

Aneta Czerwińska

Relacje rówieśnicze w klasach I-IV szkoły podstawowej

Nauczyciel i Szkoła 1-2 (18-19), 214-225

2003

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Relacje rówieśnicze w klasach I-IV szkoły podstawowej

Najważniejszym środowiskiem społecznym w młodszym wieku szkolnym jest klasa szkolna, w obrębie której zachodzą rozmaite relacje, czyli „zbiory czynności o określonych cechach, spostrzegane przez podmiot, jako całość. Pojęcie to odnosi się bowiem do manifestowanych zachowań się podmiotu w stosunku do innych i na odwrót”¹.

Niektórzy autorzy proponują pojęcie stosunki społeczne, dla określenia interakcji zachodzących pomiędzy osobami. Z. Zaborowski² definiuje stosunki społeczne, jako „unormowane określonymi rolami i wzorami społecznymi wzajemne postawy osobników wytworzone w wyniku świadomego, bezpośredniego, trwałego oddziaływania na siebie”. Na terenie klasy szkolnej wyróżnić można stosunki interpersonalne, międzygrupowe i między jednostką a grupą³. Stosunki te nawiązują się przede wszystkim pomiędzy dzieckiem a nauczycielem i dzieckiem a rówieśnikami.

E. Lachowicz⁴ zwraca uwagę na klasę szkolną jako specyficzną grupę społeczną, skupiającą uczniów pełniących różne role, o różnych pozycjach społecznych, ale z jednorodnym systemem wartości i normami określającymi zachowanie się jednostki wewnątrz grupy.

Klasa szkolna ma swoją specyficzną tożsamość; wszystkie klasy funkcjonujące w placówkach oświatowych mają podobne cechy stałe, tj. są tam wyraźnie definiowane „miejsca” dla uczniów oraz wyeksponowane „miejsce” dla nauczyciela. Właśnie w klasie szkolnej dany uczeń tworzy określony i niepowtarzalny ekosystem dziecko-szkoła. System ten nieustannie zmienia się i rozwija.⁵

Na terenie klasy szkolnej zachodzą podstawowe procesy socjalizacyjne, na które składają się m.in. następujące prawidłowości:

¹ W. Łukaszewski, za: M. Deptuła, 1992, Relacje rówieśnicze dzieci w młodszym wieku szkolnym (w:); „Studia Pedagogiczne”, t. 58, s. 121.

² Z. Zaborowski, za: E. M. Skorek, 2000a, Stosunki koleżeńskie dzieci z zaburzeniami mowy i ich szkolne uwarunkowania, Lubuskie Towarzystwo Naukowe, Zielona Góra, s. 13 - 14.

³ E. M. Skorek, 2000a; por. Z. Skorny, 1977, Proces socjalizacji dzieci i młodzieży, WSiP, Warszawa; Z. Zaborowski, 1977, Psychospołeczne problemy wychowania, Nasza Księgarnia, Warszawa.

⁴ E. Lachowicz, 1998, Funkcje wychowawcze rodziny a sytuacja szkolna dziecka (w:) A. Rumiński, M. Szymański (red.) Wychowanie dzieci i młodzieży na przełomie tysiącleci, Wyd. Naukowe WSP, Kraków.

⁵ J. Sowa, F. Wojciechowski, 2001, Proces rehabilitacji w kontekście edukacyjnym, Wyd. Oświatowe FOSZE, Rzeszów.

- człowiek uczestniczy w życiu klasy wtedy, gdy najbardziej jest podatny na wpływy otoczenia;
- kontakty jednostki z klasą trwają wystarczająco długo, by wpływy klasy szkolnej utrwaliły się;
- klasa szkolna jest grupą społeczną, w życiu której jednostka uczestniczy pełniąc swej osobowości, a więc nie tylko zdobywa wiedzę, ale również zaspokaja najistotniejsze potrzeby, jak potrzeba kontaktu z rówieśnikami, akceptacji, uznania, rozwijania zainteresowań itp.;
- klasa szkolna jest poddana kontroli wychowawcy, który wpływa na jej życie, kształtuje jej strukturę, koryguje szereg zjawisk w niej zachodzących, poprzez co socjalizacja przebiega w sposób bardziej pożądanym wychowawczo.⁶

W niniejszym opracowaniu rozpatrywane będą relacje uczniów w aspekcie ja - rówieśnicy, które są niezwykle ważne dla dalszego rozwoju psychospołecznego każdego dziecka. Rozważania dotyczą dzieci w młodszym wieku szkolnym.

