

Kontakty koleżeńskie w klasach szkół specjalnych

Przebieg procesu rozwoju społecznego i jego wyniki uwarunkowane są w decydującej mierze rodzajem środowiska wychowawczego i charakterem jego oddziaływań socjalizacyjno-wychowawczych oraz biologicznymi właściwościami organizmu jednostki. Niektórzy autorzy (Hurlock 1960 i Power 1971) traktują rozwój społeczny jako proces zmian dokonywanych u dziecka w toku uczenia się różnorodnych form zachowań społecznych w warunkach charakterystycznych dla danego środowiska.

Istnieją dwie zasadnicze koncepcje rozwoju społecznego; pierwsza - wyrosła na gruncie psychoanalizy, zakłada, że uspołecznienie dokonuje się dzięki mechanizmom internalizacji społecznych norm współżycia i współdziałania w wyniku oddziaływań zewnętrznych na jednostkę (zob. R. Miller 1981) Druga koncepcja opiera się na założeniu, że człowiek jest od urodzenia istotą społeczną, wskutek wewnętrznej konieczności i w sposób uwarunkowany genetycznie. Uspołecznienie uwidacznia się zatem w tendencji do ujmowania siebie w łączności ze światem i ludźmi oraz w tworzeniu specyficznych więzi międzyludzkich (por. R. Zazzo 1978).

Na gruncie polskim przyjęto szersze rozumienie rozwoju społecznego: jest to "szereg zmian, jakie dokonują się w osobowości jednostki, powodując to, iż jednostka ta staje się zdolna do konstruktywnego uczestnictwa w życiu i działalności społeczeństwa" (L. Wołoszynowa 1975, s. 627).

Liczne definicje socjalizacji przedstawiane w bogatej literaturze przedmiotu odnoszą się zawsze do wpływów społeczeństwa na jednostkę w rozbiciu na grupy, podgrupy i poszczególne osoby.

Wielu autorów (m. rzetacznikowa i Z. Włodarski 1979, M. Ziemska 1979 i J. Rembowski 1976) podkreśla, że prawidłowy rozwój dziecka zależy od odpowiednich warunków fizycznych, biologicznych, społecznych i kulturowych stworzonych przez rodziców. Dominującą rolę przypisuje się wpływom czynników społecznych tkwiących w środowisku dziecka, do których należą:

- formalna struktura rodziny i jej struktura wewnętrzna,
- warunki bytowe i kulturowe rodziny,
- właściwości psychiczne rodziców i stosowany przez nich system wychowawczy; każdy z członków rodziny wpływa tu w inny sposób na rozwój dziecka (por. M. Tysza 1979, T. Tomaszewski 1975).

Niekorzystny układ warunków domowych, przewlekłe choroby w rodzinie i zaburzenia psychiczne rodziców powodują u dziecka szereg nieprawidłowości w kontaktach społecznych i rozwoju uczuciowym. Zły stan zdrowia dziecka i upośledzenie umysłowe zaburzają funkcjonowanie centralnego układu nerwowego. Dla przystosowania społecznego istotna jest siła i równowaga właściwości procesów nerwowych warunkująca odporność na stresy i zachowanie równowagi pomiędzy procesami pobudzania i hamowania (zob. A. Lewicki 1966, H. Spionek 1975).

W upośledzeniu umysłowym stwierdza się cały szereg zaburzeń, które w efekcie prowadzą m. in. do niedojrzałości społecznej. Nieprawidłowy przebieg procesów orientacyjno-poznawczych, emocjonalnych i rozwoju ruchowego wraz z istniejącym deficytem intelektualnym powodują ograniczone możliwości percepcji otaczającej rzeczywistości i nawiązywania poprawnych kontaktów z otoczeniem.

Nieadekwatne i ubogie spostrzeganie, rozproszona uwaga i mała zdolność koncentracji utrudniają tworzenie się pojęć i sądów stając się przyczyną zdeformowanych interakcji dziecka z otoczeniem.

Opóźniony rozwój mowy, zaburzenia narządów artykulacyjnych są przyczyną trudności w sygnalizowaniu i zaspokajaniu własnych potrzeb, zaś konkretyzm i egocentryzm myślenia uniemożliwia poprawne, właściwe ustosunkowanie się do nowych sytuacji.

