

MARIA KOŚCIÓŁEK

Zaspokajanie potrzeby kontaktu z rówieśnikami w edukacji uczniów z głębszą niepełnosprawnością intelektualną

Satisfying the need for contact with peers in educating students with moderate or severe intellectual disabilities

Abstract

The peer group is characterized by the presence of close social ties and mutual acceptance of its participants. The influence of the peer group is marked in the development and in the process of bringing the child up very early, but its special significance increases during school education. The aim of our research was to learn the types of relationships established by young people with moderate or severe intellectual disabilities in the school environment.

Key words: social development, peer group, moderate or severe intellectual disability

Grupa rówieśnicza w rozwoju społecznym człowieka

Człowiek od początku swojego istnienia żyje w środowisku społecznym, określanym jako ogół grup i jednostek, z którymi w trakcie swojego życia styka się osobiście lub pośrednio, prywatnie lub publicznie, czasowo lub trwale (Skorny 1993). Waldemar Domachowski (2014) wyróżnia sześć czynników, które konstytuują każdą grupę społeczną, zalicza do nich: procesy poznawcze i percepcje członków grupy, motywacje i zaspokajanie potrzeb (we wzajemnych kontaktach), cele grupowe, organizacje grupy, wzajemną zależność członków grupy i interakcję. Oddziaływanie na siebie wszystkich członków grupy staje się niezbędnym warunkiem powstania, ale także trwania grupy. Jak pisze Domachowski: „członkowie grupy są powiązani ze sobą systemem wzajemnych zależności, które powstają i ulegają zmianie poprzez ciągłe, wzajemne oddziaływanie na siebie poszczególnych osób, odbywające się według zasad sprzężenia zwrotnego. Oddziaływanie to jest zwykle określane mianem interakcji” (2014, s. 102). Zaś podstawą interakcji jest komunikowanie się człowieka, obejmujące nie tylko proces mówienia, ale także język gestów,

znaków, symboli. Wiele różnorodnych teorii psychologicznych, biologicznych, socjologicznych, tłumaczących istotę funkcjonowania człowieka, podkreśla, że człowiek nie może żyć i rozwijać się bez kontekstu społecznego, a najbardziej istotne relacje wiążą go z grupami pierwotnymi. „Dla dzieci i młodzieży, oprócz rodziny, podstawowego znaczenia nabierają relacje z grupami rówieśniczymi” (Fidelus 2006, s. 226). Rówieśnictwo, jak pisze Tadeusz Pilch (2003, s. 63), „oznacza wprawdzie pewną względną równość wieku”, nie jest jednak jedynym wyznacznikiem brany pod uwagę. Grupa rówieśnicza w tym ujęciu jest organizmem społecznym, wyróżniającym się spośród innych występowaniem bliskich więzi i wzajemną akceptacją uczestników. Wpływ grupy rówieśniczej zaznacza się bardzo wcześnie w rozwoju i w procesie wychowania dziecka. Już w 3. roku życia dzieci łączą się w małe grupy dla wspólnej zabawy, w wieku przedszkolnym staje się to regułą. W okresie przedszkolnym grupa rówieśnicza powstaje w sposób naturalny, spontaniczny, wynika z potrzeby zabawy i kontaktu z innymi dziećmi (Kulawska 2013). W wieku szkolnym wzrasta wyraźnie wpływ grupy rówieśniczej na wszystkich jej członków. Najbardziej ściśle związki powstają w małych grupach rówieśniczych i paczkach, które tworzą się zależnie od wieku dzieci, na podstawie różnych zasad. W młodszym wieku szkolnym – przede wszystkim w celu wspólnych zabaw i zajęć, w okresie dojrzewania – także w celu wymiany poglądów i intymnych zwierzeń, rozmów i dyskusji. Organizacja małych grup rówieśniczych jest przeważnie dość słaba, a podstawą jest równorzędność jej członków. Mimo to więź między członkami takiej grupy jest bardzo silna, a stopień wewnętrznej solidarności dość wysoki. W całokształcie oddziaływań wychowawczych na jednostkę, grupa rówieśnicza pełni niezastąpioną funkcję w procesie socjalizacji. Zaspokajają te potrzeby społeczne, których rodzice, dziadkowie, nauczyciele, wychowawcy, reprezentujący pokolenie osób dorosłych, nie są w stanie zaspokoić. Dzięki silnej motywacji uczestnictwo w grupie rówieśniczej – w zależności od pełnionej tam roli – wzmacnia poczucie własnej wartości i poczucie społecznej przydatności dziecka. Mechanizm socjalizacji przez przynależność do grupy rówieśniczej polega także na tym, że włączającemu się do grupy zależy na uznaniu jej członków. A na to należy sobie zasłużyć, podobnie jak trzeba zdobyć sympatię kolegów, zachowując się zgodnie z obowiązującymi w grupie normami i zasadami. W grupach dziecięcych wytworzył się system wpływów, który z upływem czasu w grupach młodzieżowych przybiera postać struktur, układów personalnych, celów i ról społecznych. Na podstawie właściwości rozwojowych dzieci i młodzieży można wyróżnić trzy typy grup rówieśniczych:

- dziecięce grupy zabawowe, bandy,
- młodzieżowe paczki, kliki,
- młodzieżowe grupy dewiacyjne (gangi, bandy przestępcze).

Wśród grup ważnych dla dziecka jest klasa szkolna. Wielką rolę i wpływ na atmosferę w danej klasie ma niewątpliwie nauczyciel, a konkretnie to jaką ma osobowość jako człowiek, zaangażowanie w pracę, zdolności organizacyjne i jego postawa. Pozytywne cechy nauczyciela mogą przyczynić się do tego, że cała klasa dojdzie do wspaniałych osiągnięć. Na atmosferę w klasie szkolnej mają wpływ również inne czynniki: poziom integracji członków grupy, stosunki panujące pomiędzy poszczególnymi członkami grupy, określone normy przyjęte przez grupę oraz pozycja i rola danego członka grupy (Baraniewicz 2003). W okresie nauki szkolnej relacje z rówieśnikami stają się coraz ważniejsze dla prawidłowego rozwoju młodego człowieka. Anna Fidelus (2006) wylicza następujące czynniki przemawiające za szczególnym znaczeniem tych relacji:

- rówieśnicy dają uczniowi poczucie społecznego osadzenia,
- członkostwo w grupie daje poczucie przynależności i przywiązania,
- rówieśnicy są źródłem emocjonalnego poczucia wartości, dają osobie przeświadczenie, że jest doceniana przez tych, których uważa za znaczących w swoim życiu,
- rówieśnicy, dostarczając informacji i pomocy w rozwiązywaniu problemów, są źródłem zdolności do podejmowania działań,
- relacje z rówieśnikami są okazją do uczenia się wzajemności w kontaktach, jako że relacje między młodymi osobami w tym samym wieku są przykładem relacji symetrycznej, gdzie partnerzy mają te same prawa i możliwości działania. Ta wzajemność relacji i obopólne zrozumienie stanowią o atrakcyjności rówieśników.

Prawidłowe relacje z rówieśnikami są uczniowi potrzebne do właściwego rozwoju psychospołecznego, ale także intelektualnego: zapewniają poczucie bezpieczeństwa, podnoszą poczucie własnej wartości, zaspokajają potrzebę bliskości i przynależności. Dzięki tym cechom następuje rozwój kompetencji społecznych, uczniowie uczą się funkcjonowania w różnych rolach społecznych i doświadczania różnorodnych postaw i emocji: podziwu, szacunku, ale także odrzucenia i izolacji. Relacje rówieśnicze, podobnie jak relacje z rodzeństwem, uczą podejmowania współpracy, ale też asertywności i obrony swoich racji. Mogą one pozytywnie wpływać na różne obszary funkcjonowania dziecka, m.in. na jego rozwój społeczny, emocjonalny, motywację do uczenia się, adaptację szkolną. Z kolei brak prawidłowych relacji z rówieśnikami może

demotywować do nauki, obniżać poczucie własnej wartości oraz negatywnie wpływać na zachowanie i samopoczucie (Domagała-Zyśk 2012). Na dziewczynę, chłopaka największy wpływ ma grupa rówieśnicza w okresie ich dojrzewania. Wtedy to następuje osłabienie autorytetu rodziców i innych osób dorosłych. Właśnie wówczas grupa rówieśnicza jest dla młodych ludzi punktem odniesienia. Młody człowiek spędza z rówieśnikami większą część swojego wolnego czasu, a grupa rówieśnicza wywiera wpływ na jego opinie, postawy i zachowania, na styl ubierania się, na wybór słuchanej muzyki i literatury. Istnieją różne grupy młodzieżowe. Może to być paczka na osiedlu, klasa szkolna, grupa taneczna, sportowa czy zastęp harcerski. Pozycja, jaką w danej grupie zajmuje uczeń, ma wpływ na samoocenę, poczucie własnej wartości, sposób spostrzegania swojej osoby i ogólne zadowolenie ze swojego życia. Odczuwanie niechęci ze strony rówieśników może rodzić poczucie bezradności, a jego konsekwencją są trwałe trudności w interakcjach społecznych.

