobrze czuję w naszej klasie	60	3,03	1,16
Nudzę się z moimi kolegami z klasy	60	3,43	0,99

\bar{x} = średnia arytmetyczna, SD = odchylenie standardowe

Uczniowie z niepełnosprawnością wzroku oceniając swój udział w klasowych relacjach interpersonalnych, uzyskali średni wynik 48 punktów. Odchylenie standardowe wynosi 9,7 punktu. Taki rozkład wyników w porównaniu do rozpiętości skali (15–60) wskazuje, że samoocena tej grupy uczniów w zakresie omawianej zmiennej przyjmuje dosyć wysoki poziom. Najniższy wynik indywidualny liczył 21 punktów – najwyższy 60. Poszukując stwierdzeń, które wskazują na najpozytywniejsze oceny, można wymienić następujące: „W klasie czuję się samotny” (pytanie odwrócone) ($\bar{x} = 3,58$), „Do-

brze się rozumiem z moimi kolegami z klasy” ($\bar{x} = 3,48$), i „Nudzę się z moimi kolegami z klasy” (pytanie odwrócone) ($\bar{x} = 3,43$). Wyniki te sugerują pozytywną ocenę kontaktów z klasowymi kolegami z perspektywy subiektywnych odczuć i doświadczeń dzieci z niepełnosprawnością wzroku. Badani zatem pozytywnie oceniają własne stany związane z udziałem w życiu towarzyskim klasy. Ocena obiektywnej sytuacji społecznej, opisywanej jako zewnętrzna wobec doświadczeń dziecka, była już znacząco niższa. Przy stwierdzeniu: „W naszej klasie wszyscy jesteśmy dobrymi przyjaciółmi” średni wynik wynosił 2,57. Oznaczać to może, że dzieci te obserwują istniejące w zespole klasowym konflikty, antagonizmy lub wyrazy antypatii, w których sami nie uczestniczą lub tego uczestnictwa nie dostrzegają.

Wyniki uzyskane w badaniu metodą socjometryczną dzieci kształcących się w integracji jak i inkluzji przedstawia poniższa tabela.

Tabela 2. Pozycja na Socjometrycznej Skali Akceptacji badanych uczniów z niepełnosprawnością wzroku kształcących się w systemie inkluzyjnym i integracyjnym – wyniki globalne

Kategoria socjometryczna	Badani (N = 54)	
	N	%
Akceptacja (A)	5	9,25
wybitna	-	-
silna	-	-
słaba	5	9,25
Przeciętność (X)	28	51,85
Polaryzacja akceptacji (P)	-	-
silna	-	-
wybitna	-	-
Izolacja (I)	13	24,07
słaba	10	18,51
silna	3	5,55
wybitna	-	-
Odrzucenie (O)	8	14,81
słabe	5	9,25
silne	2	3,70
wybitne	1	1,85

