

**Kamila Miler-Zdanowska**

*Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej*  
*Katedra Interdyscyplinarnych Studiów nad Niepełnosprawnością*  
ORCID: 0000-0003-2140-4269

## Sytuacja społeczna i relacje rówieśnicze ucznia z niepełnosprawnością wzroku

### Summary

#### SOCIAL SITUATION AND PEER RELATIONS OF STUDENTS WITH VISUAL IMPAIRMENT

The child automatically becomes a member of the peer group when he/she starts school education. The peer group is of great importance for the student's social development. The student can either gain a position in the group, which will give him a sense of security, or he/she can be rejected by his peers. The article concerns peer relations of children with visual impairments. It presents the conditions of peer relations of children with vision disorders and shows the results of research on the sociometric position of this group of students in the classroom in public and integration schools.

**Key words:** peer relations, social situation, visual impairment

red. Paulina Marchlik

Człowiek od chwili narodzin jest istotą społeczną, posiadającą pewne załączkowe zdolności i dążenia społeczne, które ulegają przeobrażeniom podczas jego rozwoju osobniczego. Zmiany te prowadzą do osiągnięcia przez jednostkę odpowiedniego do danego etapu rozwoju poziomu umiejętności współżycia i współdziałania z innymi ludźmi. Zatem opanowanie zdolności życia w społeczeństwie jest jedną z podstawowych umiejętności człowieka, która w dużym stopniu warunkuje jego satysfakcję życiową.

Dzięki społecznemu funkcjonowaniu człowiek wchodzi w różnorodne związki z innymi ludźmi, zaspokajając swoje potrzeby w różnych formach społecznego współdziałania. Pierwszym niekwestionowanym środowiskiem społecznym, mającym wpływ na jego wszechstronny rozwój jest rodzina. Wraz z wiekiem poprzez przynależność do różnych grup społecznych (np. grupa przedszkolna, klasa szkolna, grupy pozaszkolne itp.) poszerza się ilość kontaktów i interakcji społecznych (Osik 2000: 20). Wtedy też pojawia się silna potrzeba przynależności do grupy rówieśniczej. To ona wywiera na dziecko wpływ normalizujący i wyrównujący, zapewnia mu możliwość uczenia się ról społecznych. Jest także dla niego źródłem informacji oraz sprzyja rozwojowi procesów identyfikacji, gdyż dziecko ujmuje siebie jako członka grupy (Czerwińska 2003: 215).

### **Znaczenie relacji rówieśniczych w rozwoju człowieka**

Rówieśnicy w naszym życiu pojawiają się bardzo wcześnie. Według Michela Boivina i Annick Cartonni niektóre dzieci już pod koniec pierwszego roku życia podejmują interakcje z rówieśnikami. Są one zazwyczaj skoncentrowane wokół jakiegoś przedmiotu, np. zabawki. Następnie około trzeciego roku życia wraz z rozwojem umiejętności ruchowych, w szczególności lokomocji oraz kompetencji komunikacyjnych, rozwijają się u nich zachowania prospołeczne. Ujawniają się one początkowo podczas zabawy dziecięcej w postaci koordynacji własnego zachowania z zachowaniem partnera interakcji a także w postaci wzajemnego naśladowania czy wymiany przedmiotów (Deptuła 2013: 19). Następnie przekształcają się one w relacje koleżeńskie, przyjaźnie, które nabierają szczególnego znaczenia w wieku wczesnoszkolnym. Dzieci w tym okresie zaczynają spędzać każdego dnia coraz więcej czasu w szkole ze swoimi rówieśnikami i to ich akceptacja podczas rozmowy, zabawy jest dla nich szczególnie ważna. To od niej zależy codzienne samopoczucie dziecka. Dzieci, które doświadczają akceptacji ze strony rówieśników mogą liczyć na ich wsparcie w trudnych chwilach, a to ma wpływ na kształtowanie się poczucia własnej wartości. Współdziałanie w grupie rówieśniczej uczy także współpracy, dyskusowania, przyjmowania innego niż własny punkt widzenia a tym samym lepszego rozumienia sytuacji społecznych (Appelt, Jabłoński 2017: 72). Zatem okres między siódmym a dziewiątym rokiem życia jest czasem, w którym potrzeba przynależności do grupy osiąga swoje maksimum, wyrażając się poprzez dążenie do grupowania się czy przynależenia do jakiegoś zespołu (Baley 1959: 197; za: Obuchowski 2000: 226). Natomiast

w okresie dorastania grupa rówieśnicza ma szczególne znaczenie dla kształtowania się tożsamości nastolatka. Zapewnia mu przede wszystkim poczucie bezpieczeństwa oraz uznanie i akceptację głoszonych przez niego poglądów. Zdaniem Marioli Bardziejewskiej grupa rówieśnicza pomaga nastolatkowi w przeżywaniu sytuacji stresowych, daje mu „choć czasową ulgę i przywraca wiarę w siebie, zwłaszcza gdy zmiany zachodzące w obrębie organizmu wywołują poczucie nieadekwatności i nieciągłości swojego istnienia” (Bardziejewska 2005: 360). Grupa rówieśnicza w tym okresie pełni też bardzo ważną funkcję „pomostu” między byciem w rodzinie a podejmowaniem samodzielnego życia, ułatwia rozstanie z rodzicami i rodziną. Natomiast w życiu dorosłym grupa rówieśnicza to grupa odniesienia, do której się porównujemy. To ludzie, z którymi nawiązujemy bliższe relacje zawodowe i pozazawodowe. Nasza umiejętność współżycia społecznego w życiu dorosłym jest niejako odbiciem kształtowania się tych relacji społecznych w okresie dzieciństwa, w okresie szkolnym i w okresie dorastania. Braki w tym zakresie mogą powodować konflikty, agresję, a w konsekwencji izolację społeczną.