Rówieśnicy w społecznym funkcjonowaniu osób z niepełnosprawnością intelektualną

W przypadku dzieci, młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną posiadane przez nich deficyty w dużym stopniu utrudniają codzienne funkcjonowanie, także w wymiarze społecznym. Należy wziąć pod uwagę fakt, iż etiologia niepełnosprawności intelektualnej ma charakter wieloczynnikowy, dlatego jej obraz kliniczny u różnych osób może przybierać różne formy (Lausch-Zuk 1991). Osoby z niepełnosprawnością intelektualną głębszego stopnia w znaczny sposób różnią się pomiędzy sobą. Należy pamiętać, że wszelkie utrudnienia oraz możliwości rozwojowe powinny być rozpatrywane indywidualnie. Rozwój dzieci z umiarkowaną i znaczną niepełnosprawnością intelektualną przebiega w sposób opóźniony, zarówno w wymiarze fizycznym, jak i psychicznym. Początki samodzielnego chodzenia i mowy przypadają na 4.–5. rok życia (Wyczesany 2005). Przyjmuje się, że w tej grupie rozwój poznawczy przebiega do poziomu przedoperacyjnego. Na skutek intensywnej rehabilitacji u omawianej grupy mogą rozwijać się operacje logiczne, np. szeregowanie, klasyfikowanie, dodawanie. Proces spostrzegania przebiega wolno, a ich spostrzeżenia są niedokładne. Uwaga osób głębiej niepełnosprawnych ma charakter mimowolny, nie jest trwały, występują także problemy z koncentracją na przedmiocie lub czynności (Zasępa 2016). Pamięć również jest osłabiona, pojawiają się u nich trudności z zapamiętywaniem i odtwarzaniem informacji. W zależności od stopnia niepełnosprawności problemy te są bardziej nasilone przy znacz-

nej niepełnosprawności oraz słabiej przy niepełnosprawności umiarkowanej. Ze względu na duże zróżnicowanie tej grupy, zdolności komunikacyjne także są niejednolite. Osoby z umiarkowaną niepełnosprawnością intelektualną są w stanie opanować mowę, choć towarzyszą jej częste wady wymowy i ubogie słownictwo. U osób ze znaczną niepełnosprawnością intelektualną jeśli występuje mowa, to zwykle obejmuje zdania proste, dwuwyrazowe lub pojedyncze wyrazy, również często spotykane są wady wymowy (Wyczesany 2005). Barbara Marcinkowska (Chrzanowska 2015) w swoich badaniach przedstawiła osoby z umiarkowaną i znaczną niepełnosprawnością intelektualną jako zdolne do stosownych zachowań komunikacyjnych i bez trudu nawiązujące kontakt wzrokowy. Zaznaczyła przy tym, że kompetencje komunikacyjne są tym niższe, im niższy jest poziom sprawności intelektualnej. Osoby z głębszą niepełnosprawnością intelektualną są w stanie osiągnąć dużą niezależność w codziennych czynnościach, podejmować prace gospodarcze i zarobkowe, wymagają jednak wsparcia w funkcjonowaniu społecznym (Chrzanowska 2015). Jolanta Lausch-Żuk (1991) pisze, że osoby z głębszą niepełnosprawnością intelektualną odczuwają potrzebę miłości, bezpieczeństwa i bliskości. Są w stanie zawierać przyjaźnie, wyrażać sympatię lub antypatię, a przebywając w grupie podobnych osób nie doznają uczucia frustracji. Gdy są otoczone szacunkiem i wsparciem, to mają szansę na tworzenie bardziej trwałych związków emocjonalnych opartych na bliskości. Hanna Olechnowicz (2010), charakteryzując rozwój dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, zwraca szczególną uwagę na zaspokajanie potrzeb związanych z dojrzewaniem osobowości emocjonalno-społecznej. Dojrzałość ta przejawia się w umiejętności kierowania swoim postępowaniem i poczuciem odpowiedzialności za własne decyzje. Aby dziecko z głębszą niepełnosprawnością intelektualną w przyszłości stało się dojrzałe pod względem emocjonalnym i społecznym powinno być otoczone opieką i mieć poczucie przynależności do kogoś (rodzice, nauczyciele). W relacjach z innymi osobami zaspokajana jest przede wszystkim potrzeba porozumiewania się, zarówno bezsłownego (wymiana spojrzeń, mimika twarzy, kontakt dotykowy), jak i kontaktu słownego, pomimo opóźnień oraz częstych zaburzeń mowy. Osoby będące w otoczeniu powinny być nastawione „na pełny odbiór” niepełnosprawnych. Taka postawa zaspokaja także potrzebę bycia zauważonym. Niezaspokojona jest silnie ujawniana poprzez zachowania niewłaściwe, wymuszające zwrócenie uwagi na konkretną osobę. Kolejne potrzeby zawierające się w grupie potrzeb społecznych, dotyczą poczucia własnej wartości i sprawowania określonej roli społecznej, adekwatnej do wieku, płci i sytuacji, w której znajduje się osoba z głębszą niepełnosprawnością intelek-