Znaczenie relacji z rówieśnikami dla rozwoju jednostki

Stosunek ucznia do rówieśników jest jednym z najważniejszych elementów pełnienia roli społecznej, realizującej się w szkole. Z drugiej strony, korzystne miejsce dziecka w zespole klasowym wpływa w znaczący sposób na zaspokojenie takich podstawowych potrzeb, jak: potrzeba aktywności, bezpieczeństwa, afiliacji i uznania społecznego⁷. Kontakty z innymi dziećmi dają także okazję do zdobycia doświadczenia społecznego⁸. Jak zauważa I. Roszkiewicz⁹, grupa rówieśnicza wywiera na dziecko wpływ normalizujący i wyrównujący, zapewnia możliwość uczenia się ról społecznych, jest źródłem informacji oraz sprzyja rozwojowi procesów identyfikacji, gdyż dziecko ujmuje siebie jako członka grupy, co - zdaniem W. Kozłowskiego¹⁰ - wiąże się z podobieństwem postaw, poglądów, przekonań. Od stosunku rówieśników do ucznia zależy wreszcie jego samopoczucie, ocena własnych

⁶ H. Sowińska, 1974, Klasa szkolna, jako zespół wychowawczy, WSiP, Warszawa; por. D. Ekiert - Grabowska, 1982, Dzieci nieakceptowane w klasie szkolnej, WSiP, Warszawa.

⁷ S. Gerstmann, 1986, Rozwój uczuć, WSiP, Warszawa; por.: S. Badora, A. Gołąbek - Śmigiel, 1987, Dziecko izolowane w klasie. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” nr 10, s. 456 - 461; Z. Skorny, 1977, Proces socjalizacji dzieci i młodzieży, WSiP; D. Ekiert - Grabowska, 1982, Dzieci nieakceptowane w klasie szkolnej, WSiP, Warszawa; M. Przetacznikowa, Z. Włodarski, 1983, Psychologia wychowawcza, PWN, Warszawa; E. M. Skorek, 2000a; E. M. Skorek, 2000b, Dzieci z zaburzeniami mowy wśród rówieśników w klasie szkolnej, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków.

⁸ E. M. Skorek, 2000b; A. Winiarska, 1991, Postawy dzieci 8 - 9-letnich wobec najbliższego otoczenia społecznego, Uniwersytet Śląski, Katowice.

⁹ I. Roszkiewicz, 1983, Młodszy wiek szkolny, Nasza Księgarnia, Warszawa.

¹⁰ W. Kozłowski, 1995, Klasa szkolna jako grupa społeczna. Ujęcie statystyczne: „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” nr 1, s. 8 -10.

możliwości, poczucie przydatności społecznej, co wywiera ogromny wpływ na kształtowanie się osobowości jednostki¹¹.

Według Z. Zaborowskiego¹², grupy rówieśnicze pełnią trojako funkcję w rozwoju dziecka:

- dostarczają mu nowych doświadczeń emocjonalnych, społecznych;
- dostarczają mu nowych doświadczeń poznawczych;
- spełniają funkcje osobotwórcze.

Stosunki koleżeńskie uczniów w młodszym wieku szkolnym to „związki między dwójkiem lub więcej dziećmi powstające w toku interakcji, zachodzącej na gruncie podobnej lub identycznej sytuacji i przebiegającej w określonej psychosferze oraz socjosferze”¹³. W klasie szkolnej uczniowie przynależą do tej samej formalnej grupy społecznej, na której bazie wykształca się grupa nieformalna, przy czym wyróżnić można trzy typy grup rówieśniczych:

- dziecięce grupy zabawowe;
- młodzieżowe paczki;
- młodzieżowe grupy dewiacyjne¹⁴.

