

Ewa Dyduch, Małgorzata Trojańska
Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

Relacje rówieśnicze uczniów pełnosprawnych i ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w edukacji włączającej

Specjalne potrzeby edukacyjne (SPE) mogą wpływać na zdolność uczenia się i nabywania kompetencji przez dzieci, ale także wpływać na relacje między rówieśnikami w dzieciństwie. Uczniowie ze SPE rzadko cieszą się popularnością wśród rówieśników; znacznie częściej są marginalizowani, a nawet odrzucani. Niniejszy artykuł analizuje problem relacji między uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i uczniami bez specjalnych potrzeb edukacyjnych. W szczególności koncentruje się na głównej roli relacji rówieśniczych w ogólnym rozwoju dziecka. Uwyraźniono także problem, w jaki sposób szczególne potrzeby edukacyjne wpływają na relacje z rówieśnikami. W zakresie badań przedstawionych w tekście skupiono się na określeniu socjometrycznej pozycji dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w ramach grup rówieśniczych w klasie.

Słowa kluczowe: uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych, relacje rówieśnicze, klasa integracyjna, pozycja socjometryczna

Peer relationships between pupils with and without special educational needs in inclusive education

Special educational needs can affect a child ability of learning and acquiring competences, but also affect childhood peer relationships. Pupils with SEN rarely enjoy popularity among their peers; much more often they are marginalized or even rejected. This paper analyses the issue of relationships between pupils with and without special educational needs. It particularly focuses on major role of peer relationships in the overall development of a child. It was also emphasizes the problem how special educational needs affect peer relationships. As far as the research presented in the text is concerned it was focused on determining sociometric position of children with special educational needs within classroom peer groups.

Keywords: pupils with special educational needs, peer relationships, integration class, sociometric position

Wprowadzenie

Możliwość budowania i rozwijania relacji pomiędzy uczniami pełnosprawnymi i uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi to jeden z efektów przechodzenia od modelu edukacji segregacyjnej do edukacji integracyjnej i włączającej. W modelu segregacyjnym, niegdyś jedynym, uczniowie niepełnosprawni i z różnorodnymi deficytami uczą się w szkołach specjalnych, w których nauczyciele posiadają odpowiednie przygotowanie pedagogiczne i wykorzystują metody pracy adekwatne do potrzeb wychowanków. Taki sposób organizacji kształcenia z oczywistych powodów wyklucza relacje pomiędzy uczniami pełno- i niepełnosprawnymi, znacząco ograniczając pole doświadczeń socjalizacyjnych tych ostatnich. Inaczej jest w koncepcji kształcenia integracyjnego, zakładającej nauczanie dzieci pełnosprawnych i dzieci z różnego typu deficytami w tych samych placówkach. W szkołach i klasach integracyjnych dzieci niepełnosprawne pozostają pod opieką nauczycieli wspierających, a program nauczania oraz konkretne metody przekazywania wiedzy są dostosowane do ich indywidualnych możliwości. Jak zauważa M. Buchnat [2012, s. 69], „pozwała to na wspólną edukację, jednak w niektórych sytuacjach odbywa się ona z podziałem na grupy osób pełnosprawnych i niepełnosprawnych, przez co nie spełnia swojej podstawowej funkcji – integracja czasem staje się po prostu mniej dotkliwą formą segregacji”. Rozwiązaniem problemów wpisanych w taki model kształcenia jest koncepcja edukacji włączającej, mająca na celu włączenie dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w zwykły nurt nauczania. Różnica pomiędzy obydwoma modelami (integracyjnym i włączającym) wydaje się niepozorna, ale w rzeczywistości ma ona fundamentalne znaczenie dla funkcjonowania dziecka z deficytami w środowisku szkolnym – o ile bowiem model integracyjny skupia się jedynie na umieszczeniu dziecka niepełnosprawnego w ogólnodostępnej placówce, o tyle edukacja włączająca koncentruje się na zapewnieniu dziecku rzeczywistej przynależności do zbiorowości szkolnej i na efektywnym wykorzystaniu jego potencjału. Istotą tego podejścia jest wychodzenie naprzeciw indywidualnym potrzebom dzieci, nie zaś – jak w modelu integracyjnym – dążenie do zrównania poziomu wszystkich uczniów. Wybór konkretnego modelu kształcenia i jego praktyczna realizacja mają istotne znaczenie dla kształtowania się relacji pomiędzy uczniami pełnosprawnymi a uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Liczne badania wskazują, że uczniowie z niepełnosprawnością uczęszczający do klas ogólnodostępnych i integracyjnych często wykazują problemy z funkcjonowaniem społecznym, mają wysoki poziom izolacji społecznej i znajdują się w grupie ryzyka jeśli chodzi o nieudane relacje rówieśnicze w klasach [Zic, Igrić 2001 za: Żyta, Ćwirynkało 2014, s. 93; Ćwirynkało 2003, 2009; Bąbka 2003; Zamkowska 2005;