Wymienione zaburzenia nie sprzyjają procesowi socjalizacji i wymagają odrębnych oddziaływań wychowawczych zmierzających do kształtowania umiejętności współżycia w grupie i właściwych kontaktów interpersonalnych.

Równie niekorzystna jest sytuacja rodzinna dzieci upośledzonych. Jak wynika bowiem z badań H. Borzyszkowskiej (1977), W. Dykcika (1979) i innych jest to zagadnienie trudne i skomplikowane; 66,2% badanych rodzin nie akceptuje swych dzieci z powodu ich upośledzenia, zwłaszcza jeżeli pozostałe rodzeństwo rozwija się zdrowo i normalnie, często obserwuje się wśród rodziców postawy odrzucenia i odtrącenia, ponadto 69% rodzin cechuje niski status społeczny i ekonomiczny. Z tych względów całokształt poczynań opiekuńczo-wychowawczych jest obowiązkiem szkoły, która też musi zaspokoić zwielokrotnione potrzeby oraz zapewnić pomyślne warunki życia i rozwoju umysłowo upośledzonego dziecka.

Większość placówek szkolnictwa specjalnego - zwłaszcza w mniejszych ośrodkach - gwarantuje swoim uczniom utrzymanie i opiekę w internatach, stąd około 70% dzieci upośledzonych umysłowo w momencie rozpoczęcia nauki szkolnej opuszcza dom rodzinny i odtąd zamieszkuje poza nim aż do ukończenia edukacji. Z obserwacji nauczycieli wynika, że w tym okresie kontakty dzieci z domem rodzinnym rozluźniają się, systematyczne i częste - na początku pobytu dziecka w internacie - wizyty rodziców w szkole i odwiedziny dzieci w domu stają się w miarę upływu lat coraz rzadsze, a nieraz z czasem ustają

całkowicie. W efekcie - wiele dzieci zmuszonych jest spędzać święta w internacie, a organizację ich wypoczynku w okresie ferii zimowych i letnich bierze na siebie szkoła. Instytucjonalność form opieki i wychowania, stałe zapewnianie opieki i określonych warunków bytowych rodzą bierność i zmniejszają aktywność społeczną dzieci wychowywanych w internacie.

Scharakteryzowana pokrótce sytuacja społeczna dzieci upośledzonych umysłowo, w której stwierdza się istnienie powszechnie uznawanych przyczyn zaburzeń rozwoju społecznego staje się szczególnie niekorzystna, gdy stosunki interpersonalne z kolegami, nauczycielami i wychowawcami nie spełniają oczekiwań dziecka.

Zagadnienie kontaktów koleżeńskich w klasie szkolnej stanowi tematykę bardzo rzadko podejmowaną w pracach pedagogicznych. Te powstające spontanicznie wewnętrzne powiązania interakcji rówieśniczych nie wzbudzają też na ogół zainteresowania nauczycieli, patrzących na zespół klasowy przez pryzmat organizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego.

Niniejsze opracowanie miało dostarczyć odpowiedzi na następujące pytania szczegółowe:

1. Jaki rodzaj stosunków społecznych dominuje w klasach szkół specjalnych?
2. Jaki jest zakres i treść kontaktów koleżeńskich w klasach szkół specjalnych?
3. Jaki jest stopień znajomości stosunków koleżeńskich w klasie przez wychowawców klasowych?

METODY BADAŃ

Celem prezentowanych badań była analiza kontaktów koleżeńskich, ich treść i płaszczyzny między poszczególnymi uczniami w obrębie klasy szkolnej. Badania przeprowadzono w 25 placówkach szkolno-wychowawczych południowo-wschodniego regionu Polski, wyselekcjonowanych w drodze doboru losowego.

w klasach starszych od V do VIII. O wyborze szkół decydował fakt prowadzenia przez nie internatu.

Badaniami objęto ogółem 682 uczniów z 50 zespołów klasowych, w tym 282 dziewczęta i 400 chłopców. Liczebność poszczególnych zespołów klasowych wynosiła od 12 do 25 uczniów. Przebadano również 50 nauczycieli pełniących aktualnie w tych zespołach funkcje wychowawców klasowych. Zastosowano sondaż diagnostyczny, technikę Moreno oraz kwestionariusz ucznia - opracowanie własne.