Reasumując, każdy z nas przez całe życie szuka takiego układu społecznego, który stwarza komfortową sytuację z punktu widzenia naszych potrzeb indywidualnych i zarazem ułatwia nam uporanie się z trudnościami adaptacyjnymi. Ostatecznie szukamy przynależności, aby uzyskać poczucie wspólnoty, akceptację, możliwość samorealizacji, a także zaspokojenie potrzeby bezpieczeństwa i miłości (Michel 2002: 253).

### **Uwarunkowania pozycji socjometrycznej ucznia w klasie szkolnej**

Głównym terenem kształtowania się społecznych kontaktów z rówieśnikami dla dzieci uczących się jest klasa szkolna. Dziecko poprzez uczestniczenie w wielu sytuacjach interpersonalnych buduje swoją pozycję społeczną w klasie, czyli dookreśla swoje miejsce wśród innych członków tej grupy. Niektóre dzieci postrzegane są przez grupę jako atrakcyjniejsze, co wiąże się z ich większą popularnością w klasie, inne zaś jako mniej atrakcyjne, czego konsekwencją jest ich izolacja lub odrzucenie (Papuda-Dolińska 2015: 56).

W obrębie nieformalnej struktury klasy szkolnej Dorota Ekiert-Grabowska wyróżnia pięć kategorii członków grupy, przyjmując za kryterium podziału powiązania poszczególnych osób z pozostałymi. Są to dzieci akceptowane, przeciętnie akceptowane, polaryzujące akceptację, izolowane oraz odrzucane przez

grupę rówieśniczą. Wśród dzieci akceptowanych są ci uczniowie, którzy cieszą się uznaniem, są bardzo lubiani, znajdują się w centrum życia klasowego, powierzane im są znaczące funkcje. Z kolei do grupy uczniów przeciętnie akceptowanych należą ci uczniowie, którzy są lubiani, jednakże w strukturze grupy nie zajmują ważnych miejsc. Natomiast dzieci polaryzujące uwagę to ta grupa uczniów, wobec których uczucia sympatii i antypatii ze strony pozostałych uczniów są podzielone. Ostatnie dwie kategorie uczniów to dzieci odrzucone, czyli tacy uczniowie wobec których niechęć wyrażana jest w sposób jawny, poprzez unikanie z nimi kontaktów oraz uczniowie izolowani, czyli pomijani, niezauważani przez grupę (Ekiert-Grabowska 1982: 28–31; Paszkiewicz 2013: 159).

W dotychczas prowadzonych badaniach na temat uwarunkowań określonej pozycji i popularności w grupie rówieśniczej, wykazano, iż na tę sytuację ma wpływ wiele czynników. Są wśród nich zarówno te bezpośrednio związane z dzieckiem, jak i te tkwiące w jego otoczeniu. Do pierwszych z nich można zaliczyć sprawność intelektualną, cechy osobowościowe i temperamentalne: towarzyskość, śmiałość, otwartość oraz wysoki poziom umiejętności społecznych: komunikatywność, zachowania prospołeczne a także wygląd zewnętrzny i płeć. Natomiast druga grupa to postawy nauczycieli, zachowania innych dzieci, status materialny itp. Zwrócono także uwagę na fakt, iż czynniki te zmieniają się wraz z wiekiem dziecka. Szczegółowe zestawienie czynników, mogących mieć wpływ na pozycję socjometryczną dziecka w klasie, zamieszczono w tabeli 1.

Tabela 1. Czynniki warunkujące pozycję socjometryczną dziecka w klasie

Autor badań	Czynniki
Hurlock E. 1961	współpraca, dobre wyniki w nauce, stan zdrowia, sprawność fizyczna, wygląd zewnętrzny, inteligencja, płeć, pozycja materialna rodziny
Włodarski Z. 1963	wygląd fizyczny, poziom socjalizacji, formy zachowań
Kołomiński J.Ł. 1982	dobre wyniki w nauce, wygląd zewnętrzny, zachowanie
Maciarz A. 1987	poziom inteligencji, stan zdrowia
Giryński A. 1989	funkcjonowanie w rolach społecznych
Vasta R., Haith M.M., Miller S.A. 1995	kolejność urodzenia w rodzinie, inteligencja, atrakcyjność fizyczna, imię dziecka, umiejętności społeczne
Nyczaj-Drag M. 2001	płeć, dobre wyniki w nauce, wygląd zewnętrzny, sposób wypowiedzania się

Gifford-Smith M.E., Brownell C.A. 2003	osobowość ucznia: pomocny, współpracujący, dobre funkcjonowanie w rolach społecznych
---	--

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Hurlock 1961; Vasta, Haith, Miller 1995; Palak 1996; Czerwińska 2003; Papuda-Dolińska 2015.

