

**Milena Nazarczuk**

Ośrodek Szkolno-Wychowawczy dla Dzieci Niewidomych  
im. Róży Czackiej w Laskach

## **Sfera kontaktów społecznych uczniów z niepełnosprawnością wzrokową uczęszczających do szkół integracyjnych i ogólnodostępnych – raport z badań**

### **Social interaction of students with visual disabilities in integrated and public schools – research results**

**Streszczenie:** Zaprezentowane w artykule wyniki badań pozwalają na wysunięcie wniosków praktycznych w kontekście planowania, organizowania i przebiegu wspólnego nauczania i wychowania dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością wzrokową z ich widzącymi rówieśnikami.

**Summary:** The research results presented in this article provide practical solutions to teaching planning of integrated classrooms with students with visual disabilities.

**Słowa kluczowe:** kontakty społeczne uczniów, niepełnosprawność wzrokowa, integracja, inkluzja

**Keywords:** social interaction at school, visual disability, integration, inclusion

#### **1. Metodyka badań**

W ostatnich latach coraz więcej uwagi poświęca się edukacji dzieci i młodzieży z różnego rodzaju niepełnosprawnościami wspólnie ze zdrowymi ró-

wieśnikami, dotyczy to również dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością wzrokową. W ewidencji, prowadzonej przez Okręg Mazowiecki Polskiego Związku Niewidomych w Warszawie, rejestrowanych jest coraz więcej dzieci i młodzieży z dysfunkcją narządu wzroku uczęszczającej do szkół masowych. W roku szkolnym 2009/2010 w masowych szkołach podstawowych uczyło się 86 dzieci, podczas gdy w szkole specjalnej dla dzieci niewidomych kształciło się 56 uczniów. Z tego względu podjęte zostały starannie zaplanowane i przygotowane badania empiryczne mające na celu diagnozę społecznego funkcjonowania łącznie 14 uczniów, z czego dziewięciu z nich uczy się w szkołach integracyjnych i ogólnodostępnych, natomiast pięciu badanych jest obecnie wychowankami OSW dla dzieci niewidomych), a do niedawna uczniowie ci uczyli się w szkołach masowych znajdujących się najbliżej miejsca zamieszkania. Informacje o tej pięcioosobowej grupie uczniów pochodzą z czasu edukacji w szkołach ogólnodostępnych, zanim trafili do szkoły z internatem, zaspokajającej ich indywidualne potrzeby.

Zaprezentowane w artykule wyniki badań pozwalają na wysunięcie wniosków praktycznych w kontekście planowania, organizowania i przebiegu wspólnego nauczania i wychowania dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością wzrokową z ich widzącymi rówieśnikami.

Brak bądź poważne osłabienie wzroku powoduje trudności w poszczególnych obszarach funkcjonowania, takich jak: orientacja przestrzenna i poruszanie się, poznawanie rzeczywistości i zjawisk, rozumienie pojęć, wykonywanie czynności dnia codziennego, sfera emocjonalna. W literaturze tyflopsychologicznej podkreśla się również znaczenie relacji międzyosobowych dla rozwoju psychicznego osób niewidomych i słabowidzących oraz ich adaptacji społecznej. Zdaniem T. Witkowskiego [1994, s. 53]: „brak kontaktu wzrokowego i ograniczenie relacji z innymi, w połączeniu z mniejszą wiarą we własną atrakcyjność i własne możliwości, mogą stanowić poważne utrudnienie już na etapie zawierania bliższych kontaktów”. Centralną ideą pracy rehabilitacyjnej z osobami niepełnosprawnymi jest przygotowanie ich do życia przez akcentowanie umiejętności koniecznych na co dzień, ale też, co jest niezmiernie ważne, przygotowanie ich do prawidłowego i efektywnego funkcjonowania w otwartej społeczności m.in. poprzez: wyrabianie zaradności osobistej, pobudzanie aktywności społecznej oraz wyrabianie umiejętności samodzielnego pełnienia ról społecznych. Problem funkcjonowania społecznego jest istotny dla zrozumienia