tualną. Każdy niepełnosprawny uczeń powinien mieć możliwość osiągnięcia sukcesu. By stało się to realne, wymagania stawiane mu w domu, w szkole nie mogą przewyższać jego umiejętności. Poczucie własnej wartości buduje on także dzięki świadomości pełnienia roli użytecznego członka grupy społecznej, np. w grupie przedszkolnej pełnienie roli dyżurnego. Wśród tych potrzeb społecznych Hanna Olechnowicz (2010) wyróżnia potrzebę kontaktu z rówieśnikami i podkreśla znaczenie jej zaspokojenia w rozwoju osoby niepełnosprawnej intelektualnie. Dla młodzieży z głębszą niepełnosprawnością intelektualną sfera kontaktów społecznych oraz zawieranie nowych znajomości niejednokrotnie ogranicza się do placówki edukacyjnej. Klasa szkolna dla większości uczniów jest jednym spośród niewielu miejsc umożliwiających nawiązywanie relacji interpersonalnych z rówieśnikami. Jak zaznacza Andrzej Giryński (za: Matczak, Sobczak 2014) rozwój społeczny osób z zaburzeniem rozwoju intelektualnego, wyrażający się w pełnieniu ról społecznych, może dokonywać się nawet na poziomie przeciętnym, jednakże z powodu oddziaływań czynników zewnętrznych następuje dekonstrukcja i spowalnianie stopnia rozwoju społecznego.

Biorąc pod uwagę istotę zagadnienia, czyli relacje społeczne uczniów z niepełnosprawnością intelektualną, należy stwierdzić, iż na gruncie polskiej pedagogiki specjalnej zauważalny jest brak wystarczającej ilości badań z tego zakresu. Wyniki badań przeprowadzonych przez Sławomirę Sadowską (2006) dowodzą, iż uczniowie szkół specjalnych wykazują większe zadowolenie z kontaktów z koleżankami i kolegami, aniżeli rówieśnicy pełnosprawni. Większość badań empirycznych (Szumski 2010) wskazuje na niską pozycję socjometryczną uczniów niepełnosprawnych w klasach niesegregacyjnych. Agnieszka Żyta i Katarzyna Ćwirynkało (2014) na podstawie własnych badań sformułowały tezę, iż duża grupa uczniów z niepełnosprawnością jest izolowana lub odrzucana przez rówieśników w klasach integracyjnych i inkluzyjnych. Podobne wyniki uzyskała Ewa Domagała-Zyśk (2012), jej zdaniem uczniowie ze niespecyficznymi trudnościami w nauce doświadczają wielorakich trudności w zakresie nawiązywania i podtrzymywania relacji rówieśniczych. W zaprezentowanych badaniach stwierdziła, że rówieśnicy odgrywają istotną rolę nie tylko w zakresie kształtowania relacji społecznych, ale wspierają się wzajemnie lub też demotywią – w zakresie nauki szkolnej. Anna Sobczak i Gabriela Matczak (2014) zajęły się badaniem pełnionych ról społecznych uczniów z niepełnosprawnością i niedostosowaniem społecznym. Zdaniem autorek zaburzona samoocena, brak akceptacji, ograniczenia wynikające ze specyfiki niepełnosprawności intelektualnej mogą stanowić problem związany z właściwym pełnieniem ról społecznych w grupie rówieśniczej. Najszerzej