Z faktu przynależności do klasy szkolnej wynikają role, które pełni dziecko, a one wyznaczają mu normy postępowania jako ucznia i jako kolegi¹⁵. Normy grupowe zawierają:

- ocenę znaczenia różnych rodzajów zachowania się z punktu widzenia interesów grupy;
- oczekiwania dotyczące pożądanego sposobu zachowania się członka grupy;
- reakcje grupy na zachowanie jej członków, z wykorzystaniem nagród i kar¹⁶.

O tym, jakie normy obowiązują w grupie, uczeń dowiaduje się wskutek działania kontroli **społecznej**, czyli reakcji grupy na zachowanie ucznia, w której zawarta jest aprobata lub dezaprobata dla tych zachowań. Kontrola społeczna może się wyrażać w takich reakcjach grupy, jak kpiny, wyśmiewanie, pozbawianie przywilejów, ograniczanie kontaktów itp.¹⁷. Tak więc zachowanie dziecka zgodne z oczekiwaniami innych zapewni mu akceptację społeczną, natomiast zachowanie nieaprobowane przez członków grupy powoduje zakłócenia w relacjach z otoczeniem, co negatywnie wpływa na rozwój dziecka¹⁸.

¹¹ L. Wołoszynowa, 1975, Młodszy wiek szkolny (w:) M. Żebrowska (red.) Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży, PWN, Warszawa.; M. Przetacznikowa, Z. Włodarski, 1983.

¹² Z. Zaborowski, 1977.

¹³ E. M. Skorek, 2000a, s. 15.

¹⁴ T. Pilch, 1995, Grupa rówieśnicza jako środowisko wychowawcze (w:) T. Pilch, J. Lepalczyk (red.) Pedagogika społeczna, Wyd. ŻAK, Warszawa.

¹⁵ E. M. Skorek, 2000a.

¹⁶ M. Przetacznikowa, Z. Włodarski, 1983.

¹⁷ H. Sowińska, 1974.

¹⁸ E. M. Skorek, 2000b.

Uwarunkowania akceptacji w klasie szkolnej

W obrębie nieformalnej struktury klasy szkolnej wyróżnić można dzieci akceptowane, przeciętnie akceptowane, polaryzujące akceptację, izolowane oraz odrzucone przez grupę rówieśniczą¹⁹. Przyczyny określonej pozycji i popularności w grupie rówieśniczej zmieniają się wraz z wiekiem. W klasie I i II najbardziej popularne są dzieci dobrze uczące się, zadbane, dobrze się zachowujące. W klasie III i IV akceptacja dziecka wiąże się przede wszystkim z jego funkcjonowaniem jako kolegi, a potem dopiero - ucznia²⁰. Podobne przyczyny wyborów i odrzuceń dziecka przez grupę rówieśniczą klasy początkowej, wymienia J. Ł. Kołomiński²¹. Według E. Hurlock²², popularność w grupie rówieśniczej zależy m.in. od zdolności do współpracy, życzliwości, pewności siebie, dobrych wyników w nauce, zdrowia i sprawności fizycznej, atrakcyjnego wyglądu zewnętrznego, inteligencji, płci, pozycji materialnej rodziców, pozycji dziecka w rodzinie. Natomiast za cechy powodujące niepopularność, autorka uważa m.in. nieśmiałość, ociężałość, zbyt odstawianie od grupy, agresywność, nielojalność, egocentryzm. E. Hurlock zaznacza, iż mogą to być rezultaty braku popularności, a nie przyczyny.

Według M. Pilikiewicza²³, w niższych klasach szkoły podstawowej popularności w grupie sprzyjają m.in. dobre wyniki w nauce, koleżeństwo, uczynność, dbałość o wygląd zewnętrzny. Podobne wnioski wyciągnięto z badań Z. Włodarskiego²⁴. W badaniach przytoczonych przez R. Vastę, M. M. Haith'a i S. A. Millera²⁵ wykryto korelacje pomiędzy popularnością a kolejnością urodzenia się w rodzinie, zdolnościami intelektualnymi, atrakcyjnością fizyczną, imieniem dziecka, umiejętnością inicjowania i utrzymywania interakcji oraz rozwiązywania konfliktów. M. Nyczaj-Drag²⁶ dowodzi, iż w klasach I-III bardziej popularne są dziewczynki, dobrzy uczniowie, dzieci ładne, śmiałe. Ważny jest sposób mówienia, brak deficytów rozwojowych, czy skłonności do nieśmiałości lub agresji.