całej egzystencji człowieka [por. Niemiec 2009, s. 45], szczególnie zaś dla zrozumienia ucznia z niepełnosprawnością wzrokową uczęszczającego do szkoły razem z widzącymi kolegami. Dlatego wychowanie i nauczanie dzieci pozbawionych możliwości widzenia musi obejmować – oprócz zdobycia wiedzy, opanowania technik brajlowskich i nabycia umiejętności samodzielnego bezpiecznego poruszania się w bliższej i dalszej przestrzeni – także rozwijanie cech, które określają pozytywną postawę ucznia wobec siebie i innych, nawiązywanie właściwych relacji interpersonalnych i gotowość do pełnienia określonych ról w klasie, gdyż mają oni specyficzne, ale nie patologiczne potrzeby i formy przystosowania. Takie zagadnienia musi uwzględniać program każdej szkoły poprzez odpowiednią organizację procesu edukacji, wypracowanie technik pracy z uczniem niewidzącym, jego bliskimi i klasą, do której uczęszcza. Tak więc skuteczne kształcenie i przygotowanie niewidzących i słabowidzących do integracji ze społeczeństwem może dokonywać się w różnych formach organizacji i metodyki kształcenia, zależy to od potrzeb, dyspozycji i wyników, które osiągną. Uważam, że równie ważne jest ich samopoczucie, obraz własnej osoby i znalezienie miejsca w grupie koleżeńskiej. Dla osiągnięcia sukcesu szkolnego w jego wymiarze społecznym ogromne znaczenie ma nie tylko zakres posiadanej wiedzy, ale również zakres jej wykorzystania zarówno w procesie dydaktycznym jak i w funkcjonowaniu społecznym. W ocenie funkcjonowania ucznia niewidzącego w klasie, wychowawcom oprócz codziennej wnikliwej obserwacji mogą pomóc różnorodne narzędzia, m.in. wykorzystane w badaniach następujące narzędzia badawcze:

- Zestaw kwestionariuszy ankiet „Ja wobec klasy” i „Klasa wobec mnie”. Zestaw tych narzędzi badawczych stworzono na potrzeby diagnozy nieprzystosowania społecznego dzieci w klasie szkolnej. Składa się on z dwóch kwestionariuszy samoopisu, stosowanych łącznie. Pierwszy z nich A – „Klasa wobec mnie” (26 pozycji) mówi o zaspokajaniu potrzeb społecznych dziecka przez kolegów z klasy, drugi B – „Ja wobec klasy” (24 pozycje) dotyczy zaspokajania potrzeb kolegów przez badane dziecko. Na pozycje testowe składają się opisy różnych sytuacji występujących w szkole oraz, pojawiające się w odpowiedzi na nie, reakcje. Badany uczeń ocenia w pięciostopniowej skali, z jaką częstotliwością doświadcza tych reakcji. Poziom przystosowania społecznego badanej osoby jest ujmowany przy pomocy wyniku ogólnego.

- Test socjometryczny, który jest rodzajem prostego kwestionariusza. Składa się z kilku pytań i polega on na pytaniu każdego członka badanej grupy, kogo chciałby mieć do towarzystwa w toku jakiejś czynności, sytuacji, a kogo nie. Takie badanie socjometryczne stosowane jest najczęściej w celu ustalenia pozycji ucznia w klasie oraz rozpoznania stosunków społecznych w grupie.
- Część I Arkusza Zachowania się Ucznia B. Markowskiej przeznaczona do wypełniania przez nauczyciela, wychowawcę. Arkusz ten służy do charakterystyki osobowości dziecka i do oceny jego przystosowania do grupy i wymagań szkoły. Składa się z trzech części, z których pierwsza stanowi charakterystykę dziecka, która obejmuje 50 cech zachowania się. Cechy te należy oceniać kolejno w skali pięciostopniowej.

## **2. Funkcjonowanie społeczne młodzieży niewidzącej w klasie szkolnej**

Celem integracji społecznej osób z niepełnosprawnością jest tworzenie w naturalnym środowisku społecznym warunków dla ich rozwoju, nauki, pracy i spędzania czasu wolnego. Cel ten bywa ujmowany także jako „normalizacja sytuacji społecznej osób niepełnosprawnych” [Maciarz 1999, s. 12, 13]. Normalizacja powinna wyrażać się także w zaspokajaniu potrzeby funkcjonowania dzieci i młodzieży z dysfunkcjami wzroku w rolach społecznych, które będą sprzyjać budowaniu więzi społecznych. Szczególnego znaczenia nabiera kreowanie właściwych relacji interpersonalnych z dobrze widzącymi rówieśnikami.

Dążenie do osiągnięcia tak sformułowanego celu musi uwzględniać cały proces rewalidacji, wychowania i edukacji osoby z niepełnosprawnością wzrokową. Dlatego konieczne staje się odpowiednie dostosowanie wszelkich podejmowanych w ramach tych procesów oddziaływań, w tym także obejmujących uświadomienie, wyposażenie w niezbędną wiedzę i przygotowanie środowiska szkolnego, kadry pedagogicznej i grupy koleżeńskiej do kontaktów z osobami odbiegającymi od powszechnie pojętej normy. Należy podkreślić też, że klasa szkolna jest szczególnym zespołem, który składa się z uczniów wzajemnie na siebie oddziałujących, którzy „różnią się zajmowanymi w nim pozycjami i rolami oraz mają wspólny system wartości i norm regulujących ich zachowanie w istotnych dla klasy sprawach. W tak rozumianej klasie szkolnej tworzy się struktura społeczna, czyli wzajemny układ stosunków pomiędzy poszczególnymi uczniami grupy”. [Sakowicz 1994, s. 3]. Ze względu na powiązania po-

szczególnych osób z resztą grupy można wymienić następujące kategorie członków grupy:

- a. „gwiazdy” – osoby najbardziej lubiane i najczęściej wybierane;
- b. osoby bardzo lubiane, akceptowane przez pozostałą część klasy szkolnej;
- c. dzieci przeciętnie akceptowane – raczej lubiane, ale niezajmujące ważnych miejsc w strukturze grupy rówieśniczej;
- d. dzieci izolowane – nie są specjalnie lubiane ani nielubiane, raczej nie liczą się w grupie;
- e. dzieci odrzucone, będące przedmiotem jawnie deklarowanej niechęci grupy.