zagadnienie relacji rówieśniczych młodzieży z głębszą niepełnosprawnością intelektualną przedstawiła Anna Drozdowicz (2015). W jej badaniach przeprowadzonych w poznańskich szkołach specjalnych uczestniczyła młodzież z umiarkowanym i znacznym stopniem niepełnosprawności intelektualnej w wieku od 12 do 22 lat. W I etapie badań uczestniczyło 71 uczniów z 15 klas ze szkoły podstawowej, gimnazjum i szkoły przysposabiającej do pracy. Na podstawie uzyskanych wyników do II etapu badań wybrano 7 uczniów (3 dziewczęta i 4 chłopców) z 3 klas po 1 z każdego poziomu edukacyjnego. Autorka własne badania oparła na płaszczyźnie behawioralnej relacji w grupie rówieśników, a zatem na obserwacji wzajemnych interakcji uczniów i określeniu względnie trwałego wzorca interakcji ukształtowanego podczas wielokrotnych wzajemnych kontaktów. Już pierwszy etap badań pokazał, że prawie wszyscy badani (69 osób) biorą czynny udział w kształtowaniu relacji, wchodząc we wzajemne interakcje społeczne. Wśród nich wyróżniono 19 jakościowo odmiennych typów stosunków interpersonalnych, które zostały opisane w 4 grupach relacji odpowiednio do przeważającego w nich ustosunkowania emocjonalnego: pozytywnego (52% zaobserwowanych relacji), negatywnego (19%), obojętnego (15%) i ambiwalentnego (14%). Wyniki badań wyraźnie dowodzą, że młodzież z umiarkowaną i znaczną niepełnosprawnością intelektualną wykazuje znaczącą wrażliwość społeczną na swych klasowych rówieśników, dąży do wzajemnych kontaktów oraz może tworzyć z nimi pozytywne stosunki rówieśnicze. Ale autorka zauważa także pewne trudności w relacjach rówieśniczych badanych uczniów, jak pisze: „fakt, że prawie połowa zaobserwowanych relacji nie zawierała wyraźnie pozytywnych odniesień interpersonalnych, pokazuje przy tym, że sfera stosunków rówieśniczych może być dla tej młodzieży obszarem problemowym, trudnym, a nawet dyskomfortowym” (Drozdowicz 2015, s. 50). Szczegółowa analiza, przeprowadzona przez autorkę, dotycząca relacji negatywnych, obojętnych i ambiwalentnych, ukazała problem postrzegania i uświadamiania sobie przez część młodzieży faktu niepełnosprawności kolegów i koleżanek w grupie szkolnej. Wyrazem tego jest pojawianie się wyraźnej tendencji do dominacji i kontroli nad uczniami mniej sprawnymi oraz trudności ustosunkowywania się do rówieśników przejawiających zaburzenia zachowania. Mniej sprawni uczniowie ujawniają mniejszą i mniej zróżnicowaną aktywność interpersonalną, dążąc głównie do relacji pozytywnych, a uczniowie sprawniejsi prezentują bogatszy zbiór stosunków rówieśniczych. Uczniowie całkowicie uzależnieni w samoobsłudze od pomocy innych oraz przejawiający zaburzenia zachowania wyzwalali wśród swych sprawniejszych rówieśników ustosunkowania negatywne, zachowania kie-

rownicze, opiekuńcze oraz zajmowali wobec nich nadrzędną pozycję w układzie interakcyjnym (Drozdowicz 2015).

Uczniowie z głębszą niepełnosprawnością intelektualną w grupach rówieśniczych – badania własne