¹⁹ D. Ekiert - Grabowska, 1982; M. Pilikiewicz, 1985, Nieformalna struktura klasy szkolnej, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” nr 3, wkładka, s. 198 - 206; L. Lipman, 1993, Diagnostyka i korekta stosunków społecznych w klasie szkolnej, „Psychologia Wychowawcza” nr 3, s. 225 - 231; M. John, 1987, Orientacja dzieci i młodzieży w sytuacjach społecznych (w:) J. Koziński (red.) Monografie psychologiczne, t. LI, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wyd. PAN, Wrocław; M. Tyszkowa, 1990, Zdolności, osobowość i działalność uczniów, PWN, Warszawa; i inni.

²⁰ Z. Halska, 1991, Postawy prospołeczne dzieci w młodszym wieku szkolnym, Zeszyty Naukowe WSP w Opolu, Psychologia, zes. 7, s. 75 - 81.

²¹ J. Ł. Kołomiński, 1982, Dziecięce przyjaźnie, sympatie i niechęci, WSiP, Warszawa.

²² E. Hurlock, 1961, , Rozwój dziecka, PWN, Warszawa.

²³ M. Pilikiewicz, 1963, Postępy w nauce a popularność w zespole klasowym w młodszym i średnim wieku szkolnym, „Psychologia Wychowawcza” nr 5, s. 437 - 445.

²⁴ za: Z. Skorny, 1977.

²⁵ R. Vasta, M. M. Haith, S. A. Miller, 1995, Psychologia dziecka, WSiP, Warszawa.

²⁶ M. Nyczaj-Drag, 2001, Oczekiwania a doświadczenia dzieci w pierwszym roku nauki, Lubuskie Towarzystwo Naukowe, Zielona Góra.

Z powyższego zestawienia wynika, iż większość cech, umiejętności, zachowań warunkujących popularność lub niepopularność w zespole klasowym, potwierdza się w badaniach przytoczonych autorów i wiąże się z nauką oraz kompetencjami społecznymi dzieci.

W ramach badań dotyczących relacji w aspekcie ja-rówieśnicy uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się prowadzonych przez autorkę niniejszego opracowania²⁷, poszukiwano m.in. uwarunkowań akceptacji tych uczniów w klasie szkolnej. W tym kontekście można postawić następujące pytania:

- Jaki związek zachodzi pomiędzy trudnościami w uczeniu się a relacjami z rówieśnikami?
- Czy istnieje związek pomiędzy akceptacją lub nieakceptacją w klasowej grupie rówieśniczej a społecznym zachowaniem się uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się?

Uzyskano wyniki świadczące, iż 60% uczniów mających trudności w uczeniu się, spotykało się z tego powodu z okazywaniem braku akceptacji (zaczepekki, wyśmiewanie itp.) przez klasowych rówieśników. Wychowawcy badanych uczniów uznali, iż u 70% z nich, trudności w nauce miały wpływ na relacje z rówieśnikami, a tylko u jednej osoby był on pozytywny. Sami uczniowie w 53,4% stwierdzili, iż koledzy mniej ich lubią z powodu omawianych trudności.

Osoby, w przypadku których nie stwierdzono wpływu trudności w uczeniu się na kontakty z rówieśnikami, były w większości akceptowane lub miały pozycję przeciętną w grupie rówieśniczej. Natomiast uczniowie, których trudności w uczeniu się wpływały na relacje rówieśnicze, w większości byli izolowani lub odrzucani przez klasowych kolegów.