Postępowanie badawcze podzielono na trzy zasadnicze etapy. W pierwszym zbadano opinie nauczycieli o wychowawkach. Wychowawcy klas wytypowanych do badań wysunęli kandydatury uczniów cieszących się - ich zdaniem - opinią dobrych kolegów, a następnie argumentowali swoje stanowisko dokonując charakterystyki osobowej każdego z wytypowanych. Nauczyciele udzielili odpowiedzi na 2 pytania:

1. Który z uczniów w klasie zasługuje na miano dobrego kolegi?

2. Jak ocenia Pan(i) w swojej klasie stopień, zakres i płaszczyzny kontaktów koleżeńskich?

W drugim etapie, realizowanym w naturalnych warunkach szkoły, przeprowadzono badanie socjometryczne uczniów klas równoległych. Wychowawcy klas zadali uczniom po dwa pytania ukierunkowane na wybór pozytywny:

1. Z kim chciałbyś spędzać czas wolny od nauki?

2. Którego z kolegów obdarzasz zaufaniem i chętnie się zwierzasz ze swoich kłopotów?

i 2 pytania na odrzucenie:

1. Z kim niechętnie spędzasz czas wolny?

2. Którego z kolegów nie zaprosiłbyś na swoje imieniny?

Po zebraniu pisemnych wypowiedzi uczniów i opracowaniu materiału badanie zostało powtórzone - z zastosowaniem tych samych pytań - po upływie miesiąca, w nie zmienionych zespołach klasowych. Porównując wyniki obu analiz ustalono nazwiska uczniów, którzy uzyskali największą i najmniejszą ilość

wyborów pozytywnych i negatywnych oraz tych, którzy nie otrzymali ani jednego wyboru. Wyniki badań poddano analizie w tabelach socjometrycznych, socjogramach jak też poprzez obliczenie wskaźników indywidualnych i grupowych. Następnie porównano je z efektami etapu pierwszego.

Ostatnim, trzecim etapem badań objęto wyłącznie dwie grupy uczniów: tych, którzy otrzymali największą ilość wyborów pozytywnych i negatywnych oraz tych, którzy nie otrzymali ani jednego wyboru pozytywnego. Tym właśnie uczniom wychowawcy klas wystawili opinie wraz z charakterystyką osobową na ujednoliconych, specjalnie w tym celu opracowanych kwestionariuszach.

WYNIKI BADAŃ

Wyniki badań nauczycieli wychowawców, dotyczące stopnia znajomości stosunków społecznych panujących w klasie, świadczą o ich braku orientacji w tej materii. Przede wszystkim 47 nauczycieli (92% badanych) stwierdziło, że w dotychczasowej pracy szkolnej po raz pierwszy mieli okazję przeprowadzania badań socjometrycznych i nie dysponowali obiektywnym materiałem dowodowym, pozwalającym im na wyrażenie opinii na temat struktur socjometrycznych, funkcjonujących w obrębie ich klas. Tymczasem staż pracy zawodowej badanej grupy nauczycieli wahał się w granicach od 4 do 20 lat, z czego tylko 8 osób (16 % ogółu) pełniło obowiązki wychowawcy po raz pierwszy.

Z powyższych względów wyniki badań pierwszego etapu różniły się w sposób zasadniczy od uzyskanych w etapie drugim, a interpretacja zaistniałych sprzeczności przekracza ramy niniejszego opracowania.

W typowaniu uczniów cieszącym się największą popularnością w klasie tylko 12 nauczycieli (24% badanych) trafnie określiło osoby akceptowane w zespole klasowym, 30 nauczycie-

li (24% badanych) trafnie określiło osoby akceptowane w zespole klasowym, 30 nauczycieli (60% ogółu) podało nazwiska uczniów, którzy w badaniu socjometrycznym otrzymali tylko po dwa w klasie wybory pozytywne, zaś 8 osób (16%) wskazało na uczniów o niskim statusie społecznym na terenie klasy.

W ocenie stopnia, zakresu i płaszczyzny kontaktów koleżeńskich poszczególnych klas dominowały w wypowiedziach nauczycieli podsumowania globalne, odnoszone do całości zespołów, a nie do indywidualnych osób. W swoich ocenach badani nauczyciele akcentowali głównie:

- dyscyplinę klasy (85% ogółu wypowiedzi),
- wyniki nauczania (62%),
- frekwencję klasy na lekcjach (46%),
- udział klasy w pracach społecznych (24%),
- pracę samorządu klasowego (12%),

całkowicie pomijając aspekt wzajemnych sympatii czy antypatii pomiędzy uczniami.