## Uczeń z niepełnosprawnością wzroku w grupie rówieśniczej – uwarunkowania

Rozwój kontaktów społecznych decydujących o socjalizacji dziecka opiera się na orientacji wzrokowej w środowisku społecznym. Dzieci widzące od najmłodszych lat obserwują i naśladują kontakty interpersonalne między ludźmi. Zatem ich socjalizacja rozwija się samorzutnie bez większych interwencji osób dorosłych (Majewski 2002: 331). Natomiast uczniowie z niepełnosprawnością wzroku w wyniku braku lub osłabienia sprawności wzrokowej przejawiają trudności w opanowywaniu wzorców społecznych zachowań. W związku z tym nie zawsze potrafią się zachować odpowiednio w kontaktach interpersonalnych i adekwatnie reagować na określone sytuacje społeczne (Osik 2000: 45). Uczniowie ci mają także trudności z odczytywaniem oraz posługiwaniem się ekspresją niewerbalną. Nie są w stanie odczytać mimiki i gestów innych osób, co często skutkuje z ich strony brakiem odwzajemnienia kontaktu (Miler-Zdanowska 2014: 130). Poza czynnikami, które wynikają bezpośrednio z niepełnosprawności wzroku wpływ na interakcje społeczne dzieci niewidomych i słabowidzących mogą mieć także cechy ich osobowości oraz zachowania ludzi widzących (Ossowski 1991: 323). Te pierwsze mogą polegać na postawie egocentrycznej (nadmiernym skupieniu na sobie na skutek odciążenia od bodźców zewnętrznych) lub postawie roszczeniowej wobec rówieśników i nauczycieli (wykorzystanie faktu bycia osobą z niepełnosprawnością dla osiągnięcia korzyści szkolnych), a także na nieumiejętności proszenia o pomoc, odmawiania czy dziękowania. Z kolei postawy osób widzących wobec osób niewidomych i słabowidzących najczęściej polegają na ignorowaniu czy niezauważaniu uczniów niewidomych, co powoduje ich odrzucenie i izolację. Często takie zachowania wynikają z niezrozumienia zachowań dzieci niewidomych np. blindyzmów, czyli zachowań stereotypowych polegających na reakcjach motorycznych w postaci kołysania się, uciskania gałek ocznych, pocierania oczu, klaskania itp. Mogą one wynikać także z małej atrakcyjności towarzyskiej dzieci niewidomych dla ich widzących rówieśników „nie będzie atrakcyjnym partnerem do rozmów i zabaw dziecko, które nie ma

wspólnych z innymi obszarów zainteresowań, takich jak np. wymiana informacji o nowinkach technologicznych, udział w grach zespołowych, wspólne granie w gry komputerowe, aktywność na portalach społecznościowych” (Paplińska, Witczak-Nowotna 2015: 127). Kolejnym czynnikiem, który może wpływać na poziom przystosowania społecznego uczniów z niepełnosprawnością wzroku jest mała ilość kontaktów społecznych, które są niezbędne do treningów umiejętności społecznych. Bardzo często uczniowie niewidomi i słabowidzący mogą ćwiczyć te umiejętności jedynie na terenie szkoły, gdyż zazwyczaj mają mało okazji do spotkań towarzyskich poza szkołą. Rzadziej też uczestniczą w różnego rodzaju wydarzeniach społecznych, zabawach integracyjnych (Kucharczyk 2017: 44). Natomiast Zofia Palak uważa, że problemy w kontaktach społecznych dzieci z niepełnosprawnością wzroku są również związane ze stanem zdrowia tych uczniów oraz z ich obniżoną sprawnością motoryczną i fizyczną oraz z utrudnieniami w wykonywaniu podstawowych czynności (Palak 1996: 130). Niektóre schorzenia wzroku wpływają niekorzystnie na wygląd oczu (bielmo, nietypowe ustawienie gałek ocznych, niewielkie szpary powiekowe, bardzo duże gałki oczne, wytrzeszcz, oczopląs itp.) co może przyczyniać się do negatywnego (w sensie estetycznym) postrzegania ucznia z niepełnosprawnością wzroku. U tej grupy uczniów częściej niż u ich widzących rówieśników obserwuje się także nieprawidłową postawę ciała (głowa opuszczona w kierunku klatki piersiowej) oraz odmienny niż u osób widzących sposób poruszania się (poruszanie się z szeroko rozstawionymi stopami, szuranie stopami o podłogę) a także mniejszą wytrzymałość fizyczną i szybszą męczliwość (Gawlik 2008: 16). Natomiast utrudnienia w wykonywaniu czynności podstawowych polegają przede wszystkim na wykonywaniu różnych czynności związanych z samoobsługą (jedzenie, picie, czynności toaletowe) w odmienny sposób, nie zawsze estetyczny w ocenie osób widzących oraz na niemożności wykonania wielu czynności samodzielnie. Zestawienie czynników, które mogą mieć wpływ na sytuację społeczną dziecka niewidomego i słabowidzącego zostało zamieszczone w tabeli 2.

Reasumując można powiedzieć, że na sytuację społeczną uczniów niewidomych i słabowidzących ma wpływ wiele czynników. Determinują ją zarówno pierwotne i wtórne skutki niepełnosprawności wzroku a także niewłaściwe postawy otoczenia (Papuda-Dolińska 2015: 59). Porównując czynniki, które mają znaczenie dla pozycji społecznej ucznia z dysfunkcją wzroku wśród rówieśników, z tymi które mają znaczenie dla wyznaczenia pozycji w klasie ucznia widzącego możemy zauważyć, że są one tożsame tylko w pewnym zakresie i dotyczą: stanu zdrowia, sprawności fizycznej, wyglądu zewnętrznego, cech osobowości i funkcjonowania w rolach społecznych. Natomiast różnicuje je nie

pojawienie się w przypadku uczniów niewidomych takich uwarunkowań jak: płeć, inteligencja oraz wyniki w nauce. Sytuacja ta może wynikać z faktu, iż ta pierwsza grupa czynników na tyle silnie determinuje sytuację społeczną ucznia niewidomego, że czynniki w postaci osiągnięć szkolnych są traktowane jako drugorzędne. Zazwyczaj, jeśli uczeń z niepełnosprawnością wzroku jest nieakceptowany bądź odrzucany z powodu wyglądu czy zachowania to nie ma znaczenia fakt, czy ma sukcesy w nauce czy jest w jakiejś dziedzinie wybitny.