Przeprowadzenie badań techniką J. Moreno w klasach ogólnodostępnych i integracyjnych, w których uczy się młodzież niewidoma i niedowidząca, umożliwiło precyzyjne określenie ich miejsca w hierarchii społecznej klasy. Wśród badanej młodzieży z defektem wzroku wyróżniono cztery grupy osób różniących się zajmowaną pozycją w klasie szkolnej. Znaleźli się wśród nich uczniowie bardzo lubiani, przeciętnie akceptowani, dwóch uczniów izolowanych i troje odrzuconych. W grupie badanych uczniów nie wystąpiła kategoria „gwiazdy”. Wyniki badań wskazują, że w badanej próbie najliczniejszą siedmioosobową grupę stanowią uczniowie przeciętnie akceptowani, dwóch uczniów jest bardzo lubianych i dwóch nie zostało uwzględnionych w wyborach kolegów. Warto zaznaczyć, że aż 3 z 14 uczniów z niepełnosprawnością wzrokową objętych badaniem było przedmiotem jawnie deklarowanej niechęci grupy, ponieważ w badaniach socjometrycznych zastosowano test uwzględniający zarówno kategorie wyborów pozytywnych jak i negatywnych. Zajmowana przez uczniów niewidzących przeciętna pozycja w klasie szkolnej oraz obojętny stosunek do nich ich rówieśników może powodować niezaspokojenie podstawowych potrzeb społecznych, takich jak: akceptacja i przynależność do klasy, co w konsekwencji wpływa zakłócająco na proces edukacji niewidzącego ucznia jak i wspólnej integracji. Włączanie dzieci i młodzieży pozbawionej percepcji wzrokowej do społeczności klasy powinno polegać na zaspokajaniu potrzeb społecznych dziecka z niepełnosprawnością przez kolegów jak również na zaspokajaniu potrzeb kolegów przez niewidzące dziecko.

Z analizy zebranych danych wynika, że według młodzieży z niepełnosprawnością wzrokową klasa nie zaspokaja ich potrzeb społecznych w wystarczającym stopniu. Co prawda w większości przypadków widząca młodzież okazuje im wsparcie, co powoduje, że nie czują zagrożenia ze strony swoich

rówieśników, ale w niektórych sytuacjach nie docenia ich wartości. Natomiast badani w swoim mniemaniu zaspokajają potrzeby społeczne innych osób z klasy, starając się uwzględnić interesy swoich klasowych kolegów i koleżanek, świadczą o tym niskie wyniki w skali „egocentryzm”. Ponadto, jak wynika z danych, uczniowie niewidzący mają niskie poczucie niedoceniania. Można sądzić, że nie zostają na uboczu klasy, lecz są raczej tolerowani przez zespół klasowy. Badani nie wykazują tendencji do izolowania się, lecz, jak przyznają, stosunkowo często to oni przejmują inicjatywę i dbają o podtrzymywanie kontaktów, świadczą o tym wyniki niskie w ramach „izolowania się”. Większość badanych nie przejawia agresji wobec innych. Skala agresywności ma przeciętny wynik w trzech przypadkach. Wśród badanej młodzieży znalazła się również jedna osoba reagująca agresywnie w sposób werbalny wobec klasy.

W toku przeprowadzonych badań zgromadzono informacje dotyczące opinii uczniów pozbawionych percepcji wzrokowej na temat własnego stosunku do zdrowych rówieśników. Poznano również, jaki zdaniem badanych jest do nich stosunek widzących kolegów. Szczegółowa analiza wszystkich skal, które uwzględniają wykorzystane w badaniach kwestionariusze „Klasa wobec mnie” i „Ja wobec klasy”, umożliwiła poznanie i opisanie problemu nieprzystosowania społecznego badanych. Przeprowadzone badania dowiodły, że ogólny wynik nieprzystosowania społecznego badanych można określić jako niski. Na uwagę zasługuje fakt, że żaden uczeń objęty badaniem nie przejawia wysokiego poziomu nieprzystosowania społecznego, a w całej grupie znalazły się cztery wyniki przeciętne. Wnikliwa ocena funkcjonowania badanych upoważnia do stwierdzenia, że ich sytuacja społeczna nie jest do końca korzystna z punktu widzenia aktualnego rozwoju. Istnieje obawa, że w miarę dorastania i uświadamiania sobie własnych ograniczeń czy odnoszenia niepowodzeń przez ucznia pozbawionego możliwości widzenia, bez wsparcia ze strony pedagoga szkolnego czy nauczycieli, może dojść do wzrostu ogólnego poziomu nieprzystosowania społecznego, a zwłaszcza pojawienia się niepożądanych społecznie cech i zachowań, wzrostu tendencji do izolowania się od innych oraz zmniejszenia gotowości i chęci młodego człowieka do aktywnego uczestnictwa w życiu klasy. Pojawiające się nieprawidłowości w zachowaniu młodzieży niewidzącej są przejawem reakcji na frustrację potrzeb w ogólniejszym znaczeniu i formą wychodzenia z postawy uzależnienia się od innych osób.