W oparciu o przeprowadzone badanie socjometryczne oparte na realnym kryterium i pozytywnym wyborze ustalono w badanych klasach zdecydowaną przewagę dwóch istniejących struktur socjometrycznych; były to pary izolujące się od całości grupy - od 1 do 3 w każdej klasie - i łańcuchy - od 1 do 3 w klasie. Tylko w 11 zespołach (22%) istniały struktury sieci, a w (8%) - kliki. Pozycję gwiazdy zajęły dzieci uzyskujące od 6 do 9 wyborów pozytywnych, ale nie zaistniała sytuacja takiej zgodności, aby to samo dziecko otrzymało 50% i więcej w jednym zespole.

Wzajemne wybory miały charakter wyborów wewnętrznych w obrębie klas koedukacyjnych, które stanowiły 60% ogółu badanych klas. Wybory zewnętrzne notowane były sporadycznie, natomiast wybory jednostronne, nie odwzajemnione np. w łańcuchach, były - choć w zdecydowanej mniejszości - dokonywane zewnętrznie.

Przy pomocy tabel Bronfrenbrennera obliczono wartości krytyczne liczby otrzymanych wyborów o dużej sile wnioskowania statystycznego, przy poziomie istotności 0,02 - 0,03. Tylko 55 uczniów (81% ogółu) wskazanych zostało jako gwiazdy socjometryczne, pozostałe dzieci uzyskiwały wartości równe średniej krytycznej i poniżej przeciętnej. Na ogólną liczbę 682 badanych, aż 262 (40%) nie otrzymało ani jednego wyboru pozytywnego. W tej grupie, o niskim statusie społecznym, przeważali chłopcy (213 osób - 31%), zaś liczba dziewcząt o niskim statusie wynosiła 49 - 7,2%.

Przy obliczaniu wskaźników grupowych pominięto wskaźnik ekspansywności ze względu na ograniczoną ilość wyborów pozytywnych w badaniu. Wskaźnik spoiistości grupy, pomimo dość wysokich wartości - średnio od 0,30 do 0,60 - ze względu na istnienie dużej ilości par w małych liczebnie grupach stanowi o braku wewnętrznej spójności badanych klas.

Równie niski był wskaźnik zwartości grupy, gdyż liczba wyborów wzajemnych była niższa od liczby wyborów nieodwzajemnionych, jednostronnych. Najbardziej interesował badającą wskaźnik integracji grupy ze względu na dużą ilość dzieci izolowanych w badanych klasach. Najwyższy wskaźnik integracji wynosił 0,50, a najniższy 0,16. Wyniki powyższe świadczą o powszechnym braku spoiistości, zwartości i integracji w badanych zespołach, pogłębianym dodatkowo przez istnienie podgrup złożonych z osób tej samej płci. Jest to konsekwencja organizacji pracy w internacie szkolnym, gdzie przynależność do poszczególnych grup wychowawczych uwarunkowana jest płcią dziecka, a nie wiekiem, klasą szkolną czy też predyspozycjami psychofizycznymi.

Największą ilość wyborów pozytywnych w klasach uzyskiwały dziewczęta - 70% zespołów klasowych - pomimo iż stanowiły one mniejszość w badanej populacji. Także w zespołach koedukacyjnych zawsze największą ilość wyborów pozytywnych otrzymywały dziewczęta.

Jako cechy decydujące o atrakcyjności członków grupy wymieniano:

- wygląd zewnętrzny (57% badanych uczniów),
- dobre wyniki w nauce (16% badanych),
- miejsce zamieszkania (6% badanych),
- stan majątkowy (4% badanych).

Jako argument wyborów pozytywnych najczęściej wymieniano następujące cechy charakteru: pilność, staranność, uczynność, pomysłowość, życzliwość, obowiązkowość i pracowitość. Akcentowano ponadto miły wygląd zewnętrzny, dbałość o estetykę, dobre wyniki w nauce, wesołe usposobienie, umiejętność atrakcyjnego organizowania zabaw, łagodność, stawanie w obronie pokrzywdzonych, dobry kontakt z rówieśnikami, chęć udzielania innym pomocy, interesowanie się sportem, majsterkowaniem oraz wesołość i radość we wspólnych zabawach i sposobie bycia.