Z analizy materiału empirycznego dotyczącego społecznego zachowania się badanych uczniów wynika, iż wykazywali oni w 60% niski poziom zachowań agresywnych (według Skali Zachowania się Antyspołecznego) i w 63,4% przeciętny, a w 33,3% niski poziom przyhamowania (według Skali Przyhamowania), przy wysokim w 54,7% poziomie uspołecznienia (według Skali Uspołecznienia)²⁸. Niemniej jednak wśród osób o wysokim poziomie zachowań antyspołecznych, tylko jeden uczeń okazał się akceptowany. Pozostali uczniowie byli odrzucani lub izolowani przez klasę. W badanej grupie tylko u jednego ucznia stwierdzono wysoki poziom przyhamowania. Osoba ta była odrzucana przez klasowych kolegów. Dwie osoby mające niski poziom uspołecznienia okazały się silnie odrzucane przez klasę. Na podstawie uzyskanych wyników badań wnioskowano, iż zarówno trudności

²⁷ Badaniem objęto grupę 30 uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, w wieku 8-11 lat. Uczniowie ci uczęszczali do sześciu klas (drugich i czwartych) w obrębie dwóch szkół podstawowych na terenie Krakowa.

²⁸ Przytoczone wyniki badań uzyskano przy wykorzystaniu Arkusza Zachowania się Ucznia B. Markowskiej.

w uczeniu się, jak i społeczne zachowanie się uczniów mają wpływ na relacje międzyrówieśnicze.

Charakterystyka sytuacji indywidualnej i społecznej ucznia ze względu na poziom jego akceptacji

Jak wspomniano we wcześniejszych rozważaniach, w klasie szkolnej znajdują się dzieci o różnym poziomie popularności. Uczeń akceptowany cieszy się uznaniem, jest atrakcyjnym partnerem w interakcjach na terenie klasy, wykazuje wyższy poziom uspołecznienia zachowania. Rówieśnicy lubią go również dzięki takim cechom jak: empatia, zdolność do okazywania wsparcia, zaspokajanie potrzeb grupy. Często staje się klasowym liderem. Uczeń akceptowany zaspokaja swoje potrzeby - bezpieczeństwa, uznania, przyjaźni, afiliacji, aktywności, dzięki czemu ma największą szansę prawidłowego rozwoju psychofizycznego²⁹.

Dziecko przeciętnie akceptowane jest raczej lubiane, ale nie zajmuje ważnego miejsca w strukturze grupy. Natomiast uczeń o statusie niezrównoważonym, czyli polaryzujący akceptację, jest jednocześnie akceptowany i odrzucany przez grupę. Taka sytuacja przeważnie występuje w obrębie skłóconych ze sobą klasowych podgrup. Nie stanowi to szczególnie korzystnej sytuacji dla ucznia, który jest równie często nagradzany w swojej podgrupie, co karany przez inną podgrupę klasową. Jest to pozycja konfliktowa; sprzyja również powstawaniu konfliktów wewnętrznych u ucznia³⁰.

Sytuacja dziecka nieakceptowanego przez rówieśników w klasie szkolnej jest bardzo niekorzystna pod względem psychospołecznego rozwoju jednostki. Uczeń izolowany nie odgrywa większej roli w grupie, nie ma wpływu na innych, nie wywołuje silniejszych emocji pozytywnych, ani negatywnych. W wyborze socjometrycznym otrzymuje od swoich rówieśników bardzo niewiele wyborów; jest pozostawiony samemu sobie, wręcz ignorowany przez klasę. Dzieci izolowane nie podejmują działań na rzecz grupy, są raczej bierne społecznie. Obojętność rówieśników jest dla nich niekorzystna, gdyż pozbawia je doświadczeń społecznych. Izolacja blokuje również potrzebę kontaktu emocjonalnego. Należy zaznaczyć, iż przez izolację można rozumieć zarówno izolowanie dziecka przez grupę, jak i sytuację, gdy uczeń sam się izoluje³¹.

²⁹ D. Ekiert - Grabowska, 1982; L. Lipman, 1993; S. Badora, A. Gołąbek - Śmigiel, 1987; D. Fontana, 1995, *Psychologia dla nauczycieli*, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań; R. Vasta, M. M. Haith, S. A. Miller, 1995.

³⁰ D. Ekiert - Grabowska, 1982; M. Pilikiewicz, 1985.

³¹ D. Ekiert - Grabowska, 1982; D. Ekiert - Grabowska, 1976, *Problem dzieci izolowanych i odrzucanych przez grupę*, „*Życie Szkoły*” nr 7/8, s. 10 - 13; S. Badora, A. Gołąbek - Śmigiel, 1987; M. Pilikiewicz, 1985; R. Vasta, M. M. Haith, S. A. Miller, 1995.