### 3. Przystosowanie dziecka pozbawionego percepcji wzrokowej do wymagań szkoły i grupy koleżeńskiej w opinii wychowawców

Pojęcie przystosowania wiąże się ściśle z problematyką regulacji wzajemnych stosunków człowieka z otoczeniem społecznym. W tym ujęciu przystosowanie społeczne wiąże się z wykorzystywaniem przez ucznia niewidzącego kompetencji społecznych.

W tym miejscu warto odnieść się do pytania, które stawia A. Ostrowska [2003, s. 15]: „jak wyposażyć osoby niepełnosprawne w niezbędne kompetencje społeczne, dostosowane do zmieniających się warunków i wymogów współczesności, które zapewniałyby im większą skuteczność działań i efektywną partycypację w życiu nowoczesnego społeczeństwa?” Moim zdaniem bardzo ważne jest kształtowanie aktywnej postawy ucznia z niepełnosprawnością wzrokową do życia zarówno w domu rodzinnym jak również w szkole i internacie. Trzeba pamiętać, że „proces przystosowania społecznych uczniów niewidomych i słabowidzących przebiega w warunkach całego zespołu utrudnień związanych z fizycznymi konsekwencjami kalectwa, takimi jak: utrudnienia poznawcze, lokomocyjne, a także związanych ze społecznymi konsekwencjami niepełnosprawności, takimi jak: nie zawsze właściwe postawy społeczne i nie zawsze poprawne rozwiązania systemowo-organizacyjne w zakresie ich kształcenia i rewalidacji” [Niemiec 2009, s. 47]. Poszukując przyczyn takiego stanu rzeczy można domniemywać, że uczniowie mają trudności w nawiązywaniu i podtrzymywaniu kontaktów społecznych, co przekłada się na ich funkcjonowanie w klasie. Zakładając, że poziom społecznego przystosowania ucznia oznacza odpowiednie pełnienie ról społecznych, stosownych do wieku, płci i pozycji społecznej, należy zwrócić uwagę na poziom pełnienia – najważniejszej z uwagi na wiek badanych – roli: ucznia oraz członka klasy szkolnej i kolegi.

W toku postępowania badawczego, szukając odpowiedzi na pytanie: *Jakie jest przystosowanie badanych uczniów do grupy i wymagań szkoły w opinii nauczycieli i wychowawców?* zastosowano Arkusz Zachowania się Ucznia B. Markowskiej. Wydaje się, że zawarte w nim cztery najważniejsze skale: motywacja do nauki, zachowania antyspołeczne, przyhamowanie i uspołecznienie, pozwalają w miarę wyczerpująco opisać każdego badanego. Analizie poddano wszystkie pięć skal Arkusza.

Jak wskazują wyniki, ogólne przystosowanie społeczne badanej młodzieży ze starszych klas szkoły podstawowej, przy pięciostopniowej skali ocen, najczęściej określane jest przez ich nauczycieli jako przeciętne. Nieco inny obraz uzyskano w odniesieniu do poszczególnych uczniów i czynników przystosowania. Wyniki badań własnych ujawniły przeciętny poziom uspołecznienia zarówno dla poszczególnych uczniów z niepełnosprawnością wzrokową jak i dla całej badanej grupy. W ocenie „motywacji do nauki” przeważają kategorie wyników niskich - aż 7 osób uzyskało taki wynik, co stanowi połowę badanych. Za nimi dopiero plasują się 4 wyniki przeciętne, a na końcu 3 oceny wysokie. Powodem obniżonej motywacji do nauki może być nie tylko wpływ zaburzeń, defektów w obrębie podstawowego analizatora, do którego niewątpliwie należy wzrok, ale również postawa pedagoga, niedostateczne wsparcie procesu dydaktycznego, niedostosowanie materiałów i środków dydaktycznych przez nauczycieli, które pozwoliłyby przyswoić wiedzę i zachęcić do samodzielnego poszukiwania i zdobywania informacji przez niewidzące dziecko.