Rozenbajgier 2008; Domagała-Zyśk 2012; Grzyb 2013]. Dzieje się tak przede wszystkim ze względu na specyficzną sytuację dzieci z różnorodnymi deficytami w środowisku szkolnym. Jak wskazują wyniki badań, „dzieci niepełnosprawne fizycznie, intelektualnie czy przewlekłe chore należą do tych uczniów, którzy bardzo rzadko są liderami grupy, z reguły są mało popularne, mają niewielu kolegów, co w rezultacie nie ułatwia procesu uczenia się i nauczania” [Andrzejewska, Sitarczyk 2012, s. 20]. Podobnie jest w przypadku dzieci z zaburzeniami komunikacji, autyzmem czy niedostosowanych społecznie. Wszystkim tym uczniom jest podwójnie trudno odnaleźć się w szkolnej rzeczywistości – na standardowe trudności adaptacyjne nakładają się bowiem ich specyficzne deficyty, będące często powodem napiętnowania i odrzucenia ze strony rówieśników. Gdy dodać do tego segregujące lub pozornie integrujące działania ze strony nauczycieli, okazuje się, iż uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi stanowią grupę szczególnie narażoną na poczucie odrzucenia, brak przyjaciół i obniżenie motywacji do nauki [por. Andrzejewska, Sitarczyk 2012, s. 20]. Sytuację dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w środowisku szkolnym można scharakteryzować także z perspektywy struktury socjometrycznej grupy [por. Ekiert-Grabowska 1982, s. 28]. Owa struktura, czyli układ wzajemnych stosunków między członkami grupy, powstaje w oparciu o różne czynniki, takie jak osiągnięcia w nauce, zdolności przywódcze czy wyniki sportowe. Na tej podstawie uczniowie oceniają wzajemnie swoją atrakcyjność, okazują sympatię i uznanie lub przeciwnie, niechęć i brak uznania. Ze względu na tego typu powiązania w grupie rówieśniczej wyróżnia się [por. Ekiert-Grabowska 1982, s. 28–30]:

- dzieci akceptowane – czyli cieszące się uznaniem otoczenia i zyskujące ze strony rówieśników najwięcej pozytywnych ocen,
- dzieci przeciętnie akceptowane – lubiane przez rówieśników, ale niezajmujące ważnych miejsc w strukturze grupy,
- dzieci o statusie nie zrównoważonym – lubiane przez część rówieśników i nieakceptowane przez pozostałą część grupy,
- dzieci izolowane – nieotrzymujące w ogóle lub prawie wcale wyborów pozytywnych ani negatywnych ze strony rówieśników, nieliczące się w grupie i funkcjonujące na jej marginesie,
- dzieci odrzucane – będące adresatami jawnej niechęci ze strony rówieśników, nielubiane i nieakceptowane przez grupę.

Występowanie u dziecka różnego typu deficytów może powodować, że staje się ono izolowane lub odrzucane przez grupę rówieśniczą, a w konsekwencji nie ma „prawidłowych warunków socjalizacji, przeżywa niepotrzebne stresy i frustracje, co niekorzystanie wpływa na jego funkcjonowanie w roli ucznia” [Ekiert-Grabowska 1982, s. 34]. Przyczyną izolacji lub odrzucenia nierzadko bywają właśnie specjalne potrzeby edukacyjne – dziecka z niepełnosprawnością, prze-