Tabela 2. Czynniki warunkujące pozycję socjometryczną dziecka z niepełnosprawnością wzroku w klasie

Grupy czynników	
Wygląd zewnętrzny	oczy, twarz, postawa ciała
Stan zdrowia	odmienny sposób poruszania się, obniżona sprawność fizyczna i motoryczna
Osobowość	postawa egocentryczna, roszczeniowa, nieumiejętność prośzenia o pomoc, dziękowania, odmawiania
Samodzielność	utrudnienia w wykonywaniu podstawowych czynności dnia codziennego, częstsza potrzeba pomocy
Zachowanie	blindyzmy, utrudnione nawiązywanie kontaktów, utrudnione współdziałanie, mała ilość kontaktów społecznych pozaszkolnych
Atrakcyjność towarzyska	brak wspólnych obszarów zainteresowania, zabawy
Postawy ludzi widzących	ignorowanie, niezauważanie

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Ossowski 1991; Palak 1996; Papuda-Dolińska 2017a.

### **Sytuacja społeczna uczniów z niepełnosprawnością wzroku w grupie rówieśniczej w świetle badań**

Źródłem rozwijania kontaktów społecznych u dzieci w wieku szkolnym jest niewątpliwie wspólna nauka w szkole. Grupa rówieśnicza stanowi wówczas istotny punkt odniesienia dla dorastającego człowieka. Każdy chce mieć ważne w niej miejsce, być lubianym i cenionym przez innych. Te same potrzeby towarzyszą dzieciom niepełnosprawnym i ich rodzicom. Często są one podłożem wyboru konkretnego typu szkoły dla dziecka (Marmola 2016: 229). Na przestrzeni ostatnich kilku lat wzrasta liczba uczniów z niepełnosprawnością wzroku,

uczących się w szkołach integracyjnych i ogólnodostępnych. Rodzice posyłają swoje dzieci do tego typu szkół/klas, aby miały one możliwość wspólnej edukacji z pełnosprawnymi rówieśnikami, ale także po to, aby mogły nawiązać z nimi bliższe relacje interpersonalne. Powstaje jednak pytanie, czy i w jakim stopniu cele te są w tego typu szkołach/klasach realizowane?

Analizą funkcjonowania dzieci niewidomych i słabowidzących w szkołach ogólnodostępnych i integracyjnych, ze szczególną koncentracją na sytuacji społecznej tej grupy uczniów w Polsce, zajmowali się Magdalena Korewa i Jan Żebrowski, Zofia Palak, Milena Nazarczuk, Beata Papuda-Dolińska i in.

Korewa i Żebrowski w latach 90. przeprowadzili badania, których celem było uzyskanie informacji na temat problemów w prawidłowym funkcjonowaniu dzieci słabowidzących uczęszczających do szkół ogólnodostępnych. Badaniami objęto 26 uczniów słabowidzących w wieku od 10–14 lat z terenu województwa gdańskiego. Badania przeprowadzono wykorzystując metodę indywidualnych przypadków (kwestionariusze wywiadów oraz ankiety z uczniami, rodzicami, nauczycielami) oraz testy socjometryczne wśród uczniów. Wyniki badań pokazały, iż tylko 11,5% wśród badanych dzieci nie było akceptowanych przez rówieśników ze swojej klasy. Pozostałe 88,5% wszystkich dzieci słabowidzących uczestniczących w badaniu było jedynie w minimalnym stopniu mniej akceptowanych niż ich pełnosprawni rówieśnicy. Przy czym akceptacja przez kolegów z klasy nie była tożsama z nawiązywaniem prawidłowych kontaktów społecznych z rówieśnikami (dzieci pełnosprawne nie wyrażały chęci udzielania pomocy słabowidzącym rówieśnikom). Pewne cechy charakteru dzieci z niepełnosprawnością wzroku, jak skrytość, nieśmiałość, okazały się barierą utrudniającą nawiązywanie przyjaźni. Badania Korewy i Żebrowskiego pokazały, iż na sytuację społeczną dziecka słabowidzącego mają wpływ zarówno elementy osobowościowe, jak i środowiskowe (Korewa, Żebrowski 1996: 122).

W latach 90. badania w zakresie psychospołecznego funkcjonowania uczniów z niepełnosprawnością wzroku uczących się w szkołach ogólnodostępnych i specjalnych prowadziła także Palak. Badania empiryczne przeprowadzone zostały w dwu paralelnych grupach uczniów z dysfunkcją wzroku w wieku 12–16 lat. Grupę podstawową stanowili uczniowie pobierający naukę w szkołach ogólnodostępnych z terenu całej Polski. Zaś grupą porównawczą byli uczniowie Ośrodków Specjalnych dla Niewidomych i Słabowidzących w Krakowie, Lublinie i Wrocławiu. Badaniami zostali także objęciu nauczyciele ze szkół ogólnodostępnych oraz specjalnych. W wyniku przeprowadzonych analiz ustalono, iż uczniowie z niepełnosprawnością wzroku osiągnęli niższy niż ich widzący rówieśnicy poziom sprawności społecznych, takich jak: współdziałanie

z innymi, troska o innych, nawiązywanie kontaktów społecznych, udział w kontaktach społecznych, dojrzałość kontaktów z innymi osobami. Uczniowie z niepełnosprawnością wzroku wykazywali też większą zależność od rówieśników, oczekując z ich strony propozycji, poleceń czy pomocy. Przeprowadzone badania pozwoliły także określić pozycje socjometryczną uczniów z dysfunkcją wzroku w klasie w szkole ogólnodostępnej. Wyniki badań pokazały, iż tylko 20% dzieci z niepełnosprawnością wzroku jest akceptowanych przez grupę rówieśniczą (z czego tylko 6% doświadcza wybitnej akceptacji, 6,6% jest silnie akceptowanych a 11,16% doświadcza słabej akceptacji). W omawianych badaniach 13,3% uczniów z dysfunkcją wzroku zajęło pozycję przeciętną w hierarchii grupy. Natomiast dzieci polaryzujące akceptację stanowiły 3,3% wszystkich uczniów. Najliczniejszą grupę, bo aż 67,3% stanowili uczniowie niewidomi i słabowidzący znajdujący się w niekorzystnej sytuacji społecznej w grupie swoich pełnosprawnych rówieśników. Byli to uczniowie izolowani – 33,3% i uczniowie odrzuceni 30%. Negatywne reakcje ze strony rówieśników wpływają na niezaspokojenie ich podstawowych potrzeb społecznych (przynależności, akceptacji) i wpływają niekorzystnie na proces socjalizacji (Palak 1996: 128).