Analiza sytuacji w grupie klasowej uczniów z niepełnosprawnością wykazała, że nieco ponad połowa z nich uzyskuje pozycję przeciętną (51,85%). Oznacza to, że uczniowie ci zarówno na skali sympatii, jak i antypatii zajmują pozycje średnie lub zbliżone do średnich. Są to osoby, w stosunku do których występują mało zróżnicowane, niezbyt silne postawy grupy²⁷. Duży odsetek tych uczniów jest w swoim zespole klasowym izolowanych (25,95%). Uczniowie z niepełnosprawnością wzroku, których dotyczyło badanie, nie są ani lubiani, ani nielubiani przez grupę, a zatem odbierani obojętnie i w sposób neutralny. Spośród trzech stopni nasilenia izolacji (słaba, silna, wybitna) w niniejszych badaniach dominuje izolacja słaba, o której mówić można w sytuacji zajmowania przez ucznia pozycji niskiej w jednej ze skal i wysokiej w drugiej. Nieco mniejszą grupę badanych uczniów z niepełnosprawnością wzroku (14,81%) stanowią uczniowie odrzucani w jakimś stopniu przez grupę. Odrzucenie rówieśnicze w klasie szkolnej związane jest ze stanem nieakceptacji ucznia, niską pozycją społeczną ucznia w klasowej grupie rówieśniczej, niezaspokajaniem jego wielu potrzeb psychicznych, a zwłaszcza potrzeby kontaktu emocjonalnego, i może być interpretowane jako jawnie zadeklarowana forma niechęci grupy do ucznia odrzuconego²⁸. Odrzucenie słabe dotyczy 9,25% badanych i charakteryzuje się posiadaniem statusu powyżej przeciętnego na skali antypatii przy jednoczesnym zajmowaniu pozycji niskiej lub poniżej przeciętnej na skali sympatii. Odrzucenie w stopniu silnym czy wybitnym odnosiło się do pojedynczych uczniów, dlatego też można mówić o rzadkich przejawach sytuacji skrajnej antypatii do badanych uczniów z niepełnosprawnością wzroku. Najmniej liczną grupę stanowili uczniowie akceptowani (9,25%), co więcej, była to akceptacja w stopniu słabym, charakteryzująca się posiadaniem statusu wyższego od przeciętnego na skali sympatii i jednoczesnym zajmowaniem pozycji niskiej lub poniżej przeciętnej na skali antypatii.

²⁷ M. Pilkiewicz, op. cit., s. 271.

²⁸ K. Musialska, op. cit., s. 15.

Generalizując otrzymane dane, można stwierdzić, że pozycja około połowy badanych uczniów z niepełnosprawnością wzroku w hierarchii klasowej jest przeciętna. Uczniowie ci zatem nie budzą szczególnych emocji i odczuć ani pozytywnych ani negatywnych. Niestety sytuacja drugiej połowy uczniów wskazuje na częstsze występowanie niekorzystnego odbioru społecznego w klasie szkolnej, ponieważ 38,88% z nich jest izolowanych lub odrzucanych natomiast tylko 9,25% jest akceptowanych.

Poszukując związku między satysfakcją z kontaktów rówieśniczych (Integracja Społeczna) a zajmowaną pozycją socjometryczną, wykorzystano analizę korelacji. Integrację społeczną jako zmienną ilościową skorelowano z ilościowymi wskaźnikami socjometrycznymi. Obliczono pozytywny status socjometryczny (PSx) oraz negatywny status socjometryczny (NSx) oraz ogólną pozycję socjometryczną (OSx) dla każdego ucznia, korzystając z właściwych wzorów.

Tabela 3. Integracja społeczna a status socjometryczny - analiza korelacyjna

Integracja Społeczna		
	rS	p
Psx	0,50	0,000*
Nsx	-0,63	0,000*
Osx	0,65	0,000*

* $p < 0,001$

Obliczono współczynnik korelacji rho-Spermana pomiędzy zmiennymi „Integracja Społeczna” oraz pozytywny status socjometryczny (Psx) ($r = 0,50$, $p < 0,001$). Korelacja okazała się istotna. Istnieje umiarkowany, dodatni związek między satysfakcją z kontaktów rówieśniczych a indywidualnym pozytywnym wskaźnikiem statusu socjometrycznego. Wysokim wartościom jednej zmiennej towarzyszą wysokie wartości drugiej. W przypadku związku integracji społecznej z negatywnym statusem socjometrycznym (Nsx) rów-

niez odnotowano istotną, ujemną korelacją ($r = -0,63$, $p < 0,001$). Wysokim wartościom integracji społecznej towarzyszą niskie wartości negatywnego statusu socjometrycznego. Jeśli chodzi o współzmiennność integracji społecznej z ogólną pozycją socjometryczną, zauważyć można dodatnią, istotną, umiarkowaną korelację ($r = 0,65$, $p < 0,001$). Wysokiej integracji społecznej towarzyszy wyższy wskaźnik ogólnej pozycji socjometrycznej (więcej ocen akceptujących).