wlekłe choremu czy z dysleksją znacznie trudniej jest bowiem zdobyć uznanie i sympatię ze strony rówieśników niż dziecku pozbawionemu tego typu deficytów. Badania socjometryczne prowadzone w szkołach masowych dowodzą, że izolacja dotyczy między innymi uczniów z obniżoną sprawnością intelektualną i przejawia się „brakiem zainteresowania tą grupą uczniów ze strony pełnosprawnych rówieśników, obojętnością, odsunięciem dzieci niepełnosprawnych od aktywnego życia klasy, wyłączeniem z zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych” [Dyduch 1999, s. 245]. Izolacja ta – przyjmująca w praktyce różne nasilenie – wpływa negatywnie na rozwój dzieci, „niewłaściwie oddziałuje na kształtowanie cech warunkujących prawidłowe przystosowanie szkolne, wpływa niekorzystnie na przyswajanie wiedzy i umiejętności, utrudnia prawidłowy rozwój osobowości dziecka i jego aktywny i samodzielny udział w życiu społecznym” [Dyduch 1999, s. 247]. Dostrzeżenie tych i innych problemów wynikających z izolacji lub odrzucenia części uczniów przez środowisko rówieśnicze można uznać za punkt wyjścia do działań mających na celu pozytywną reorganizację systemu kształcenia, a w konsekwencji także poprawę relacji pomiędzy uczniami pełnosprawnymi i uczniami ze specyficznymi deficytami. Zadanie to jest niezwykle ważne ze względu na wspomnianą rolę relacji rówieśniczych w rozwoju dziecka – uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi podobnie jak ich pełnosprawni koledzy i koleżanki potrzebują bowiem wzajemnych interakcji do kształtowania dojrzałości społecznej i budowania własnej tożsamości. Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi szczególnie mocno pragnie być częścią środowiska rówieśniczego i w pełni uczestniczyć w życiu szkolnej zbiorowości. Zastanawiając się nad rzeczywistym kształtem relacji rówieśniczych wśród uczniów pełnosprawnych i uczniów z różnorodnymi deficytami warto przywołać koncepcję autorstwa Z. Gajdzicy [2013, s. 221–222], zdaniem którego relacje te można podzielić na:

- symetryczne–oparte na partnerstwie i pełnym udziale uczniów niepełnosprawnych w życiu klasy i szkoły,
- niesymetryczne polegające na traktowaniu ucznia z niepełnosprawnością w sposób wyjątkowy, czyli negatywny (oparty na podkreślaniu deficytów ucznia i izolowaniu go od reszty środowiska) lub pozytywny (oparty na wyraźnym zmniejszaniu wymagań wobec takiego ucznia).

W praktyce rzeczywistość szkolna stanowi często połączenie obu wymienionych typów relacji, co można określić mianem relacji mieszanych [Gajdzica 2013, s. 222]. Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi raz traktowani są przez rówieśników jako równorzędni partnerzy, innym razem są izolowani i odrzucani. Ta niekonsekwencja nie sprzyja osiągnięciu przez uczniów z deficytami sukcesów edukacyjnych ani nie ułatwia im odnalezienia własnego miejsca w szkolnej społeczności – stąd tak ważna jest dziś „koncentracja wysiłków na

działaniach wychowawczych i profilaktycznych, służących budowaniu i poprawieniu relacji między uczniami pełno- i niepełnosprawnymi” [Żyta, Ćwirynkało 2014, s. 92]. Wysiłek taki powinien podejmować przede wszystkim nauczyciel – należy jednak zauważyć, iż działania „zmierające do uwrażliwienia wychowanków na drugiego człowieka, dostrzegania jego pozytywnych i mocnych stron, nauczania szacunku do jego odmienności, działania otwierające na problemy innej osoby może kształtować tylko taki wychowawca, który sam posiada wymienione cechy i umiejętności” [Rudek 2007, s. 115]. Sprostanie tym oczekiwaniom wymaga od nauczyciela nie tylko określonych kompetencji pedagogicznych, ale i dużej wrażliwości. Dopiero połączenie tych cech daje szansę na zbudowanie w klasie pozytywnego klimatu, umożliwiającego nawiązywanie przez dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi pozytywnych i trwałych relacji rówieśniczych.

Założenia metodologiczne

Funkcjonowanie uczniów ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi w szkole ogólnodostępnej skłania do pewnej refleksji nad jej rolą w procesach rehabilitacji, nauczania-uczenia się, wychowania tych uczniów i szukania odpowiedzi na pytania: Jak funkcjonuje uczeń ze specjalnymi potrzebami i rozwojowymi w roli ucznia, kolegi, członka zespołu klasowego? Z jakimi swoistymi problemami się spotyka? Jakiej potrzebuje pomocy i na jaką pomoc może liczyć? Jakie jest jej znaczenie w całokształcie oddziaływań rehabilitacyjnych, opiekuńczych, wychowawczych czy dydaktycznych? Złożoność przedmiotu badań sprawia, iż w jego obrębie występuje szereg różnych zjawisk społecznych, kulturowych, psychologicznych, pedagogicznych. Szkoła, jako swoisty ekosystem, wkomponowany jest w szersze układy społeczne, z którymi wytwarza się różnorodnych powiązań pomocowych i zależnościowych. Mogą one być źródłem wsparcia społecznego, gdy wywierają również wpływ na interakcje wewnątrz szkoły i na rozwój kompetencji oraz sposób funkcjonowania jej członków.