Kolejne badania dotyczące sfery kontaktów społecznych uczniów z niepełnosprawnością wzroku uczęszczających do szkół ogólnodostępnych i integracyjnych prowadziła w 2009 r. Nazarczuk. Badania empiryczne zostały przeprowadzone w grupie 14 uczniów z dysfunkcją wzroku na terenie województwa mazowieckiego. W celu przeprowadzenia badań wykorzystano zestaw ankiet „Ja wobec klasy”, „Klasa wobec mnie”, test socjometryczny oraz arkusz zachowania się ucznia Markowskiej. W wyniku przeprowadzonych badań ustalono, iż 14% uczniów niewidomych i słabowidzących jest akceptowanych w klasie szkolnej. Najliczniejszą grupę bo aż 50% wszystkich uczniów z niepełnosprawnością wzroku stanowili uczniowie przeciętnie akceptowani. Natomiast 36% badanych uczniów to ci, którzy znajdują się w niekorzystnej sytuacji społecznej w klasie (14% to uczniowie izolowani i 22% to uczniowie odrzuceni). Zajmowana przez uczniów przeciętna pozycja w klasie oraz obojętny do nich stosunek ich rówieśników może wpływać zakłócająco zarówno na proces edukacji ucznia z niepełnosprawnością wzroku oraz wspólnej integracji (Nazarczuk 2011: 18).

Najnowsze badania w zakresie społecznego funkcjonowania dzieci niewidomych i słabowidzących na gruncie polskim w latach 2012–2014 przeprowadziła Papuda-Dolińska. Badaniami objęto 90 uczniów z niepełnosprawnością wzroku w wieku od 8–12 lat z terenu całej Polski (największa liczba dzieci pochodziła z terenu województwa mazowieckiego), z czego 30 uczniów kształciło się

w szkołach ogólnodostępnych, 30 w szkołach integracyjnych i 30 w szkołach specjalnych. W wyniku przeprowadzonych badań ustalono pozycję socjometryczną uczniów z dysfunkcją wzroku w zależności od formy kształcenia. Poszczególne wartości procentowe zostały zaprezentowane w tabeli 3.

Tabela 3. Pozycja socjometryczna uczniów z niepełnosprawnością wzrok kształcących się w szkołach integracyjnych i ogólnodostępnych – zestawienie porównawcze (w %)

Pozycja socjometryczna	Klasy ogólnodostępne	Klasy integracyjne
Słaba akceptacja	15	4,5
Przeciętność	48	56
Izolacja	19	31
Odrzucenie	18	7,5

Źródło: Opracowanie własne na podstawie pracy Papudy-Dolińskiej (2017a).

Analiza uzyskanych wyników pokazała, iż niezależnie od formy kształcenia w odniesieniu do uczniów z niepełnosprawnością wzroku dominuje przeciętna pozycja w klasowej grupie rówieśniczej. Akceptacja zaś, przyjmuje słaby poziom, choć w szkołach integracyjnych dotyczy ona mniejszej liczby uczniów niż w szkołach ogólnodostępnych. Natomiast izolacji doświadcza większa liczba uczniów z dysfunkcją wzroku ucząca się w szkołach integracyjnych niż ogólnodostępnych. Z kolei z sytuacją odrzucenia uczniowie ci spotykają się częściej w szkołach ogólnodostępnych niż integracyjnych (Papuda-Dolińska 2017: 170). Porównanie statusu socjometrycznego dzieci niewidomych i słabowidzących w szkołach integracyjnych i ogólnodostępnych wskazuje na brak różnic w integracji społecznej uczniów w klasach ze specjalną pomocą (integracyjnych) i bez dodatkowego wsparcia nauczyciela (włączenie).

W ośrodkach zagranicznych badania dotyczące funkcjonowania społecznego uczniów z niepełnosprawnością wzroku prowadzili zarówno badacze europejscy, jak i amerykańscy. Już w latach 90. badacze fińscy porównywali umiejętności społeczne młodzieży z dysfunkcją wzroku z ich widzącymi rówieśnikami. Rozwój psychospołeczny młodzieży z zaburzeniami widzenia badano w grupie 54 nastolatków (40 chłopców, 14 dziewcząt) uczęszczających do fińskich szkół podstawowych. Natomiast grupa kontrolna składała się z normalnie widzących nastolatków w tym samym wieku (N = 385, 172 chłopców, 213 dziewcząt). Dane zbierano za pomocą kwestionariuszy samoopisowych. Wyniki wskazały, że grupa młodzieży z niepełnosprawnością wzroku nie różniła się od grupy kontrolnej pod względem częstości występowania depresji,

objawów stresu lub w relacjach z rodzicami i rodzeństwem. Jednak młodzież z dysfunkcją wzroku rzadziej miała wielu przyjaciół i bogate kontakty z innymi młodymi ludźmi niż osoby bez zaburzeń widzenia. Częściej też zgłaszała poczucie samotności i trudności w nawiązywaniu przyjaźni (Hurre Aro 1998: 76).