Celem podjętych badań własnych było określenie rodzajów relacji nawiązywanych przez młodzież z głębszą niepełnosprawnością intelektualną w środowisku szkolnym. Sposobem uzyskania wyników było notowanie wypowiedzi uczniów, które zawierały odniesienia do innych osób ze środowiska szkolnego. Świadomie posłużono się kwestionariuszem wywiadu, pomimo trudności wynikających ze sprawności intelektualnej i trudności językowych uczniów objętych badaniem. W przypadku młodzieży z głębszą niepełnosprawnością intelektualną spostrzeganie relacji z ich własnej perspektywy daje inny obraz opracowywanego zagadnienia, często pomijany przez autorów badań empirycznych. Łącznie w badaniach wzięło udział 25 uczniów z umiarkowaną i znaczną niepełnosprawnością intelektualną w wieku od 16 do 23 lat (gimnazjum i szkoła przysposabiająca do pracy). Kwestionariusz wywiadu dla ucznia z głębszą niepełnosprawnością intelektualną, diagnozujący relacje interpersonalne w klasie szkolnej, został stworzony na potrzeby badań własnych na podstawie ankiety dla ucznia opracowanej przez Grażynę Korycińską (2005). Kwestionariusz zawiera 16 pytań, w tym 9 pytań otwartych i 7 pytań zamkniętych z trzema wariantami jednokrotnego wyboru. Celem zastosowanego narzędzia było wyodrębnienie poszczególnych typów relacji interpersonalnych pogrupowanych zgodnie z typologią Zbigniewa Zaborowskiego. Wyróżniono dwa główne typy stosunków: obojętne i koleżeńskie. Stosunki koleżeńskie dzielą się na stosunki pozytywne i stosunki negatywne. Wśród stosunków pozytywnych wyróżniono: pomoc, akceptację przez rówieśników, akceptację w stosunku do rówieśników, identyfikowanie się, przyjaźń. Do relacji społecznych o zabarwieniu negatywnym zaliczono: złość, izolację, odrzucenie przez rówieśników, odrzucenie rówieśników. Badania miały charakter indywidualny, na początku zapoznano wszystkich z celem badań, dostosowano także czas do możliwości psychofizycznych młodzieży. Z uwagi na niski poziom umiejętności czytania i pisania badanych, ankietę ustnie zapoznawał uczniów z treścią pytania, następnie zaznaczał i zapisywał podane odpowiedzi. Jeden uczeń wypełniał kwestionariusze samodzielnie z niewielką tylko pomocą (Łoś 2017).

Główne pytanie skierowane do badanej młodzieży dotyczyło relacji z rówieśnikami w klasie szkolnej. Aż 84% uczniów deklaroowało posiadanie

przynajmniej jednego przyjaciela wśród swoich rówieśników. Jest to ważna informacja ze względu na to, iż młodzież z gimnazjum oraz ze szkoły przysposabiającej do pracy ma w swoim środowisku szkolnym kogoś znaczącego i bliskiego. Wypowiedzi badanych: „Lubię z nimi gadać”, „Bo w tamtym roku już chodził do mojej klasy”, „Koledzy są fajni”, „Bo jest miło, koleżanka pomaga, można się zwierzyć”. U uczniów ujawniły się relacje społeczne pozytywne oraz negatywne, stosunki obojętne także zostały określone, ale nie wystąpiły w dużym nasileniu. Najliczniejszą grupę relacji tworzą stosunki pozytywne, w których uczestniczyło 76% badanych, czyli 19 uczniów. W relacje nacechowane negatywnie zaangażowało się 12% respondentów. Od 3 uczniów nie uzyskano dostatecznej ilości informacji dających podstawę do przyporządkowania ich wypowiedzi jednej z przedstawionych grup stosunków. Wypowiedzi badanych: „Bo ich lubię”, „Bo są fajne koleżanki”, „Czasem się złoścę, na Maćka tylko, gdy coś opowie albo chce mnie nagrać na telefon. Mówię, że nie chce, a on mi mówi na złość. Nie słucha mnie”, „Denerwuję się tak, kiedy coś powie za mnie, kiedy jej o to nie proszę”, „Czasem, jak powie brzydkie słowo, to się wtedy zdenerwuje i bije go”. Rozpatrując odpowiedzi młodzieży z dwóch różnych poziomów edukacyjnych, stwierdza się, że uczniowie szkoły przysposabiającej do pracy częściej nawiązują zarówno relacje pozytywne, jak i negatywne. Ważnym obszarem nawiązywania kontaktów społecznych przez badanych są różnego rodzaju aktywności podejmowane wspólnie przez uczniów w szkole. Analiza wypowiedzi jest podstawą do sformułowania opinii, że uczniowie z głębszą niepełnosprawnością intelektualną chętniej dążą do kontaktów z innymi osobami ze swojego zespołu klasowego, gdy istnieje możliwość zaangażowania się w zadania przez nich lubiane, takie jak sport, przygotowanie przedstawienia czy gra na komputerze. Wypowiedzi badanych: „Bo lubię się z nimi uczyć, pisać, słuchać muzyki, chodzić po górach”, „Z kolegami się dogaduję”. Nieocenione okazało się również wsparcie nauczyciela, który poprzez inicjowanie odpowiednich sytuacji zachęcał uczniów do nawiązywania relacji. Uzyskane wyniki potwierdziły także znaczenie innych czynników wpływających na tworzenie kontaktów interpersonalnych. Stosunek emocjonalny względem partnera relacji oraz zainteresowania znacząco przyczyniają się do nawiązywania relacji. Uczniowie chętniej przebywają w towarzystwie rówieśników, gdy pojawia się między nimi uprzejmość i sympatia. Aż 72% badanych pragnie integrować się z innymi, wówczas gdy czują przychylność i życzliwe usposobienie rówieśnika. Nieliczni spośród badanych zwracali uwagę na czynniki zewnętrzne, np. na ubiór. Dokonując oceny wypowiedzi odnoszących się do pytania, czy relacje interpersonalne zawarte wśród uczniów