W stosunku do ucznia odrzuconego rówieśnicy (i klasa jako grupa) ujawniają wyraźną niechęć. Uczeń ten nie jest lubiany ani uznawany przez grupę. Ma on bardzo niewielki wpływ na to, co się w klasie dzieje. Inne dzieci unikają kontaktów z nim. W wyborze socjometrycznym otrzymuje wysoką ilość odrzuceń. Zwykle znajduje się w konflikcie z grupą, a jego zachowanie odbiega od ogólnie przyjętych norm. Czasem próbuje zwrócić na siebie uwagę poprzez tzw. popisywanie się, co przeważnie powoduje skutek odwrotny od zamierzonego. Zaznaczyć trzeba, iż osoba odrzucona nie zaspokaja w grupie rówieśniczej podstawowych potrzeb, a przebywanie w zespole klasowym jest dla niej źródłem negatywnych przeżyć, co wpływa na jej stosunek do szkoły, motywację do nauki, samoocenę³². Niska pozycja ucznia w grupie rówieśniczej łączy się z brakiem poczucia bezpieczeństwa, brakiem satysfakcji i zadowolenia. Można ją traktować jako sytuację frustracyjną, z powodu niezaspokojenia podstawowych potrzeb. Dziecko nieakceptowane staje się bierne lub szuka powodzenia w aktywności pozaszkolnej, często przynależąc do grup rówieśniczych o charakterze aspołecznym. Sytuacja izolacji bądź odrzucenia sprzyja egocentryzacji dziecka, wytworzeniu postaw obronnych, poczuciu zagrożenia, co utrudnia kontakty z otoczeniem i tworzenie się postaw prospołecznych. Może się z tym łączyć niewiara w swoje siły i możliwości. Trudno również w tej sytuacji o wytworzenie pozytywnego stosunku do nauki, szkoły, nauczyciela. Wszystko to prowadzi do ukształtowania się nieprawidłowej osobowości dziecka³³. Należy zaznaczyć, iż na percepcję społeczną ma wpływ autopercepcja dziecka, natomiast spostrzeganie ucznia przez rówieśników wpływa na autopercepcję i samoocenę. Samoocena różnicuje sposoby postrzegania własnej pozycji w grupie, np. osoby o niskiej, nieadekwatnej samoocenie spostrzegają swoją pozycję w grupie jako niższą niż jest ona obiektywnie. To, jak uczeń spostrzega i ocenia siebie oraz własną pozycję w grupie, wyznacza samopoczucie i zachowanie się dziecka³⁴. Na tym tle dość niepokojąco przedstawiają się dane uzyskane we wspomnianych wcześniej badaniach dotyczących relacji rówieśniczych uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Z analizy materiału empirycznego wynika, iż 63,2% badanych uczniów było nieakceptowanych przez klasowych rówieśników, a tylko 16,8% z nich uzyskało wysoką pozycję w klasie. Pozostałe 20% to osoby o przeciętnej pozycji społecznej.

Według Doroty Klus-Stańskiej³⁵, funkcjonowanie dziecka jako osobowości, przejawia się:

- w przeżywanych przez nie emocjach i uczuciach w związku z pełnionymi rolami społecznymi,

³² D. Ekiert - Grabowska, 1982; S. Badora, A. Gołąbek - Śmigiel, 1987.

³³ M. Pilikiewicz, 1985.

³⁴ M. Tyszkowa, 1990.

³⁵ Dorota Klus-Stańska, 1994, Adaptacja szkolna siedmiolatków, Wyd. WSP, Olsztyn.

- w stopniu zaspokojenia potrzeb psychicznych zrodzonych poprzez bycie uczniem,
- w przeżywanym (lub nie) zadowoleniu i poczuciu wewnętrznej satysfakcji w szkole.