Poziom społeczny przystosowania całej badanej grupy w obrębie czynnika „zachowanie się antyspołeczne” w ocenie wychowawców jest niski. Jednak szczegółowa analiza wyników badań pokazała, że najczęściej występującą kategorią w ramach tego czynnika są wyniki przeciętne, na drugim miejscu co do częstości pojawiają się kategorie wyników bardzo niskich. Pojawiły się też dwie oceny wysokie i jedna niska. Na uwagę zasługuje również fakt, że wśród całej badanej grupy uczniów z niepełnosprawnością wzrokową w ramach czynnika „przyhamowanie” nie pojawiły się oceny bardzo wysokie, ale niepokojące było pojawienie się trzech wyników wysokich. Dominowały zaś wyniki niskie i przeciętne, co upoważnia do stwierdzenia, że u badanej młodzieży nie występuje hamowanie ogólnej aktywności i że ze wsparciem wychowawcy i pomocą kolegów mają szansę na aktywne uczestniczenie w życiu społecznym jak i pełną realizację swoich potrzeb. Rozkład ocen nauczycieli poszczególnych składników społecznego przystosowania badanej młodzieży wskazuje, co prawda, na przeciętny jego poziom, ale nie można bagatelizować nawet pojedynczych przypadków ocen wysokich w ramach zachowań antyspołecznych i przyhamowania oraz niskich w zakresie motywacji do nauki, ponieważ z doświadczeń w pracy wychowawcy wiem, że może to świadczyć o pojawianiu się i pogłębianiu trudności ucznia w społecznym przystosowaniu i być jedną w poważnych przyczyn niepowodzeń szkolnych a w konsekwencji do podjęcia decyzji o skie-



rowaniu i umieszczeniu dziecka w szkole dla dzieci niewidomych, a co za tym idzie w internacie, z dala od naturalnego środowiska rodzinnego i rówieśniczego, bez podjęcia próby zaplanowania i wcielenia w życie klasy działań naprawczych, jak to miało miejsce w przypadku pięciu badanych uczniów. Aby zapobiec oderwaniu dziecka od rodziny i najbliższego otoczenia, mając na uwadze psychologiczne uwarunkowania przystosowania, a zwłaszcza trudności w obszarze samodzielnego poruszania się ucznia niewidzącego, nauczyciele muszą pamiętać o niebezpieczeństwie, jakim może być zamykanie się w sobie oraz ograniczanie i wycofywanie się z kontaktów koleżeńskich. Życzliwe wsparcie dorosłych osób z najbliższego otoczenia, a także poradnictwo psychologiczne i opieka pedagogiczna powinny przyczynić się do lepszego rozwiązywania wewnętrznych konfliktów i frustracji dziecka, zmniejszać jego lęki i obawy, a tym samym zapewniać lepsze funkcjonowanie w grupie widzących kolegów [por. Klinkosz 2003, s. 71].

#### 4. Konkluzje

Niezmiernie ważne dla teorii i praktyki pedagogicznej jest dokonanie wszechstronnej diagnozy psychospołecznego funkcjonowania ucznia w zespole klasowym.

Najszerszą płaszczyznę kontaktów interpersonalnych w środowisku szkolnym tworzą relacje rówieśnicze. Uczniowie także przypisują im największe znaczenie. W edukacji włączającej pedagogzy nie mogą sobie pozwolić na brak zainteresowania i rezygnację z podejmowania wysiłków w celu jak najpełniejszego zaspokojenia potrzeb swoich niewidzących uczniów w tym zakresie. „Koncentracja wyłącznie na czynnikach ułatwiających naukę oraz orientację w przestrzeni, mimo że bardzo ważna, nie uwzględnia szerokiego spektrum problemów społecznych, z którymi poza szkołą, a także w dorosłym życiu będzie musiała zmierzyć się osoba niewidoma. Obecność dzieci niewidomych w szkole powinna w sposób naturalny skłaniać do zwracania większej uwagi nie tylko na dydaktyczne funkcje edukacji. Wprawdzie oczekiwania wielu podmiotów zaangażowanych w proces kształcenia ciągle sprawiają, że ekspozowany jest przede wszystkim zakres treści umieszczonych w programach nauczania poszczególnych przedmiotów, to jednak podejmowanie wysiłków

w celu integracji szkolnej dzieci niepełnosprawnych może stanowić interesującą próbę przywracania równowagi w tym obszarze” [Kazanowski 2010, s. 31].

Statusy społeczne uzyskane w teście socjometrycznym J. Moreno zbliżone są do wyników uzyskanych przez młodzież w zakresie nieprzystosowania społecznego w klasie. Badani są przekonani, że zaspokajają potrzeby społeczne kolegów z klasy, ale mają też poczucie nie do końca zaspokojonych własnych ważnych potrzeb społecznych przez rówieśników. Jak wykazały badania, młodzież pozbawiona możliwości widzenia nie wykazuje tendencji do izolowania się i okazywania kolegom obojętności. Można więc przypuszczać, że w większości jest raczej akceptowana i lubiana.

Szczegółowa analiza danych uzyskanych przy użyciu Arkusza Zachowania się Ucznia pozwala na dość dokładną charakterystykę przystosowania społecznego badanych. Analizując wyniki należy podkreślić, że na pięć czynników przystosowania społecznego uczniowie w trzech czynnikach uzyskali oni wyniki przeciętne. Wynik niski był charakterystyczny dla zachowań antyspołecznych i, co ważne, dla motywacji dziecka do nauki, co wiąże się i może wynikać z rodzaju niepełnosprawności.