Założeniem podjętych badań nad funkcjonowaniem ucznia ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi było poszukiwanie uwarunkowań problemów tych uczniów (zdrowotnych, edukacyjnych, społecznych) za pomocą analizy jej związków ze środowiskiem szkolnym oraz percepcja tego środowiska i samego siebie w relacjach z innymi. Komplementarność podejścia do badanego problemu wymaga uwzględnienia w analizach również innych aspektów zagadnienia, np. postępów w nauce, pełnienia ról społecznych, wsparcia społecznego, które to zagadnienia badane, analizowane i prezentowane będą w odrębnych opracowaniach.

Prezentowane badania stanowią fragmentaryczną (dotyczącą wybranego aspektu weryfikację założeń wieloaspektowych badań nad sytuacją uczniów ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi w szkole ogólnodostępnej, stanowią próbę pedagogicznego spojrzenia na funkcjonowanie tych uczniów przez pryzmat wzajemnych relacji rówieśniczych. Dotychczasowe doniesienia badawcze dotyczące tych relacji skoncentrowane były zwykle na konkretnych rodzajach niepełnosprawności, np. intelektualnej, czy ruchowej, fizycznej [za: Żyta, Ćwirynkało 2014, s. 90]. Prezentowanymi badaniami objęto uczniów z różnymi rodzajami niepełnosprawności i deficytami rozwojowymi.

Celem prezentowanych badań było określenie pozycji dzieci ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi w grupie rówieśniczej oraz charakteru ich relacji z pełnosprawnymi rówieśnikami w systemie edukacji włączającej na I poziomie kształcenia (edukacja wczesnoszkolna). Wybór tego etapu edukacyjnego podyktowany był tym, że okres wczesnoszkolny uznawany jest za najlepszy czas włączania uczniów z niepełnosprawnością i deficytami rozwojowymi do szkoły ogólnodostępnej, albowiem dzieci w tym wieku cechuje duża otwartość, akceptacja tego co nowe, gdyż nie mają utrwalonych stereotypów.

W przeprowadzonych badaniach, ze względu na ograniczoną i rozproszoną terytorialnie dobraną próbę badawczą (13 klas w szkołach ogólnodostępnych, w których uczą się dzieci ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi), ich wiek (7-10 lat) oraz poziom kształcenia (edukacja wczesnoszkolna), możliwe było zastosowanie jedynie strategii ilościowych.

Badania osadzono w paradygmacie postpozytywistycznym, zakładającym, iż rzeczywistość społeczną można pojmować tylko w sposób niedoskonały, a wnioski płynące z prób jej poznania oddają jedynie przypuszczalną prawdę [por. Kubinowski 2010, s. 38

Populacja badawcza liczyła 271 uczniów małopolskich szkół podstawowych, w tym 75 uczniów ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi (co stanowiło 26,7% badanej populacji) oraz 13 nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej.

W grupie uczniów ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi znalazło się:

- 28 uczniów z niepełnosprawnością intelektualną,
- 16 uczniów z dysfunkcją narządu ruchu,
- 12 uczniów z nadpobudliwością psychoruchową,
- 8 uczniów z dysleksją,
- 4 uczniów niedosłyszących,
- 4 uczniów z autyzmem,
- 3 uczniów słabowidzących.

Podstawę badań stanowił wywiad (z nauczycielem), rozmowa (z uczniami), ankieta (dla nauczycieli i uczniów), analiza dokumentacji szkolnej i pedagogiczno-

-psychologicznej, skala ocen oraz techniki socjometryczne: *J.M. Moreno, Plebiscyt Życzliwości i niechęci, Zgadnij kto?*. Rozmowy z nauczycielami i uczniami miały na celu poznanie struktury grupy, tj. określenia układu miejsc, jakie zajmują poszczególne uczniowie względem siebie oraz struktury zespołu, czyli wzajemnego układu stosunków między poszczególnymi uczniami. Wypowiedzi nauczycieli i uczniów określające miejsce ucznia w strukturze zespołu analizowano pod kątem:

- miejsca w strukturze przywódczej, czyli możliwości wywierania wpływu na innych;
- miejsca w strukturze atrakcyjności – czy i na ile jednostka jest lubiana przez innych członków w zespole;
- miejsce w strukturze porozumiewania się;
- role pełnione przez jednostkę w zespole;
- stopień w jakim jednostka podporządkowuje się normom obowiązującym w grupie [Janowski 2002, s. 57].

Relacje uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i ich pełnosprawnych rówieśników – wyniki badań

W badaniu przeprowadzonym klasyczną techniką Moreno, w pytaniach dotyczących pracy w jednym zespole w czasie lekcji:

Gdybyś w czasie lekcji miał/miała pracować w grupie z innymi uczniami, kogo najbardziej chciałbyś/chciałabyś mieć w swoim zespole?"; „Gdybyś w czasie lekcji miał/miała pracować w grupie z innymi uczniami, kogo najmniej chciałbyś/chciałabyś mieć w swoim zespole?

oraz wspólnego spędzania wolnego czasu:

Gdybyś w czasie wakacji mógł/mogła wybrać się na wycieczkę z kolegami i koleżankami z klasy, z kim najchętniej byś pojechał/pojechała?"; „Gdybyś w czasie wakacji mógł/mogła wybrać się na wycieczkę z kolegami i koleżankami z klasy, z kim najmniej chętnie chciałbyś/chciałabyś pojechać?