Pierwszoklasiści są w wieku, kiedy przelotne kontakty lub diadowe preferencje towarzyskie wynikające z sąsiedztwa w ławce, mogą przedzierzgnąć się w bardziej trwale i angażujące emocjonalnie związki interpersonalne. Być kolegą to bać się razem, dzielić przedmiotami, rozmawiać, wymieniać uwagi na temat wspólnych przeżyć, pomagać sobie nawzajem, śmiać się razem, nie przechwalać się, nie wyśmiewać i nie krytykować nadmiernie, nie skarżyć. Według badań D.Klus-Stańskiej³⁶ stosunki rówieńnicze traciły przyjacielski wymiar, w sytuacji napotkania oporu ze strony kolegów, odmiennego zdania i innych form braku podporządkowania się. Dzieci przejawiały wtedy nagminnie takie zachowania jak: agresja słowna i fizyczna, skarżenie się, „dąsy”. W wypowiedziach dzieci pojawiał się bardzo często problem agresji (głównie fizycznej) i lęku przed nią. Dzieci bały się przede wszystkim ataku ze strony starszych kolegów. Natomiast w sytuacji najbardziej niebezpiecznej dla społecznego i osobowego przystosowania jest dziecko, które ma negatywny obraz środowiska (tu: szkolnego), z którego nie może uciec.

Reasumując, relacje międzyrówieńnicze w klasie szkolnej I - IV są niezwykle złożone. Z przynależności do klasy szkolnej wynikają role, które wyznaczają prawa, obowiązki i normy postępowania m.in. jako kolega. Trudności w pełnieniu tej roli mogą przejawiać się np. zakłóceniami w kontaktach z rówieńnikami, niekorzystną pozycją społeczną, nieakceptacją emocjonalną przez kolegów, przypisywaniem uczniowi negatywnych cech i właściwości. Nie ulega wątpliwości, iż prawidłowe kontakty w aspekcie ja - rówieńnicy w młodszym wieku szkolnym są niezwykle istotne dla harmonijnego rozwoju każdego dziecka³⁷.

Wnioski dla praktyki pedagogicznej

Odnosząc się do konkluzji niniejszego opracowania należy zadać pytanie, w jaki sposób w warunkach szkolnych można pomóc uczniom nieakceptowanym przez rówieńników.

W związku z powyższym nasuwa się kilka uwag, które wskazują możliwości działań pedagogiczno-terapeutycznych.

1. Kształtowaniu prawidłowych relacji rówieńniczych na terenie klasy sprzyja uzyskanie dokładnych informacji dotyczących sytuacji rodzinnej, osobowości i problemów uczniów.

³⁶ ibidem

³⁷ E. M. Skorek, 2000b.

2. Niezwykle ważną rolę pełni doksztalcanie się i doskonalenie w zawodzie pedagogicznym.
Konsekwencją samodoskonalenia się osobistego i zawodowego wychowawców jest m.in. :
 - wysoce zindywidualizowane podejście do uczniów;
 - podejmowanie przez wychowawców świadomych działań mających na celu poprawę sytuacji konkretnych uczniów, np. w kontekście relacji z rówieśnikami;
 - stanowienie pozytywnego wzorca dla swoich uczniów.
3. Najbardziej korzystnym stylem kierowania klasą dla budowania prawidłowych stosunków interpersonalnych w klasie szkolnej, jest styl demokratyczny.
Wyniki badań sugerują, iż w grupie, gdzie lider przyjął postawę demokratyczną było mniej wrogości, agresji; nie było też tzw. „kozłów ofiarnych”, zauważono natomiast więcej wyrozumiałości i odpowiedzialności nie tylko za siebie, ale i za innych³⁸.
4. Ważne jest zindywidualizowane podejście do uczniów nieakceptowanych w klasie szkolnej.
Nie sposób przecenić roli działań podejmowanych przez wychowawców w celu poprawy relacji wychowanków z rówieśnikami. Działania te mogą wpłynąć pozytywnie na pozycję ucznia w grupie rówieśniczej szczególnie w młodszym wieku szkolnym, gdy wychowawca klasy jest dla uczniów dużym autorytetem. Wychowawca może więc przede wszystkim :
 - dostosować swoje postępowanie do indywidualnych potrzeb każdego ucznia oraz uzupełniać swoją wiedzę na temat przyczyn braku akceptacji ucznia;
 - budować poczucie własnej wartości, podnosić samoocenę ucznia poprzez powierzanie mu odpowiedzialnych zadań na rzecz klasy;
 - chwalić ucznia za pozytywne zachowania, budować pozytywną opinię o uczniu w jego klasowej grupie rówieśniczej;
 - poświęcać odpowiednio dużo czasu na poprawę komunikacji, uczenie konstruktywnego rozwiązywania konfliktów, rozmowy o bieżących problemach w klasie, budowanie empatii, samopomocy oraz inne niezbędne oddziaływania mające na celu poprawę funkcjonowania klasy, jako grupy rówieśniczej;
 - przybliżać uczniom swojej klasy specyfikę trudności kolegów, co zwiększy poziom zrozumienia i akceptacji tych uczniów;
 - organizować w ramach zajęć lekcyjnych pracę w grupach.
5. Nieodzowna wydaje się współpraca z rodzicami ucznia nieakceptowanego przez klasowych rówieśników i ze specjalistami pracującymi z nim. Współpraca przy-