z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym w zespole szkolnym są kontynuowane w środowisku pozaszkolnym, zauważono zdecydowanie negatywne odpowiedzi badanych. 84% uczniów zadeklarowało brak utrzymywania jakichkolwiek kontaktów z rówieśnikami poza klasą szkolną, wyniki te potwierdzają wypowiedzi nauczycieli, według których głównym powodem takiego stanu rzeczy jest zbyt silne uzależnienie od rodziców oraz odległość zamieszkania. Jednocześnie 44% badanych wyraziło chęć kontynuowania zawartych w klasie znajomości po zakończeniu szkoły, co oznacza, że potrzeba pielęgnowania relacji odgrywa ważną rolę w życiu osób z umiarkowaną i znaczną niepełnosprawnością. Wypowiedzi badanych: „Kumpluje się w szkole, poza nią nie”.

Uogólniając wyniki przedstawionych badań, warto zauważyć, że wskazują one na pozytywne efekty edukacji uczniów z głębszą niepełnosprawnością intelektualną, ale także na potrzebę przemyślanych działań wychowawczych, które poprawiłyby sytuację społeczną uczniów. Ważnym zadaniem okazuje się planowanie takich form zajęć edukacyjnych, wychowawczych czy terapeutycznych, w których uczeń byłby motywowany do podjęcia relacji z rówieśnikiem, oraz właściwy dobór uczniów do zespołów szkolnych. Najkorzystniejsze pod względem wspierania pozytywnych relacji rówieśniczych jest łączenie, w miarę możliwości, w zespole klasowym uczniów o podobnym poziomie funkcjonowania intelektualnego i poziomie samodzielności oraz różnej płci (por. Drozdowicz 2015).

Aktualnie placówki dla dzieci i młodzieży z umiarkowanym i znacznym stopniem niepełnosprawności intelektualnej swoją pracę opierają na Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Załącznik nr 3 *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym w szkołach podstawowych*, Załącznik nr 5 *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół specjalnych przysposabiających do pracy dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym oraz dla uczniów z niepełnosprawnościami sprzężonymi*) (Dz.U. z 2017 r., poz. 356). W myśl wyżej wymienionych dokumentów celem edukacji ucznia z głębszą niepełnosprawnością intelektualną jest budowanie

jego tożsamości, rozwijanie autonomii i poczucia godności, wdrażanie go do funkcjonowania społecznego oraz do rozumienia i przestrzegania norm społecznych, a w szczególności wyposażenie go – stosownie do jego możliwości – w takie umiejętności i wiadomości, które pozwolą mu na postrzeganie siebie jako niezależnej osoby, oraz aby:

1. „Mógł porozumiewać się z otoczeniem w najpełniejszy sposób, werbalnie lub pozawerbalnie z wykorzystaniem znanych sposobów porozumiewania się (także wspomagających i alternatywnych metod komunikacji – AAC).
2. Zdobył maksymalną samodzielność w zakresie zaspokajania podstawowych potrzeb życiowych.
3. Był zaradny w życiu codziennym, adekwatnie do indywidualnego poziomu sprawności i umiejętności oraz miał poczucie godności własnej i decydowania o sobie.
4. Mógł uczestniczyć w różnych formach życia społecznego na równi z innymi członkami danej zbiorowości, znając i przestrzegając ogólnie przyjętych norm współżycia, zachowując prawo do swojej inności.
5. Mógł nabywać umiejętności i uczyć się czynności, przydatnych w przyszłym dorosłym życiu” (*Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym w szkołach podstawowych*, Dz.U. z 2017 r., poz. 356, s. 222).

Zakres treści nauczania i wychowania w kształceniu uczniów odpowiada indywidualnym potrzebom edukacyjnym i możliwościom psychofizycznym ucznia. Treści nauczania dla wszystkich etapów kształcenia ucznia z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym zostały ujęte w następujące obszary tematyczne:

- Ja,
- Ja i otoczenie,
- To co mnie wspiera.