46 uczniów ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi (tj. 61,3% badanych osób z tej grupy uczniów) otrzymało największą liczbę wskazań negatywnych, świadczących o braku akceptacji ze strony grupy rówieśniczej. O ile większość uczniów z badanej populacji otrzymywała w tych pytaniach niewielką ilość wskazań negatywnych (od 0 do 3), o tyle uczniowie ci uzyskali odpowiednio:

- uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną: 0–15 wskazań negatywnych,

- uczniowie z nadpobudliwością psychoruchową: od 0 do 11 wskazań negatywnych,
- uczniowie z autyzmem: od 5 do 12 wskazań negatywnych,
- uczniowie z dysfunkcją narządu ruchu: od 0 do 9 wskazań negatywnych,
- uczniowie niedosłyszający: od 2 do 7 wskazań negatywnych,
- uczniowie słabowidzący: od 1 do 5 wskazań negatywnych,
- uczniowie z dysleksją: od 0 do 4 wskazań negatywnych.

Uzyskane wyniki wskazują, że uczniowie ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi uczęszczający do ogólnodostępnych szkół podstawowych w określonych sytuacjach społecznych, tj. współpracy podczas lekcji oraz wspólnego wyjazdu na wycieczkę, są odrzucani lub izolowani przez rówieśników. Wynik wskazujący na silne odrzucenie lub izolację uzyskali przede wszystkim uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną (13 osób), z nadpobudliwością psychoruchową (8 osób) i z autyzmem (2 osoby).

Przyczyn niskiej pozycji socjometrycznej uczniów z niepełnosprawnością intelektualną badani nauczyciele upatrują w defekcie intelektualnym wpływającym na poznawcze i społeczne funkcjonowanie tych uczniów. Podkreślają, że cechuje ich brak dystansu do siebie, niski poziom krytycyzmu, niestabilność emocjonalna i trudności w kontrolowaniu emocji, brak rozumienia sytuacji w jakiej się znajdują i właściwych reakcji, skłonność do zachowań agresywnych w celu zaspokojenia potrzeby bezpieczeństwa, przynależności, akceptacji, zwrócenia na siebie uwagi bądź jako efekt namowy i nacisku. Nauczyciele zauważają również, że uczniowie ci nie są atrakcyjnymi partnerami towarzyskimi dla uczniów pełnosprawnych.

Na niską pozycję socjometryczną uczniów z nadpobudliwością psychoruchową istotny wpływ, zdaniem nauczycieli, ma ich „niegrzeczność”. Nauczyciele wprawdzie rozumieją, że (...) *to nie jest ich wina*, ale ich impulsywność, gwałtowność, zmienność reakcji emocjonalnych, trudności z przestrzeganiem reguł, zasad, niecierpliwość, gadatliwość, nie tylko dezorganizuje zajęcia dydaktyczne, ale również wywołuje konflikty z rówieśnikami.

Odrzucenie i izolacja uczniów z autyzmem wynika w opinii nauczycieli przede wszystkim z trudności w przystosowaniu się do zasad i reguł społecznych, stereotypii i nietypowych zachowań, egoizmu, braku empatii, nieumiejętności nawiązywania kontaktów rówieśniczych i ich podtrzymywania, „dziwnych” zainteresowań oraz *przewrażliwienia na własnym punkcie*.

Wypowiedzi nauczycieli wskazują, iż mają oni świadomość niskiej pozycji socjometrycznej uczniów z niepełnosprawnościami lub specyficznymi trudnościami w uczeniu się na tle społeczności klasowej. Jednocześnie w swoich wypowiedziach podkreślają przede wszystkim ograniczenia, problemy i trudności wynikające z niepełnosprawności lub deficytów rozwojowych tychże uczniów.

Tylko niewielu z nich podkreśla mocne strony uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Niestety takie podejście nauczycieli niewątpliwie ma wpływ na postrzeganie tej grupy uczniów, a w konsekwencji również na relacje rówieśnicze w klasie.