Jak wynika z opinii nauczycieli dzieci nie uzyskujące w klasie wyborów pozytywnych pochodzą w większości z zaniedbanych środowisk wychowawczych, gdzie stwierdzono drastyczny brak uczuć i opieki rodzicielskiej. W charakterystyce tej grupy dominowały takie cechy, jak: konfliktowość, awanturnictwo, hałaśliwość, pewność siebie, arogancja, drażliwość, skłonność do kłamstwa, złośliwość oraz wszczynanie bójek, niechętnie wykonywanie poleceń, wandalizm, bicie słabszych, lekceważenie obowiązków szkolnych, niechęć do nawiązywania kontaktów z innymi dziećmi i donosicielstwo.

Dla określenia pozycji ucznia w klasie szkolnej posłużono się socjometryczną skalą akceptacji (M. Pilkiewicz 1969, 1973). Statusy społeczne badanych uczniów przedstawia tabela pierwsza.

Pozytywne postawy zespołów klasowych wystąpiły w odniesieniu do 2 grup uczniów: akceptowanych (10,41% wyborów) i zajmujących pozycję przeciętną (37,25% wyborów). Uczniowie zakwalifikowani na skali polaryzacji (12,18% ogółu) cieszą się sympatią części osób w klasie, pozostali jednak ustosun-

Tabela 1

Status społeczny uczniów klas V - VIII

Kategorie statusu społecznego	Klasa V		Klasa VI		Klasa VII		Klasa VIII		Ogółem		
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Akceptacja	19	2,78	16	2,34	21	3,07	15	2,19	71	10,41	
Przebiegłość	51	7,48	63	9,23	83	12,17	50	7,33	247	36,22	
Polaryzacja	8	1,17	19	2,78	26	3,81	30	4,39	83	12,18	
Izolacja	51	7,48	49	7,18	39	5,71	43	6,30	182	26,68	
Udrzućcenie	27	3,95	25	3,66	20	2,93	27	3,95	99	14,51	
Razem	N	156	/	172	/	189	/	165	/	682	/
	%	/	22,86	/	25,19	/	27,69	/	24,16	/	100,00

kowują się do nich negatywnie. Uczniów izolowanych, do których koledzy mają stosunek obojętny, było 26,68% ogółu, zaś 14,51% stanowili uczniowie odrzuceni, budzący w otoczeniu postawy negatywne, co utrudnia proces ich socjalizacji i współdziałania z kolegami. Negatywny stosunek zanotowano w odniesieniu do 41,19% badanych uczniów, a pozytywny - do 46,63% ogółu.

W uzyskanych wynikach badań zarysowały się pewne prawidłowości dotyczące występowania korelacji pomiędzy rodzajem posiadanego statusu, a wiekiem badanych i stopniem ich edukacji szkolnej.

Najmniej uczniów, którzy w skali akceptacji uzyskali status polaryzacji, zanotowano w klasach piątych (1,17%), najwięcej zaś w klasach VIII (4,39%), co może wskazywać na postęp w rozwoju społecznym. W miarę dorastania, u dzieci starszych kształtują się określone schematy funkcjonowania społecznego w grupie wzbudzające jednocześnie u różnych osób stosunek akceptujący i negatywny.

Niezależnie od wieku, na jednakowym poziomie utrzymywał się odsetek dzieci akceptowanych, o pozycji przeciętnej i odrzuconych. Natomiast uczniów izolowanych najwięcej było w klasach młodszych - 7,48% (51 osób), a najmniej w klasach starszych - 6,30% (43 osoby).

Wyniki nauczania i wychowania w szkole zależą w znacznej mierze od stosunków łączących uczniów oraz norm, które kształtują współżycie w zespole. Odpowiedni układ stosunków interpersonalnych w grupie, a zwłaszcza w klasie szkolnej, zapewnia każdemu uczniowi dobre samopoczucie, przynosi satysfakcję z przynależności do grupy i mobilizuje do współpracy z kolegami. Czynnikiem decydującym o określonych treściach i formach stosunków międzyludzkich jest szeroko pojęty proces wychowawczy i wychowanie interpersonalne, którego celem jest organizowanie doświadczeń społecznych i takiego układu stosunków w klasie, aby stały się one implikacją stopniowego podwyższania się pozytywnych pragnień społecznych wszystkich uczniów.