6. Wnioski

Otrzymane wyniki badań pozwalają przynajmniej częściowo odpowiedzieć na postawione wcześniej pytania badawcze. W odniesieniu do pozycji socjometrycznej uczniów z niepełnosprawnością wzroku w heterogenicznym zespole klasowym szkoły ogólnodostępnej i integracyjnej można ogólnie stwierdzić, że jest ona neutralna. Większość dzieci zajmowało pozycję przeciętną, natomiast jedna czwarta to uczniowie izolowani. Potwierdza to przywoływane w części teoretycznej badania wskazujące raczej na tolerancję niż akceptację dzieci z niepełnosprawnością wzroku w klasach ogólnodostępnych. Nieustalone pozostają natomiast przyczyny takiego stanu rzeczy, które mogą tkwić zarówno w czynnikach pośrednio i bezpośrednio powiązanych z niepełnosprawnością wzroku, ale i zewnętrznych wobec dziecka postawach, ocenach, przekonaniach otoczenia.

Badania subiektywnej oceny sytuacji społecznej pokazują, że satysfakcja z kontaktów rówieśniczych jest względnie wysoka, szczególnie jeśli ocenie podlegają sytuacje społeczne z udziałem dziecka w klasie. Interesujących wniosków dostarczają wyniki korelacji tych dwóch zmiennych, które wskazują na istotną współzmiennność. Pozytywnej ocenie klasowych relacji interpersonalnych z pozycji zarówno obserwatora, jak i uczestnika towarzyszyły wyższe wskaźniki pozytywnego statusu socjometrycznego oraz ogólnej pozycji społecznej. Korelacja ta jednak nie pokazuje kierunku zależności stąd też interpretacji przyczynowych należałoby poszukiwać wyłącznie w kategoriach hipotetycznych.

Satysfakcja z kontaktów rówieśniczych wyrażona subiektywnie jako m.in. sympatia do kolegów z klasy, ocena tak swojej, jak i ogólnej sytuacji społecznej w klasie, deklarowana chęć spędzania wolnego czasu z kolegami z klasy wyraża pozytywne nastawienie dzieci z niepełnosprawnością wzroku do pełnosprawnych rówieśników. Taka postawa uznawana jest za jedno z uwarunkowań rówieśniczej akceptacji. Dla jakości relacji interpersonalnych uczniów z niepełnosprawnością wzroku istotne jest ich subiektywne nastawienie wobec swoich pełnosprawnych kolegów. Podobne, choć z wykorzystaniem innych narzędzi, wyniki uzyskała Z. Palak – młodzież widząca, w opinii osób niewidomych i słabowidzących, postrzegana jest jako towarzyska, przyjazna, serdeczna, śmieszna, wesoła, ale można czasem zaobserwować u niej przejawy wyższości, nietolerancji i smutku, a także smutku i osamotnienia²⁹. Pozytywne postawy niewidomych wobec widzących mają znaczenie – ułatwiają inicjowanie kontaktów, przyczyniają się do rezygnacji z myślenia stereotypowego o sobie jak i o innych oraz umożliwiają otwartość i autentyczność we wzajemnych relacjach. Przecież to m.in. takie cechy znajdują się w charakterystykach dzieci popularnych ze względu na zajmowaną pozycję socjometryczną³⁰. Zastanawiają zatem względnie niskie pozycje socjometryczne uczniów z niepełnosprawnością wzroku przy pozytywnych subiektywnych ocenach sytuacji społecznej w klasie, której są częścią.

Współmienność pozycji socjometrycznych i integracji społecznej można rozpatrywać także w przeciwnym kierunku. Uczeń lubiany, akceptowany i świadomy takich ocen ze strony rówieśników będzie naturalnie przejawiał satysfakcję z takich relacji koleżeńskich. Warunkiem odczuwanej satysfakcji w takim rozumieniu

²⁹ Z. Palak, *By zwiększyć szanse integracji społecznej osób niewidomych i słabowidzących*, [w:] *Interdyscyplinarność w teorii i praktyce pedagogiki specjalnej*, red. M. Chodkowska, UMCS, Lublin 1999, s. 178.