Brak negatywnych wskazań wobec 29 uczniów ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi (w tym: 6 z niepełnosprawnością intelektualną, 12 z dysfunkcją narządu ruchu, 5 z nadpobudliwością psychoruchową i 6 z dysleksją), można interpretować jako sugestię, iż rodzaj niesprawności lub jej stopień u badanych uczniów nie ma decydującego wpływu na odrzucanie ich przez grupę rówieśniczą w kontekście współpracy na lekcjach oraz wspólnej wycieczki. Wniosek ten można uznać za uzasadniony, biorąc pod uwagę fakt, iż 14 uczniów niezdiagnozowanych w kierunku specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych otrzymało największą liczbę wskazań negatywnych oraz ogólny wynik świadczący o silnym odrzuceniu przez grupę rówieśniczą.

Uczniowie ci, w opinii nauczycieli i uczniów sprawiają ogólne problemy wychowawcze – są niekoleżeńscy, agresywni, butni, wywyższają się, kłamią, ignorują i poniżają rówieśników, są kłótlivi, a swoim zachowaniem często zakłócają przebieg lekcji. Ich postawa, świadcząca o zaburzeniach w zachowaniu, jest zauważana przez rówieśników, stąd niskie oceny uzyskane przez tych uczniów w kontekście współpracy na lekcjach.

Badana populacja 271 uczniów szkół podstawowych tylko wobec 12 uczniów ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi wyraziła chęć współpracy z nimi na lekcjach. W grupie „wybrańców” znaleźli się uczniowie z dysfunkcją narządu ruchu (4 osoby) i dysleksją (8 osób). Warto również zaznaczyć, że w trzech przypadkach były to wybory wzajemne (wewnętrzne) uczniów z niepełnosprawnością i specyficznymi deficytami w uczeniu się.

Najbardziej korzystną pozycję w strukturze klasy mają uczniowie z dysfunkcją narządu ruchu. Tylko z nimi pełnosprawni uczniowie chcieliby współpracować na lekcjach, podkreślając, że „są fajni”, „dużo wiedzą” i „zawsze mają zadanie domowe”. Jednakże ograniczenia w poruszaniu się i niska sprawność fizyczna powodują, że nie są oni atrakcyjnymi partnerami do aktywności ruchowej. W wypowiedziach pełnosprawnych uczniów akcentowany jest również problem konieczności, czy wręcz przymusu pomocy koledze z niepełnosprawnością ruchową w różnych sytuacjach szkolnych i pozaszkolnych, co odbierają jako ograniczenie własnego działania. Dlatego też spośród 196 pełnosprawnych uczniów tylko siedmiu z nich wybrałoby się na wspólną wycieczkę z kolegą z dysfunkcją narządu ruchu. Z grupy uczniów ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi najchętniej na wycieczkę zapraszani byli uczniowie z dysleksją (od 2 do 4 pozytywnych wskazań).

Najbardziej „niewidocznymi” uczniami w strukturze klasy byli uczniowie niedosłyszający i słabowidzący. Zaledwie pojedyncze osoby widziały ich w roli partnera na lekcjach czy wycieczce.

Analiza uzyskanych w badaniach wyników poszczególnych uczniów ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi wskazuje, że tylko nieliczni z nich są w pełni akceptowani przez rówieśników, cieszą się ich sympatią i zaufaniem, potrafią ich rozśmieszyć, doradzić i pomóc. Większość z nich doświadcza jednak obojętności i, w zależności od sytuacji społecznej, odrzucenia, bądź izolacji. W wielu indywidualnych przypadkach występuje rozbieżność w wynikach badań, tzn. zajmują oni różną pozycję socjometryczną w zależności od kontekstu, w jakim owa pozycja jest oceniana. Można przypuszczać, że w kontekście szkolnym (współpraca w jednym zespole na lekcjach) specjalne potrzeby rozwojowe i edukacyjne są czynnikiem silniej oddziałującym na sympatię lub antypatię ze strony rówieśników, zaś w kontekście pozaszkolnym (udział w wakacyjnej wycieczce) te potrzeby mają dla pełnosprawnych rówieśników mniejsze znaczenie. Warto też pamiętać, że na pozycję socjometryczną badanych uczniów wpływa z całą pewnością szereg innych, nieujętych w niniejszym badaniu czynników, takich jak osobowość, potrzeby, zainteresowania, oceny szkolne czy stopień zintegrowania z klasą.