Dziesięć lat później Cornelis W. Breurkens przeprowadził w 2005 r. badania na grupie 756 uczniów w wieku od 12–16 lat pobierających naukę w szkołach ogólnodostępnych. Wśród badanych osób 30 stanowiły osoby z dysfunkcją wzroku. Do badań wykorzystano General Handicap Attitude Scale, narzędzie opracowane przez holenderskiego psychologa Toos Buijk. W wyniku przeprowadzonych badań ustalono, iż pozycja socjometryczna uczniów niewidomych i słabowidzących w szkołach ogólnodostępnych nie różni się znacząco od statusu innych uczniów w klasie. Zaskakującym jednak okazał się fakt, iż uczniowie ci, nie otrzymali żadnych wskazań w kategoriach „popularny” i „ignorowany”, podczas gdy uczniowie widzący, uzyskali w tych sferach niskie wyniki<sup>1</sup>. Z kolei badania przeprowadzone przez Patricia Ann Mac Cuspie w grupie 35 uczniów z niepełnosprawnością wzroku w wieku wczesnoszkolnym uczęszczających do szkół ogólnodostępnych i integracyjnych pokazały, iż uczniowie z dysfunkcją wzroku w szkołach integracyjnych częściej doświadczają tolerancji niż akceptacji (tolerancja oznacza obojętność lub ignorowanie) (Mac Cuspie 2006: 219).

Badania skoncentrowane na analizie poziomu umiejętności społecznych u uczniów z dysfunkcją wzroku prowadzili także badacze malezyjscy. Przeprowadzili oni w 2010 r. badania porównawcze wśród uczniów szkół średnich. W badaniu wzięło udział 74 uczniów z niepełnosprawnością wzroku oraz 89 uczniów widzących. Wykorzystano narzędzie do oceny umiejętności społecznych dla uczniów z niepełnosprawnością wzroku (SSAT-VI) autorstwa McCallum & Sacks. Narzędzie to mierzyło zarówno poziom zachowań społecznych (m.in. język ciała, umiejętności komunikacyjne), relacje międzyludzkie (m.in. interakcje, umiejętność podtrzymywania relacji), jak i zachowania poznawcze uczniów. Przeprowadzone badania pokazały, iż uczniowie z problemami wzrokowymi mieli niższe wyniki w zakresie umiejętności społecznych niż uczniowie widzący. Najniższe poziomy osiągnęli w podstawowych zachowaniach społecznych, zwłaszcza w posługiwaniu się językiem ciała (wysyłanie i odbieranie komunikatów z ciała, kontakt wzrokowy, gesty ciała itp.). Równie niskie

---

<sup>1</sup> Szczegółowy opis przytoczonych badań można znaleźć w materiałach pokonferencyjnych: Breurkens C.W. 2006. Partially sighted students in regular schools and their sociometric status in relation to the acceptance of their visual impairment. Lecture ICEVI-conference in Kuala Lumpur, 14–20 July – materiały dostępne w archiwum autora.

wyniki uzyskali w zakresie umiejętności interpretowania sytuacji społecznych. Natomiast w skali mierzącej poziom relacji międzyludzkich osiągnęli wyniki na tym samym poziomie co ich widzący rówieśnicy (Zainalb, Salleh, Jelas 2011: 92–93). Badacze malezyjscy bardzo mocno podkreślali potrzebę wdrożenia do programów szkolnych różnego rodzaju działań interwencyjnych w celu zwiększenia poziomu nabywania umiejętności społecznych u uczniów z niepełnosprawnością wzroku od najmłodszych lat.

Jeszcze inne badania dotyczące związku między umiejętnościami społecznymi a występowaniem problemów behawioralnych u uczniów z niepełnosprawnością wzroku prowadzili badacze chorwaccy Tina Runjić, Ante Bilić-Prčić oraz Sonja Alimović. Przeprowadzili oni w 2013 r. badania wśród 39 rodziców nastoletnich dzieci z dysfunkcją wzroku (13–17 lat). Uczniowie ci uczęszczali do regularnych szkół państwowych oraz szkoły dla osób niewidomych w Republice Chorwacji. Do badań wykorzystano System Oceny Umiejętności Społecznych (SSRS) opracowany przez Greshama i Elliotta. Skala ta składała się z czterech podskal: Współpraca, Asercja, Odpowiedzialność, Empatia i Samokontrola. W wyniku przeprowadzonych badań ustalono, iż istnieje znacząca korelacja między wynikami umiejętności społecznych a problemami behawioralnymi u uczniów z niepełnosprawnością wzroku. Uczniowie z dysfunkcją wzroku, którzy mieli lepsze umiejętności społeczne, wykazywali znacznie mniej problemów z zachowaniem. Uczniowie, którzy postępowali zgodnie z instrukcjami, byli bardziej skłonni do zwracania się o pomoc do swoich rówieśników i mieli tendencję do zachowywania się w bardziej odpowiedni sposób, czekając na swoją kolej – tzn. wykazywali mniej problemów z zachowaniem. Charakteryzowali się także wyższą samooceną, byli też mniej niespokojni. Z kolei uczniowie z gorszymi umiejętnościami społecznymi mieli więcej problemów z zachowaniem, szczególnie w zakresie współpracy z rówieśnikami i odpowiedzialności (Runjić, Bilić-Prčić, Alimović 2015: 72).