Taki podział treści nauczania został pomyślany jako otwarty zestaw sytuacji i ról społecznych, w których może znaleźć się uczeń. Zestaw ten może być przez nauczycieli dowolnie rozszerzany i modyfikowany na miarę potrzeb oraz możliwości rozwojowych uczniów. Niezbędne jest więc wypracowanie uzasadnionej i sprawdzonej w praktyce pedagogicznej szczegółowej metodyki programowania takich sytuacji społecznych, które będą sprzyjały tworzeniu się autentycznych relacji międzyludzkich, w rodzinie, grupie rówieśniczej, miejscu zamieszkania i ewentualnej pracy osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną (por. Mieszkowicz 2001).

Bibliografia

- Baraniewicz D. (2003), *Diagnoza relacji rówieśniczych w klasie szkolnej*, [w:] E.M. Minczakiewicz (red.), *Dziecko niepełnosprawne. Rozwój i wychowanie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 149–156
- Chrzanowska I. (2015), *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Domachowski W. (2014), *Interakcyjny model funkcjonowania społecznego*, [w:] H. Sęk (red.), *Spółeczna psychologia kliniczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 99–161
- Domagała-Zyśk E. (2012), *Relacje rówieśnicze uczniów z niespecyficznymi trudnościami w nauce*, [w:] E. Domagała-Zyśk (red.), *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w środowisku rówieśniczym*, Wydawnictwo Naukowe KUL, Lublin, s. 13–28
- Drozdowicz A. (2015), *Relacje z rówieśnikami i ich znaczenie dla młodzieży z umiarkowanym i znacznym stopniem niepełnosprawności intelektualnej w edukacji specjalnej – w świetle badań własnych*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej”, nr 11, s. 35–54
- Fidelus A. (2006), *Niepełnosprawność a odrzucenie w grupie rówieśniczej*, „Studia nad Rodziną”, nr 10/1–2, s. 225–233
- Kulawska E. (2013), *Uwarunkowania i konsekwencje odrzucenia dziecka w wieku szkolnym przez grupę rówieśniczą*, „Seminare”, t. 33, s. 193–207
- Lausch-Żuk J. (1991), *Dzieci z głębszą niepełnosprawnością intelektualną*. [w:] I. Obuchowska (red.), *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, WSiP, Warszawa, s. 239–276
- Łoś I. (2017), *Relacje interpersonalne uczniów z głębszą niepełnosprawnością intelektualną w grupie rówieśniczej*, niepublikowana praca dyplomowa, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie
- Matczak G., Sobczak A. (2014), *Funkcjonowanie w rolach społecznych młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną niedostosowanej społecznie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź
- Mieszkowicz M. (2001), *Konstruowanie sytuacji wychowawczych sprzyjających rozwojowi społecznemu dzieci i młodzieży upośledzonych umysłowo w stopniu umiarkowanym i znacznym*, [w:] M. Piszczek (red.), *Przewodnik dla nauczycieli uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu znacznym i umiarkowanym*, cz. I., CMPP-P MEN, Warszawa, s. 78–110
- Olechnowicz H. (2010), *Terapia dzieci z niepełnosprawnością intelektualną*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa
- Pilch T. (2003), *Grupa rówieśnicza jako środowisko wychowawcze*, [w:] T. Pilch, I. Lepalczyk (red.), *Pedagogika społeczna*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa, s. 174–186
- Sadowska S. (2006), *Jakość życia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Skorny W. (1993), *Problemy samopoznania i samorozwoju*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław

- Szumski G. (2006), *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa
- Wyczęsany J. (2005), *Pedagogika upośledzonych umysłowo*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Zasępa E. (2016), *Osoba z niepełnosprawnością intelektualną. Procesy poznawcze*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Żyła A., Ćwirynkała K. (2014), *Relacje rówieśnicze uczniów z niepełnosprawnością w nauczaniu inkluzyjnym – wybrane problemy*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 4(27), s. 88–98

Netografia

- Korycińska G. (2005), *Rodzaje kontaktów interpersonalnych w klasie w młodszym wieku szkolnym*, [//www.profesor.pl/mat/pd6/pd6_g_koryczynska_20051206_1.pdf](http://www.profesor.pl/mat/pd6/pd6_g_koryczynska_20051206_1.pdf) (dostęp: 5.09.2017)

Akty prawne

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. z 2017 r., poz. 356)
- Załącznik nr 3 *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym w szkołach podstawowych*
- Załącznik nr 5 *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół specjalnych przysposabiających do pracy dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym oraz dla uczniów z niepełnosprawnościami sprzężonymi*