Pozycja socjometryczna uczniów w strukturze klasy kształtuje więzi emocjonalne pomiędzy nimi, co ma istotny wpływ na klimat klasy. Wyniki badań wskazują, że wszyscy uczniowie ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi przejawiają silną sympatię do grupy, czyli lubią lub bardzo lubią większość swoich rówieśników. Z ich strony jednak nie cieszą się oni ani zbyt dużą sympatią ani chęcią wspólnej pracy, czy spędzania czasu wolnego. Większość uczniów ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi postrzegana jest jako osoby nie lubiane, niekoleżeńskie, niebudzące zaufania, niemające kolegów, ani przyjaciół. Brak odwzajemnienia pozytywnych uczuć uczniów pełnosprawnych wobec swoich mniej sprawnych kolegów powoduje tworzenie się grup towarzyskich, klik, paczek odrzucających i izolujących te osoby, przejawiających wobec nich obojętność, czasem wrogość, a nawet agresję. Dotyczy to szczególnie uczniów z niepełnosprawnością intelektualną, autyzmem i nadpobudliwością psychoruchową. Natomiast aż 127 pełnosprawnych uczniów nie wie, czy lubi, czy nie lubi niedosłyszających lub słabowidzących kolegów. Najbardziej lubianą grupą uczniów ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi są uczniowie dyslektyczni i z dysfunkcją narządu ruchu. Tylko wobec dwóch z nich uczniowie pełnosprawni przejawiają negatywne uczucia i postawy.

Odpowiedzi uczniów na pytanie, np. Kto w Twojej klasie ma słabe oceny i potrzebuje pomocy w nauce? Kto w Twojej klasie potrzebuje pomocy w spakowaniu tornistra?, wskazują, iż pełnosprawni uczniowie (169 badanych) dostrzega ograni-

czenia i problemy w funkcjonowaniu szkolnym i społecznym swoich niepełnosprawnych rówieśników. Szczególnie podkreślają ich trudności związane z uczeniem się i widzą konieczność udzielenia im pomocy, ale nie potrafili określić, na czym ta pomoc, poza wspólną nauką, miałyby polegać.

Podsumowanie

Wyniki przeprowadzonych badań można potraktować jako punkt wyjścia do sformułowania konkretnych wskazówek dotyczących pracy wychowawczej nauczycieli, pedagogów oraz rodziców. Wśród działań, które mogłyby wpływać na jakość relacji rówieśniczych pomiędzy pełnosprawnymi uczniami a ich kolegami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi powinny znaleźć się:

- uwrażliwienie nauczycieli na psychospołeczną sytuację ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych w grupie rówieśniczej, popularyzacja testów socjometrycznych;
- w systemie kształcenia przyszłych nauczycieli należy zwrócić szczególną uwagę na uczenie, jak budować pozytywne relacje rówieśnicze w klasie w sytuacji, gdy mamy do czynienia z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych;
- budowanie w klasie atmosfery życzliwości, otwartości i zaufania, zarówno w relacjach pomiędzy uczniami, jak i w relacjach pomiędzy nauczycielem a klasą;
- poznanie przez nauczycieli indywidualnych cech i predyspozycji uczniów ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi, w tym także ich predyspozycji dotyczących wyrażania emocji i komunikowania się oraz wspieranie uczniów w rozwijaniu kompetencji społecznych;
- włączania uczniów ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi w życie klasy, zarówno w sferze obowiązków szkolnych, jak i wspólnego wypoczynku czy zabawy oraz umożliwienie im odniesienia sukcesów w nauce, jak i innych dziedzinach np. w sporcie;
- inicjowanie pracy w grupach, w których uczeń ze specjalnymi potrzebami będzie miał szansę być aktywnym uczestnikiem [Sidor-Piekarska 2012, za: Żyła, Ćwirynkało 2014, s. 93];
- organizowanie tutoringu rówieśniczego opartego na wspólnym uczeniu się [Domagała-Zyśk, 2012, za: Żyła, Ćwirynkało 2014, s. 93];
- zwrócenie szczególnej uwagi na znaczenie rodziny w budowaniu relacji rówieśniczych w klasie. Rodzice dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych powinni położyć nacisk w wychowaniu swoich dzieci na umiejętności społeczne niezbędne w budowaniu pozytywnych relacji rówieśniczych;

- uświadomienie rodzicom uczniów pełnosprawnych, jak ważne jest kształtowanie i wspieranie u dzieci postawy otwartości i życzliwości względem uczniów niepełnosprawnych i z deficytami;
- rodzice oraz nauczyciele powinni dzielić się wiedzą na temat uczniów – w tym ich indywidualnych osiągnięć i potrzeb – oraz współpracować dla stworzenia w klasie klimatu rzeczowego włączenia.