Przytoczone tu badania wskazują na niższy poziom opanowywania umiejętności społecznych u uczniów z niepełnosprawnością wzroku w stosunku do ich widzących rówieśników. Badania te w większości przypadków obejmowały uczniów ze starszych klas szkoły podstawowej lub młodzież gimnazjalną i licealną. Zatem ich wyniki prezentowały sytuację społeczną uczniów, która była wypadkową różnych oddziaływań środowiska edukacyjnego i wychowawczego wobec ucznia z dysfunkcją wzroku. Zmiana tak ukształtowanych umiejętności, zachowań społecznych jest niezwykle trudna, wręcz czasami niemożliwa z powodu utrwalonych strategii działania. W celu uchwycenia źródeł powstawania pierwszych relacji społecznych badacze niemieccy sięgnęli do okresu

niemowlęstwa i wczesnego dzieciństwa. Według Markusa Langa, Manfreda Hintermaira i Klause Sarimskiego wczesna diagnoza w zakresie tychże umiejętności oraz wskazanie czynników mających wpływ na ich rozwój są kluczowe dla zapewnienia dzieciom odpowiedniego wsparcia w nabywaniu umiejętności emocjonalno-społecznych. W ramach prowadzonych badań przetestowano dwa narzędzia służące do oceny kompetencji społeczno-emocjonalnych wśród 92 niemowląt i małych dzieci w wieku 12–36 miesięcy (społeczno-emocjonalna ocena dla niemowląt i małych dzieci – ITSEA oraz społeczno-emocjonalna ocena – SEAM). Wyniki badań potwierdziły praktyczną użyteczność tych obu wymienionych narzędzi diagnostycznych oraz wskazały na niezwykle istotną rolę i odpowiedzialność rodziców za rozwój kompetencji społeczno-emocjonalnych u dzieci z dysfunkcją wzroku. „Rodzice, którzy są w stanie lepiej zrozumieć sygnały swojego dziecka i odpowiedzieć na nie werbalnie i niewerbalnie, a w szczególności dostosować swoje zachowanie do potrzeb emocjonalnych dziecka, mogą pomóc dziecku rozwinąć kompetencje społeczno-emocjonalne” (Lang, Hintermair, Sarimski 2017: 40).

Wyniki badań prowadzonych w Polsce i na świecie wskazują, iż mimo zwiększonej częstotliwości kontaktów uczniów z niepełnosprawnością wzroku z widzącymi rówieśnikami poprzez uczęszczanie do szkół integracyjnych i ogólnodostępnych, uczniowie ci nadal zajmują niższą pozycję socjometryczną w grupie rówieśników. Zdaniem Marie Celeste uczęszczanie dziecka z dysfunkcją wzroku do klasy integracyjnej czy ogólnodostępnej nie wystarczy aby było ono pełnoprawnym uczestnikiem grupy rówieśniczej (Celeste 2007: 530). Konieczne jest rozwijanie umiejętności społeczno-emocjonalnych od najmłodszych lat poprzez działania wspierające ze strony środowiska rodzinnego (rodziców, opiekunów, rodzeństwo itp.) a także udzielenie im wsparcia poprzez stwarzanie sytuacji do rozwijania umiejętności społecznych poza czasem spędzonym z rówieśnikami jedynie w szkole oraz organizowanie różnego rodzaju szkoleń, warsztatów, gdzie w bezpiecznych warunkach mogliby te umiejętności poćwiczyć.

## Podsumowanie

Celem integracji społecznej osób niepełnosprawnych jest „tworzenie w naturalnym środowisku społecznym warunków dla ich rozwoju, nauki, pracy i spędzania czasu wolnego” (Kazanowski 2010: 21). Normalizacja powinna wyrażać

się także w zaspokajaniu potrzeby funkcjonowania niepełnosprawnych dzieci i młodzieży w rolach społecznych, które sprzyjałyby budowaniu więzi społecznych. Szczególnego znaczenia nabiera kreowanie właściwych relacji interpersonalnych z rówieśnikami w klasie szkolnej, gdyż jest to miejsce naturalnej nauki tolerancji, wrażliwości, otwartości i akceptacji, które należy rozwijać. Umożliwia pełne uczestnictwo dzieci z niepełnosprawnością w życiu i rozwoju społecznym dzięki obcowaniu z rówieśnikami, akceptację odmienności drugiego człowieka, nawiązywanie kontaktów każdego z każdym. Jednak proces rozwoju prawidłowych relacji rówieśniczych w przypadku dziecka z niepełnosprawnością wzroku jest uwarunkowany wieloma czynnikami, które wynikają z dysfunkcji wzroku oraz jej następstw, związane są z osobą dziecka niewidomego i słabowidzącego a także wynikają z czynników zewnętrznych (postaw i zachowań osób widzących).

Większość badań empirycznych dotyczących społecznego funkcjonowania dzieci z niepełnosprawnością wzroku wskazuje, że pozycja dzieci z uszkodzeniem wzroku w edukacji ogólnodostępnej lub integracyjnej jest mniej korzystna niż w przypadku edukacji specjalnej (Palak 2000: 217). Z uwagi na fakt, iż „dynamika licznej klasy szkoły masowej sprzyja występowaniu, często niedostrzegalnych dla dorosłych, mechanizmów izolacji, obojętności czy nawet odrzucenia dziecka z niepełnosprawnością wzroku” – koniecznym wydaje się podjęcie działań wspierających proces integracji społecznej wśród uczniów (Papuda-Dolińska 2017a: 199). Zapewne wsparcia wymaga sam uczeń z niepełnosprawnością wzroku, jego widzący rówieśnicy a także nauczyciele, gdyż ich postawa wobec integracji i uczniów z niepełnosprawnością ma znaczenie dla rozwoju zachowań społecznych wewnątrz klasy. Jeśli postawy nauczycieli są pozytywne, dzieci doświadczają mniejszej stygmatyzacji (Hess 2010 za: Papuda-Dolińska 2017b: 116).

Funkcjonowanie społeczne dziecka z niepełnosprawnością wzroku w klasie szkolnej odzwierciedlające się w relacjach z rówieśnikami jest najlepszym „miernikiem” przebiegu integracji społecznej.

## Bibliografia

- Appelt K., Jabłoński S. 2017. *Miejsce kompetencji społeczno-emocjonalnych w edukacji wczesnoszkolnej*, „Psychologia wychowawcza”, nr 11, s. 64–82.
- Bardziejewska M. 2005. *Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków*, [w:] *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A.I. Brzezińska, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, s. 345–379.