³⁰ J. Coie, K. Dodge, J. Kupersmidt, op. cit.; A.F. Newcomb, W.M. Bukowski, L. Pattee, *Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status*, „Psychological Bulletin” 1993, nr 113.

byłaby świadomość bycia pozytywnie odbieranym przez rówieśników, posiadanie doświadczeń wskazujących na to, że koledzy klasowi są mu życzliwi, pomocni, otwarci. Percepcja swojej sytuacji społecznej okazuje się być istotnym mediatorem pomiędzy statusem socjometrycznym a satysfakcją z kontaktów rówieśniczych³¹. Nieadekwatność oceny swoich relacji z rówieśnikami, bez względu na to czy są one zawyżone, czy zaniżone, jest główną przyczyną niezadowolenia z tych kontaktów³². Wydaje się, że w przypadku uczniów z niepełnosprawnością wzroku, a szczególnie niewidomych, ocena pojedynczych sytuacji społecznych może być utrudniona. Zdaniem T. Majewskiego rozwój kontaktów społecznych decydujących o socjalizacji dziecka opiera się na orientacji wzrokowej w środowisku społecznym³³. Dziecko może nie dostrzegać pozawerbalnych reakcji rówieśników lub zdarzeń, których nie jest bezpośrednim uczestnikiem.

Istotnym postulatem dla praktyki wydaje się być konieczność diagnozy sytuacji społecznej w zróżnicowanych klasach szkół masowych, ze zwróceniem szczególnej uwagi na uczniów z niepełnosprawnościami. Mimo pozornie pozytywnych relacji między uczniami, na gruncie formalnym mogą istnieć ukryte problemy niedostrzegalne przez nauczycieli, rodziców czy nawet samych uczniów. Bezpośrednie konsekwencje dotyczą wówczas ucznia niepełnosprawnego, który jest obiektywnie izolowany, ale w subiektywnej perspektywie nie odbiera subtelnych sygnałów ignorujących lub izolujących postaw ze strony rówieśników. Taka sytuacja, choć z pozoru bezpieczna, może być zapowiedzią przyszłych, jawniejszych przejawów niewłaściwych relacji w grupie klasowej.

³¹ A.H. Cillessen, *Sociometric status, social self-perceptions, and the development of school adjustment in middle childhood*, Biennial Meeting of the society for research in Child Development, Washington, April 3–6, 1997.

³² N.Y. Matelska, *The problem of sociometric status influence at the development of self consciousness in early adolescence*, „Visnik Harkivs'kogo nacional'nogo pedagogičnogo universitetu imeni G.S. Skovorodi. Psihologića” 2014, no. 48.

³³ T. Majewski, op. cit., s. 138.