W ramach podsumowania należy jeszcze zwrócić uwagę, że nauczyciele i wychowawcy wyłącznie przeciętnie ocenili swoich niewidzących uczniów w zakresie przystosowania do grupy i wymagań szkoły, co może świadczyć o braku wystarczającego zainteresowania i wiedzy na temat funkcjonowania swoich niewidzących uczniów. Opinie pedagogów w niektórych przypadkach nie znajdowały potwierdzenia w badaniach klas, w których młodzież wspólnie z widzącymi kolegami uczestniczy w procesie dydaktycznym, jak i w indywidualnych badaniach poszczególnych uczniów z niepełnosprawnością wzrokową. W czasie przeprowadzania badań dało się zauważyć, że nauczyciele nie mają pełnej świadomości, jakich trudności doświadczają ich niewidzący uczniowie w kontaktach społecznych, które ujawniają się m.in. poprzez „napięcie, skrępowanie, prowadzące niejednokrotnie do unikania kontaktów lub też pogłębiania już zawartych znajomości, zamiast poszukiwania nowych, negatywną postawę do innych ludzi, nieufność, dystans, czasem niechęć, postawę wycofania i nieufności we własne możliwości, oczekiwanie na pomoc i wsparcie ze strony osób widzących. Dlatego ważne dla procesu prawidłowego ukształtowania więzi międzyludzkich jest to, aby podkreślać nie tyle różnice indywidualne w zakresie widzenia i funkcjonowania społecznego osób niepełno-

sprawnych wzrokowo, ile raczej akcentować to wszystko, co łączy je ze społeczeństwem widzących” [Klinkosz 2003, s. 65-66].

Zdaję sobie sprawę z tego, że mała liczba uczniów objętych badaniem nie daje pełnego obrazu sytuacji dziecka i jego społecznego funkcjonowania w grupie szkolnej, ale zastosowanie w badaniach różnorodnych narzędzi pozwala lepiej poznać potrzeby poszczególnych uczniów i w przyszłości ułatwi konstruowanie i realizację indywidualnego planu nauki i rozwoju dla każdego dziecka z dysfunkcją wzroku, uczącego się w szkole wraz z widzącymi kolegami. Wyrażam jednocześnie nadzieję, że uzyskane wyniki staną się implikacją do głębszej refleksji nad omawianym problemem. Z pewnością badania w tym zakresie należałoby rozszerzyć, a także zbadać i porównać funkcjonowanie społeczne dzieci z niepełnosprawnością wzrokową, uczące się w szkołach ogólnodostępnych z tymi, które pobierają naukę w ośrodkach szkolno-wychowawczych. W ramach poruszonego tematu istotne byłoby również pogłębienie badań związanych z poszukiwaniem przyczyn i uwarunkowań niepowodzeń funkcjonowania dydaktycznego i społecznego badanych uczniów, zwłaszcza tych, którzy trafili ze zwykłej szkoły do ośrodka szkolno-wychowawczego.

## 5. Implikacje dla praktyki

Złożoność sytuacji psychologicznej i społecznej dziecka niewidzącego i jego rodziny powoduje, że zanim podejmie się decyzję o wyborze najlepszej drogi edukacji, trzeba wziąć pod uwagę wiele czynników. Słuszne wydaje się takie rozwiązanie, które oferowałoby osobom ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi różne odmiany kształcenia. Podejścia segregacyjne, integracyjne i inkluzyjne należy traktować jako wzajemnie się wspierające i uzupełniające, a nie wykluczające.

Istnieje potrzeba włączenia się psychologów w opracowanie odpowiednich programów edukacyjnych, jako interwencji sprzyjających uczeniu i kształtowaniu stosunków społecznych między zdrowymi dziećmi i ich rówieśnikami mającymi problemy ze wzrokiem.

Kształtowanie od najmłodszych lat osobowości dziecka z uszkodzonym wzrokiem jest tak samo ważne, jak kształtowanie jego sprawności fizycznych i intelektualnych. Należy więc wszelkimi możliwymi sposobami zapobiegać

rozwojowi niepożądanych cech lub, gdy zaistnieją, starać się je skorygować. Prawidłowemu rozwojowi osobowości dzieci z uszkodzonym wzrokiem sprzyja:

1. Stwarzanie w domu i szkole sytuacji oraz atmosfery życzliwości, zrozumienia i gotowości niesienia pomocy, w których dziecko z uszkodzonym wzrokiem czułoby się pewne, kochane, akceptowane, ośmielone i bezpieczne,
2. Jak najszybsze nauczenie dziecka tych wszystkich umiejętności, które ze względu na wiek powinno opanować, a które zapewnią mu możliwie jak największą samodzielność w codziennych sytuacjach życiowych, a więc samodzielne poruszanie się, wykonywanie podstawowych czynności samoobsługowych, technik pracy szkolnej itp. Takie umiejętności zapewnią mu niezależnienie się i uwolnią je od czekania na pomoc innych osób. Trzeba dziecku stwarzać wiele okazji do samodzielnego wykonywania różnych zadań i wykazywania się swoimi możliwościami. To zapewni mu świadomość swojej wartości. W tym zakresie konieczna jest współpraca ze środowiskiem rodzinnym.
3. Nauczenie dziecka zwracania się o pomoc w sytuacjach trudnych i uzasadnionych oraz zapewnienie mu takiej pomocy bez okazywania łaski, aby nie lękało się o nią prosić. Dziecko musi być przekonane, że kiedy się zwróci np. do rodzica, nauczyciela, wychowawcy klasowego lub kolegów o pomoc, może na nią zawsze liczyć.
4. Zwracanie uwagi na wypracowanie u dziecka form zachowania się w różnych sytuacjach społecznych i umiejętności wypełniania swoich ról, aby mogło swobodnie funkcjonować w takich sytuacjach. Trzeba je także zachęcać do samodzielnego nawiązywania bezpośrednich kontaktów z kolegami i włączania się do różnych zabaw i imprez. Nie należy nigdy dziecka izolować od zajęć i imprez, w których może w pełni lub chociaż częściowo uczestniczyć [Majewski 1997, s. 46, 47]. Bardzo istotne staje się więc właściwe przygotowanie warunków integracji rówieśniczej. Tylko wtedy możemy spodziewać się wzrostu akceptacji i wzajemnego zrozumienia między uczniami, a w dalszej kolejności - zaspokojenia ich potrzeb psychicznych, w tym zwłaszcza potrzeby poczucia bezpieczeństwa [por. Maciarz 1999, s. 14]. Słabe przygotowanie uczniów widzących do kontaktów z dzieckiem niewidomym może prowadzić do obniżenia aktywności społecznej ucznia z uszkodzonym wzrokiem. Niekorzystne zwłaszcza może być okazywanie

litości, upokarzanie czy szyderstwa. Tego rodzaju zagrożenia powinny zachęcać do większego zaangażowania pedagoga szkolnego i wychowawców w:

- przekazywanie uczniom widzącym odpowiedniej wiedzy o dzieciach z uszkodzonym wzrokiem oraz wzorów współdziałania i zachowania wobec nich;
- stawianie konkretnych wymagań dzieciom widzącym dotyczących kontaktów i współdziałania z uczniem z uszkodzonym wzrokiem;
- stwarzanie konkretnych sytuacji, w których dzieci widzące będą obcować z uczniem z uszkodzonym wzrokiem i w ten sposób wzajemnie poznawać się i współdziałać;
- zachęcanie uczniów widzących do włączania ucznia z uszkodzonym wzrokiem do grup nieformalnych - spotkań poza szkołą [Majewski 2002, s. 338].

Pozytywny wpływ na oceny uczniów z niepełnosprawnością wzroku w starszych klasach szkół podstawowych mają: właściwa atmosfera wychowawcza w rodzinie, właściwa postawa dziecka z dysfunkcją wzroku wobec nauki, pozycja dobrego ucznia w klasie i uczestnictwo w różnorodnych formach działalności szkoły, również w zajęciach pozalekcyjnych, w różnych sekcjach, kołach zainteresowań [por. Sakowicz 1994, s. 9].

W kontekście przeprowadzonych badań wydaje się ważne przedstawienie kilku szczegółowych wskazówek, które mają na celu aktywne uczestniczenie w życiu społecznym i bardziej wielostronny rozwój społeczny w zakresie wspólnego przebywania dzieci z niepełnosprawnością wzrokową z ich widzącymi rówieśnikami:

- prowadzenie zajęć integrujących grupę i rozwijających umiejętności (pomoc w odnalezieniu swojego miejsca w grupie, dostosowaniu się do zasad obowiązujących w grupie, pełnieniu ról w grupie), poprawiających samodzielność i niezależność, rozwijających talenty i zdolności dziecka, usprawniających i korygujących oraz poszerzających zakres wiedzy i umiejętności,
- rozwijanie postaw tolerancji na odmiennosc (inność),
- kształtowanie takiej hierarchii wartości w świadomości, w której prawa wszystkich ludzi są równe - w tym prawo do odmienności, która nikomu nie zagraża,
- rozwijanie kompetencji komunikacyjnej,

- rozwijanie świadomości, że każdy człowiek posiada swoje zalety i wady, swoje silne i słabe strony - jest wyjątkowy,
- rozwijanie wrażliwości empatycznej, a w szczególności wrażliwości na potrzeby innych.

W świetle powyższych rozważań uważam, że inkluzja jest skuteczna tylko wówczas, gdy uczniowie, rodzice i nauczyciele są do niej przygotowani pod względem emocjonalnym, poznawczym i społecznym. Pierwszy krok należy do szkoły, która modeluje zachowania, uczy sposobów radzenia sobie, wpływa na postawy rodziców. Nie wystarczy jednak dobra wola i chęci, konieczne są też konkretne umiejętności, gotowość do stosowania nowych sposobów rozwiązywania problemów i do ciągłej pracy nad sobą. Mieści się tu również umiejętność współpracy kadry pedagogicznej, gotowość do otwartej komunikacji, do konstruktywnej konfrontacji i przyjmowania informacji zwrotnych. Kształcenie włączające uczniów z dysfunkcją analizatora wzroku jest poszukiwaniem takich rozwiązań systemowych i form pracy z uczniami i ich rodzicami, które pozwalają na praktyczną realizację idei równych praw, poszanowania tożsamości i indywidualności.