- Celeste M. 2007. *Social skills intervention for a child who is blind*, „Journal of Visual Impairment and Blindness”, vol. 101 (9), s. 521–533.
- Czerwińska A. 2003. *Relacje rówieśnicze w klasach I–IV szkoły podstawowej*, „Nauczyciel i Szkoła”, nr 1–2 (18–19), s. 214–225.
- Deptuła M. 2013. *Odrzucenie rówieśnicze. Profilaktyka i terapia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Ekiert-Grabowska D. 1982. *Dzieci nieakceptowane w klasie szkolnej*, WSiP, Warszawa.
- Gawlik K. 2008. *Wpływ dysfunkcji narządu wzroku na wybrane aspekty rozwoju somatycznego i motorycznego dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Akademii Wychowania Fizycznego, Katowice.
- Hurlock E. 1961. *Rozwój dziecka*, PWN, Warszawa.
- Huurre T., Aro A.M. 1998. *Psychosocial development among adolescents with visual impairment*, „European Child Adolescent Psychiatry”, 7 (2), s. 73–78.
- Kazanowski Z. 2010. *Uwarunkowania integracji społecznej uczniów niewidomych w grupie rówieśniczej*, „Szkoła Specjalna”, nr 1, s. 20–33.
- Konarska J. 2010. *Rozwój i wychowanie rehabilitujące dziecka niewidzącego w okresie wczesnego i średniego dzieciństwa*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków.
- Korewa M., Zebrowski J. 1996. *Funkcjonowanie dzieci niedowidzących w podstawowych szkołach masowych*, [w:] *Rehabilitacja niewidomych i słabowidzących. Tendencje współczesne*, red. J. Kuczyńska-Kwapisz, CMPP MEN, Warszawa.
- Kucharczyk I. 2017. *Samoświadomość emocji i kompetencje społeczne uczniów z niepełnosprawnością wzroku w wieku wczesnego dorostania*, „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej”, nr 26, s. 43–57.
- Lang M., Hintermair M., Sarimski K. 2017. *Social-emotional competences in very young visually impaired children*, „British Journal of Visual Impairment”, Vol. 35 (1), s. 29–43.
- Mac Cuspie P.A. 2006. *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. Wolffe, AFB Press, New York, s. 210–225.
- Majewski T. 2002. *Tyflopsychologia rozwojowa. Psychologia dzieci niewidomych i słabowidzących*, Zeszyty Tyflogiczne, Wydawnictwo Polskiego Związku Niewidomych. Zarząd Główny, Warszawa.
- Marmola M. 2016. *Relacje dzieci niepełnosprawnych z rówieśnikami w klasach integracyjnych*, „Kultura–Przemiany–Edukacja”, t. 4, s. 229–240.
- Michel M. 2002. *Grupa rówieśnicza jako podstawowe środowisko działań profilaktycznych w społeczności lokalnej*, „Nauczyciel i Szkoła”, nr 1–2 (14–15), s. 247–259.
- Miler-Zdanowska K. 2014. *Specyfika rozwoju komunikacji językowej u dzieci z dysfunkcją wzroku*, [w:] *Wybrane aspekty rozwoju małego dziecka z niepełnosprawnością wzroku*, red. K. Czerwińska, Wydawnictwo APS, Warszawa, s. 121–138.
- Nazarczuk M. 2011. *Sfera kontaktów społecznych uczniów z niepełnosprawnością wzrokową uczęszczających do szkół integracyjnych i ogólnodostępnych – raport z badań*, „Student Niepełnosprawny”, nr 4, s. 13–28.

- Obuchowski K. 2000. *Galaktyka potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.
- Osik D. 2000. *Rodzina w procesie socjalizacji dzieci niewidomych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Ossowski R. 1991. *Wychowanie dzieci niesprawnych sensorycznie*, [w:] *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, red. I. Obuchowska, WSiP, Warszawa, s. 318–348.
- Palak Z. 1996. *Psychospołeczne i edukacyjne funkcjonowanie uczniów z inwalidztwem wzroku kształcących się w szkołach ogólnodostępnych i specjalnych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Palak Z. 2000. *Uczniowie niewidomi i słabowidzący w szkołach ogólnodostępnych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Paplińska M., Witczak-Nowotna J. 2015. *Tyfloedukacja jako element budowania integracji społecznej uczniów niewidomych i słabowidzących w edukacji włączającej*, [w:] *Tyflopädagogika wobec współczesnej przestrzeni edukacyjno-rehabilitacyjnej*, red. K. Czerwińska, M. Paplińska, M. Walkiewicz-Krutak, Wydawnictwo APS, Warszawa.
- Papuda-Dolińska B. 2015. *Satysfakcja z kontaktów rówieśniczych a pozycja socjometryczna uczniów z niepełnosprawnością wzroku w klasach ogólnodostępnych i integracyjnych*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej”, nr 11, s. 55–73.
- Papuda-Dolińska B. 2017a. *Dziecko z niepełnosprawnością wzroku w roli ucznia szkoły ogólnodostępnej, integracyjnej i specjalnej*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Papuda-Dolińska B. 2017b. *Differences in social and academic functioning among visually impaired children in special, integrated and inclusive educational settings in Poland*, „Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja”, vol. 53, s. 113–126.
- Paszkwicz A. 2013. *Pozycja ucznia w grupie rówieśniczej*, „Scientific Bulletin of Chełm Section of Pedagogy”, No. 1, s. 157–165.
- Runjić T., Bilić-Prčić A., Alimović S. 2015. *The relationship between social skills and behavioral problems in children with visual impairment*, „Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja”, Vol. 51 (2), s. 64–76.
- Vasta R., Haith M., Miller S. red. 1995. *Psychologia dziecka*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Zainalb K., Salleha N.M., Jelas Z.M. 2011. *Assessment of social skills among visually impaired students*, „International Journal of Learning”, Vol. 17 (12), s. 89–97.