Bibliografia

- Cillessen A.H., *Sociometric status, social self-perceptions, and the development of school adjustment in middle childhood*, Biennial Meeting of the society for research in Child Development, Washington, April 3–6, 1997.
- Coie J., Dodge K., Kupersmidt J., *Peer group behavior and social status*, [w:] *Peer rejection in childhood*, red. S. Asher, J. Coie, Cambridge 1990.
- Dobrzańska-Socha B., *Postawy ociemniałych wobec inwalidów wzroku i osób widzących*, „Przegląd Tyflogiczny” 1987, nr 1/2.
- Gifford-Smith M.E., Brownell C.A., *Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and peer networks*, „Journal of School Psychology” 2003, nr 41.
- Hoben M., Linstrom V., *Evidence of isolation in the mainstream*, „Journal of Visual Impairment and Blindness” 1980, 74(8).
- Ilendo-Milewska A., *Dysfunkcjonalność uczniów gimnazjum*, Difin, Warszawa 2009.
- Janowski A., *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, WSiP, Warszawa 1995.
- Janowski A., Stachyra R., *Prestiż ucznia wśród rówieśników*, WSiP, Warszawa 1985.
- Konarska J., Naklicka A., *Specyficzne trudności psychospołeczne niedowidzących*, „Przegląd Tyflogiczny” 1991, nr 1–2.
- Korewa M., Żebrowski J., *Funkcjonowanie dzieci niedowidzących w podstawowych szkołach masowych*, [w:] *Rehabilitacja niewidomych i słabo widzących. Tendencje współczesne*, red. J. Kuczyńska-Kwapisz, Warszawa 1996.
- Kulawska E., *Uwarunkowania i konsekwencje odrzucenia dziecka w wieku szkolnym przez grupę rówieśniczą*, „Seminare” 2013, t. 33.
- Majewski T., *Poradnik metodyczny dla nauczycieli pracujących z dziećmi z uszkodzonym wzrokiem w systemie integracyjnym*, PWZN, Warszawa 1997.
- Matelska N.Y., *The problem of sociometric status influence at the development of self consciousness in early adolescence*, „Visnik Harkivs'kogo nacional'nogo pedagogičnogo uniwersitetu imeni G.S. Skovorodi. Psihologija” 2014, no. 48.
- Minczakiewicz E., *Edukacja włączająca jako imperatyw normalizacji w biegu życia osób niepełnosprawnych*, [w:] D. Czajkowska-Ziobrowska, A. Zduniak, *Edukacyjne zagrożenia i wyzwania młodego pokolenia*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa, Poznań 2009.
- MacCuspie P.A., *Promoting acceptance of children with disabilities: From tolerance to inclusion*, Halifax, Nova Scotia, Canada: Atlantic Provinces Special Education Authority, 1996.
- MacCuspie P.A., *Social Skills in School and Community*, [w:] *Teaching Social Skills to Students with Visual Impairments. From Theory to Practice*, red. Sacks S.Z., Wolffe K.E., New York 2006.
- MacCuspie P.A., *The social acceptance and interaction of integrated visually impaired Children*, Doctoral dissertation, Dalhousie University, Halifax, Nova Scotia, Canada 1992.

- Musialska K., *Odrzucenie rówieśnicze w klasie szkolnej*, Impuls, Kraków 2011.
- Newcomb A.F., Bukowski W.M., Pattee L., *Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status*, „Psychological Bulletin” 1993, nr 113.
- Oleś P., Steuden S., Toczółowski J., *Jak świata mniej widzę: zaburzenia widzenia a jakość życia*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2002.
- Ossowski R., *Wychowanie dzieci niesprawnych sensorycznie*, [w:] *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, red. I. Obuchowska, WSiP, Warszawa 1991.
- Palak Z., *By zwiększyć szanse integracji społecznej osób niewidomych i słabowidzących*, [w:] *Interdyscyplinarność w teorii i praktyce pedagogiki specjalnej*, red. M. Chodkowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1999.
- Palak Z., *Uczniowie niewidomi i słabowidzący w szkołach ogólnodostępnych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2000.
- Pilkiewicz M., *Socjometryczna Skala Akceptacji jako technika badania pozycji jednostki w nieformalnej strukturze grupy*, [w:] L. Wołoszynowa, *Materiały do nauczania psychologii. Metody badań psychologicznych*, Seria III, t. 2, Warszawa 1973.
- Skrzetuska E., *Zachowania uczniów klas II o różnym stopniu utraty wzroku: w szkole i internacie ośrodków szkolno-wychowawczych dla dzieci niewidomych i niedowidzących*, UMCS, Lublin 1996.
- Sowińska H., *Klasa szkolna jako zespół wychowawczy*, WSiP, Warszawa 1974.
- Skorny Z., *Proces socjalizacji dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa 1987.
- Stefańska-Klar R., *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Szumski G., *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2010.
- Vasta R., Haith M.H., Miller S.A., *Psychologia dziecka*, WSiP, Warszawa 2004.
- Warren D.W., *Blindness and children: An individual differences approach*, Cambridge University Press, New York 1994.