W kontekście przedstawionych wyników badań warto pokreślić, że dla optymalnego rozwoju ucznia z dysfunkcją wzroku oraz jego funkcjonowania społecznego w klasie preferowany jest partnerski stosunek rodzica, nauczyciela i pedagoga, w którym obok wymiany informacji powinna odbywać się ciągła wymiana osobistych doświadczeń między uczestnikami procesu nauczania i wychowania dziecka. Każdy nauczyciel, wychowawca powinien popierać rodzica w działalności szukającej rozwiązań, starając się stworzyć atmosferę sprzyjającą przejmowaniu odpowiedzialności i samodzielności rodzicielskiej. Uważam, że tylko takie działania oparte na współpracy i wzajemnym szacunku stanowią szansę dla optymalnej i wieloaspektowej stymulacji dziecka z niepełnosprawnością wzroku. Ważne jest zatem, aby włączaniu dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością wzrokową do przedszkoli i szkół ogólnodostępnych towarzyszyło zrozumienie i akceptacja, wspólne planowanie oraz badanie jakości działań i uzyskiwanych rezultatów, między innymi: wyników w nauce, samooceny uczniów, uspołecznienia młodzieży i integracji grupy szkolnej. W wielu przypadkach tak się jednak nie dzieje, świadczą o tym uczniowie, którzy mają za sobą kilkuletnie, przeważnie przykre doświadczenia integracji i trafiają do ośrodków szkolno-wychowawczych. Pomimo pojawiających się negatywnych,

emocjonalnych konsekwencji umieszczenia i przebywania w placówce, spotykają się z zainteresowaniem, specjalistyczną pomocą, wsparciem w wielu obszarach funkcjonowania. Działania wychowawczo-rehabilitacyjne są tu zaplanowane dla każdego wychowanka zgodnie z zasadą indywidualizacji wymagań i w ten sposób umożliwiają mu rozwój, nabywanie i rozwijanie umiejętności życia codziennego i kompetencji społecznych, które w szkole masowej były przez wychowawców pomijane i uważane za nieistotne w procesie edukacji ich niewidzących uczniów.

Złożoność omawianej tematyki wskazuje na potrzebę prowadzenia wielu indywidualnych poszukiwań i studiów badawczych, zanim powstanie jednolity, kompleksowy program diagnozy, rewalidacji i wsparcia funkcjonowania psychospołecznego ucznia z dysfunkcją wzroku w szkołach ogólnodostępnych.

## Bibliografia

1. Kazanowski Z., (2010), *Uwarunkowania integracji społecznej uczniów niewidomych w grupie rówieśniczej*, „Szkoła Specjalna” nr 1.
2. Klinkosz W., (2003), *Sukces akademicki studentów niewidomych i słabowidzących a ich osobowość*, Lublin, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
3. Maciarz A., (1999), *Z teorii i badań społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych*, Kraków, „Impuls”.
4. Majewski T., (1997), *Poradnik metodyczny dla nauczycieli pracujących z dziećmi z uszkodzonym wzrokiem w systemie integracyjnym*, Warszawa.
5. Majewski T., (2002), *Tyflopsychologia rozwojowa: psychologia dzieci niewidomych i słabowidzących*, Warszawa, Polski Związek Niewidomych, Zarząd Główny.
6. Niemiec M., (2009), *Funkcjonowanie społeczne młodzieży niepełnosprawnej wzrokowo*, [w:] A. Klinik (red.), *Edukacja jako proces socjalizacji osób niepełnosprawnych*, Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
7. Ostrowska A., (2003), *Kompetencje społeczne osób niepełnosprawnych*, [w:] K.D. Rzedziecka, A. Kobylańska (red.), *Dorosłość, niepełnosprawność, czas współczesny: na pograniczach pedagogiki specjalnej*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

8. Sakowicz A., (1994), *Jak przedstawia się poziom akceptacji koleżeńskiej uczniów z wadą wzroku w starszych klasach szkół podstawowych?*, „Szkoła Specjalna” nr 1.
9. Witkowski T., (1994), *Konieczność zmiany stosunku do osób niepełnosprawnych*, [w:] J. Fenczyn, J. Wyczesany (red.), *Problemy edukacji i integracji osób niepełnosprawnych ze społeczeństwem*. Materiały Pierwszego Europejskiego Kongresu „Niepełnosprawni bliżej Europy” 19-21 kwietnia 1993 r., Kraków, Polskie Stowarzyszenie Osób Niepełnosprawnych, Zarząd Główny.