Uwzględnienie tych wskazań w codziennej pracy wychowawczej powinno umożliwić przełamywanie barier pomiędzy uczniami pełnosprawnymi i uczniami ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi oraz zapobieganie sytuacji, w której ci ostatni są izolowani lub odrzucani przez środowisko rówieśnicze. Będzie to możliwe wówczas, gdy szkoła potrafi skutecznie włączać różnych uczniów: „(...) tych zdrowych, typowo się rozwijających młodych ludzi stwarzając okazję do otwierania się na słabszych, chorych, niepełnosprawnych, do rozumienia ich sytuacji oraz kształtowania postaw opiekuńczych i wspierających”. Tych z tzw. specjalnymi potrzebami edukacyjnymi poprzez zapewnienie im „(...) ogólnego poczucia, że są wśród, że są ważni, potrzebni, że mają swoje mocne strony, że są wartościowymi jednostkami świadomymi swoich praw. Bez zbędnego sentymentalizmu, litości i nadopiekuńczości. Ze zrozumieniem” [Plichta i in. 2017, s. 47).

Bibliografia

- Andrzejewska J., Sitarczyk M. (2012), *Specjalne potrzeby edukacyjne w przestrzeni systemu oświaty. Teoretyczne i metodologiczne założenia: Praca z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – wsparcie kadry nauczycielskiej*, Lublin.
- Bąbka J. (2003), *Psychospołeczne aspekty efektywności edukacji dzieci w systemie integracyjnym* [w:] *Integracja osób niepełnosprawnych w edukacji i interakcjach społecznych* red. Z. Kazanowski, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Buchnat M. (2012), *Uczeń z lekką niepełnosprawnością intelektualną w szkolnictwie integracyjnym i ogólnodostępnym* [w:] *Dzieci i młodzież z niepełnosprawnością intelektualną w systemie edukacji*, red. M. Buchnat, B. Tylewska-Nowak, Wydawnictwo Diffin, Warszawa.
- Ćwirynkało K. (2003), *Pozycja socjometryczna uczniów a postawy nauczycieli wobec integracji* [w:] *Integracja osób niepełnosprawnych w edukacji i interakcjach społecznych* red. Z. Kazanowski, D. Osik-Chudowolska, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Domagała-Zyśk A. (2012), *Relacje rówieśnicze uczniów z niespecyficznymi trudnościami w nauce* [w:] *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w środowisku rówieśniczym* red. A. Domagała-Zyśk, Wydawnictwo KUL, Lublin
- Dyduch E. (1999), *Izolacja społeczna uczniów z obniżoną sprawnością intelektualną w szkole publicznej* [w:] *Pedagogika specjalna wobec zagrożeń i wyzwań XXI wieku. Materiały z obrad XVI sekcji III Zjazdu Pedagogicznego w Poznaniu*, red. J. Pańczyk, W. Dykcik, Wydawnictwo UAM, Poznań.

- Ekert-Grabowska D. (1982), *Dzieci nieakceptowane w klasie szkolnej*, WSiP, Warszawa.
- Gajdzica Z. (2013), *Kategorie sukcesów w opiniach nauczycieli klasach integracyjnych jako przyczynek do poszukiwania koncepcji edukacji integracyjnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Grzyb B. (2013), *Uwarunkowania związane z przenoszeniem uczniów niepełnosprawnych ze szkół integracyjnych do specjalnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Janowski A. (2002), *Pedagogika praktyczna: zarys problematyki, zdrowy rozsądek, wyniki badań*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa.
- Kubinowski D. (2010), *Jakościowe badania pedagogiczne: filozofia, metodyka, ewaluacja*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Plichta J., Jagoszewska I., Gładyszewska-Cybulko J., Szczupał B., Drzazga A., Cytowska B. (2017), *Specjalne potrzeby edukacyjne uczniów z niepełnosprawnościami. Charakterystyka, specyfika edukacji i wsparcia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Rozenbajgier M. (2008), *Dziecko niepełnosprawne w grupie rówieśniczej [w:] O poznaniu siebie i świata przez dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, red. W. Pilecka, K. Bidziński, A. Pietrykiewicz, Wydawnictwo UPH Jana Kochanowskiego, Kielce.
- Rudek I. (2007), *Od niechęci do akceptacji. O wychowaniu dzieci do tolerancji wobec osób niepełnosprawnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Sidor-Piekarska B. (2012), *Relacje uczniów z niepełnosprawnością intelektualną z rówieśnikami w kształceniu integracyjnym [w:] Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w środowisku rówieśniczym*, red. A. Domagała-Zyśk, Wydawnictwo KUL, Lublin.
- Zamkowska A. (2005), *Normalizacja w kształtowaniu środowiska klasy integracyjnej [w:] Dyskursy pedagogiki specjalnej 4. Normalizacja życia środowisk osób niepełnosprawnych* red. Cz. Kosakowski, A. Krause, Wydawnictwo UWM, Olsztyn.
- Żyta A., Ćwirynkało K. (2014), *Relacje rówieśnicze uczniów z niepełnosprawnością w nauczaniu inkluzyjnym – wybrane problemy*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 4.