W tym aspekcie niepokojące są wyniki przeprowadzonych badań, wskazujące na dużą ilość uczniów, którzy w swych zespołach klasowych uzyskali niski status społeczny: 26,68% dzieci izolowanych i 14,51% dzieci odrzuconych.

W klasyfikacji stosunków społecznych w klasie wyróżnia się stosunki interpersonalne, międzygrupowe i stosunki jednostki z grupą. Ze względu na treść przedmiotową stosunki interpersonalne można podzielić na stosunki rzeczowe, koleżeńskie i przyjacielskie. Stosunki rzeczowe mogą być równorzędne i nierównorzędne w zależności od podziału czynności i pełnienia ról kierowniczych albo też działalności o cechach podporządkowania. Stosunki koleżeńskie mają charakter osobowy, istnieją w oparciu o określone treści emocjonalne pozytywne i negatywne, a ich wskaźnikiem jest potrzeba stałych kontaktów i stałego obcowania, skłonność do wzajemnej pomocy i poparcia związanych z obopólnym zrozumieniem i życzliwością. Natomiast stosunek społeczny jest związany z unormowanym, świadomym oddziaływaniem na siebie osób, grup lub osoby i grupy (Z. Zaborowski 1964).

W trakcie dokonywania oceny kontaktów koleżeńskich na terenie klasy i internatu ustalono, że struktura organizacyjna badanych placówek uniemożliwia utrzymywanie kontaktów koleżeńskich pomiędzy uczniami różnych klas szkolnych czy też grup wychowawczych, gdyż dziecko raz przypisane do danej grupy wychowawczej nie może działać samodzielnie poza nią. Traci więc rację bytu zasada dobrowolności i spontaniczności, nieodzowna w nawiązywaniu kontaktów interpersonalnych wynikających z wzajemnej sympatii.

Treść kontaktów koleżeńskich w badanych klasach miała przede wszystkim charakter formalny i ograniczała się do wspólnoty w wykonywaniu narzuconych zadań i czynności związanych z regulaminowymi zajęciami szkolnymi i internatowymi. Niski stopień integracji badanych klas potwierdzało istnienie licznych struktur łańcuchowych stanowiących odzwierciedlenie kontaktów jednostronnych. Również różnice w dokonanych

wyborach ze względu na kryterium wskazywały na niestałość i stanowiły dowód luźnych kontaktów koleżeńskich, w których przeważały stosunki niezrównoważone, bowiem większość dzieci dokonywała różnych wyborów pozytywnych i negatywnych w zależności od charakteru pytania socjometrycznego.

W zakładzie szkolno-wychowawczym przynależność dziecka do różnych grup społecznych jest formalna i z góry narzucona. Brak jest możliwości spontanicznego wyboru klasy szkolnej, grupy wychowawczej czy grupy funkcyjnej co stawia ucznia w bezustannej sytuacji przymusowej. Stały nadzór, kontrola i opieka pracowników szkolnych, konieczność dostosowania się do obowiązującego regulaminu szkolnego i internatowego, wypełnianie wszelkich czynności (łącznie z zabiegami higienicznymi) w grupie rówieśniczej sprawiają, że nie ma też wielu możliwości i okazji do nawiązywania serdecznych więzów koleżeńskich, do czego nieodzowne są intymność i poczucie swobody. Pełnienie roli społecznej kolegi, na którą składa się m. in. dobrowolne wspólne uczestnictwo w zabawach, odrabianie lekcji, udzielanie pomocy i aprobata przejawianych zainteresowań, staje się w warunkach życia w internacie koniecznością, przymusem i obowiązkiem, zaś uchylenie się i wszelkie przejawy indywidualności traktowane są powszechnie jako formy zachowań aspołecznych.

Brak wsparcia i możliwości kompensacji niezaspokojonych potrzeb psychospołecznych w środowisku rodzinnym, od którego są izolowane na co dzień, wskutek konieczności przebywania w internacie, wzbudzają u wielu dzieci tęsknotę za osobami bliskimi i sprawiają, że usilnie poszukują one kontaktów z tymi, którzy mają odmienne warunki bytowe i życiowe. Tym należałoby tłumaczyć nie uzasadnione żadnymi względami obiektywnymi popularność i uznanie wyrażone przez akceptację, jaką cieszą się wśród rówieśników dzieci mieszkające stale w domu rodzinnym, a dochodzące do szkoły tylko na zajęcia lekcyjne. Okazało się bowiem, że w grupie z największą ilością wyborów pozytywnych znalazły się dzieci stale mieszkające w

domach rodzinnych, mimo iż ta grupa stanowi jedynie ok. 28% ogółu badanych dzieci. Niską pozycję społeczną dzieci nie mieszkających w internacie potwierdzali też wielokrotnie w swych opiniach badani nauczyciele.

WNIOSKI

W świetle uzyskanych wyników badań założenie, że wspólna dla dzieci mieszkających w internacie organizacja dnia i rozkład zajęć, stałe przebywanie razem i wykonywanie całego szeregu czynności stwarzają możliwości dokładnego poznania się i nawiązania trwałych, pozytywnych kontaktów koleżeńskich, nie potwierdziło się. Nasuwa się wniosek, iż dzieci żyjące w szerszej, nie izolowanej społeczności naturalnych warunków środowiska domowego są bardziej atrakcyjne dla rówieśników znajdujących się na podobnym poziomie rozwoju umysłowego i fizycznego, ale żyjących w odmiennych warunkach środowiska społecznego, podlegających stałym, zrutynizowanym formom oddziaływania wychowawczego.

Badane klasy szkolne okazały się mało spójne, rozbite na pary i łańcuchy, podzielone na grupy według płci z małą ilością wyborów zewnętrznych.

W badanych klasach dominowały stosunki rzeczowe uwarunkowane podziałem czynności narzucanych regulaminowo przez szkołę i internat. Obowiązek pełnienia różnorodnych ról społecznych podczas dyżurów w jadalni, sypialni, klasie szkolnej, świetlicy przez wszystkich uczniów narzucał określony zakres i treść kontaktów koleżeńskich zubożonych przez brak możliwości własnego wyboru partnera do wykonywanych czynności. Niedostateczny stopień znajomości przez nauczycieli stosunków koleżeńskich opartych na sympatii i antypatii wśród uczniów uniemożliwiał realizację zadań niezbędnych dla wychowania interpersonalnego.

Systematyczny wgląd wychowawców klasowych w charakter kontaktów społecznych na terenie klasy będzie możliwy po przeprowadzeniu kilkakrotnych badań socjometrycznych różnymi technikami dla uzyskania pełnego obrazu wewnętrznego życia klasy. Wymaga to jednak zaprogramowanej pracy nauczycieli z wychowawcami internatu.

BIBLIOGRAFIA

1. Bożyszkowska H., Dziecko upośledzone w rodzinie (w:) Pedagogika rewalidacyjna, red. Hulek A., Warszawa 1977, PWN.
2. Dycik W., Współpraca szkoły specjalnej ze środowiskiem, Poznań 1979, UAM.
3. Hurlock E., Rozwój dziecka, Warszawa 1960, PWN.
4. Lewicki A., O teorii biopsychospołecznego przystosowania osobowości, "Nowa Szkoła" 1966, nr 5.
5. Miller R., Socjalizacja, wychowanie, psychoterapia, Warszawa 1981, PWN.
6. Power F., Rozwój społeczny, (w:) Psychologia wychowawcza, red. Skinner C., Warszawa 1971, PWN.
7. Pilkiewicz M., Socjometryczna skala akceptacji jako technika badania pozycji jednostki w nieformalnej strukturze grupy, "Psychologia Wychowawcza", 1969, nr 1 oraz w: Materiały do nauczania psychologii, seria III, t. 2, red. Wołoszynowa L., Warszawa 1973, PWN.
8. Przetacznikowa M., Włodarski Z., Psychologia wychowawcza, Warszawa 1979, PWN.
9. Rembowski J., Rola rodziny w kształtowaniu osobowości dziecka, "Oświata i Wychowanie" 1976, nr 1.
10. Spionek H., Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne, Warszawa 1975, PWN.
11. Tomaszewski T., (red.) Psychologia, Warszawa 1975, PWN.
12. Tyszka Z., Socjologia rodziny, Warszawa 1979, PWN.
13. Zazzo R. (red.) Przywiązanie. Ujęcie interdyscyplinarne, Warszawa 1978, PWN.
14. Zaborowski Z., Stosunki społeczne w klasie szkolnej, Warszawa 1964, PWN.