³⁸ J. L. Paul, za: J. Sowa, F. Wojciechowski, 2001.

czyni się do lepszego poznania ucznia i jego problemów; pozwoli wymienić doświadczenia, uaktualnić diagnozę, uzupełnić wiedzę dotyczącą postępowania z uczniem.

6. Zmianie niekorzystnej sytuacji ucznia nieakceptowanego w klasie szkolnej służy udzielenie mu pomocy dostosowanej w zakresie form i intensywności do jego indywidualnych potrzeb.

Wychowawca w ramach profilaktyki pierwszorzędowej może m.in.:

- zapewnić pomoc uczniom mającym trudności w uczeniu się, pochodzącym z rodzin dysfunkcyjnych, przejawiających zaburzenia zachowania;
- dzieci z grup ryzyka kierować do psychologa/pedagoga w celu przeprowadzenia wstępnej diagnozy;
- współpracując z psychologiem/pedagogiem szkolnym i w porozumieniu z rodzicami kierować ucznia do poradni psychologiczno-pedagogicznej lub innej instytucji udzielającej specjalistycznej pomocy;
- udzielać informacji o specjalistycznej pomocy pozaszkolnej.³⁹

7. Jedną z form pomocy, którą można realizować w warunkach szkolnych, są zajęcia o charakterze terapeutycznym i socjoterapeutycznym, organizowane w celu poprawy relacji uczniów nieakceptowanych z rówieśnikami.

W ramach zajęć o charakterze terapeutycznym i socjoterapeutycznym z uczniami nieakceptowanymi w klasie szkolnej należy:

- niwelować ich zaburzenia zachowania (por. np. J. Grochulska⁴⁰);
- wzmacniać poczucie własnej wartości;
- uczyć strategii społecznego kontaktu tj. komunikowania się, konstruktywnego rozwiązywania konfliktów, współdziałania w grupie; wyzwalać i wzmacniać pozytywne emocje, zachowania, empatię i asertywność, co odnosi się również do rówieśników.

Wobec rówieśników ponadto:

- wzmacniać akceptację i tolerancję wobec „trudnych” kolegów.⁴¹

Intensywne działania terapeutyczne oraz o charakterze profilaktycznym, odpowiednio wcześniej rozpoczęte, mogą wyraźnie wpłynąć na poprawę sytuacji społecznej ucznia nieakceptowanego w klasie szkolnej.

³⁹ Szczegółowe zalecenia i informacje dotyczące systemu pomocy psychologiczno-pedagogicznej znajdują się w zeszycie „Biblioteczki Reformy”- „MEN o pomocy psychologiczno-pedagogicznej”, 2001, Warszawa.

⁴⁰ J. Grochulska, 1982, Reeducacja dzieci agresywnych, WSiP, Warszawa.

⁴¹ Istnieje wiele programów zajęć terapeutycznych i socjoterapeutycznych (jak np. J. Strzemieczny: Program zajęć socjoterapeutycznych dla dzieci ze szkół podstawowych lub program Jak żyć z ludźmi. Umiejętności interpersonalne - wybrane ćwiczenia), które mogą pomóc w realizacji powyższych działań. Należy również wdrażać programy profilaktyczne oraz programy wsparcia rówieśniczego (np. pozytywnej presji rówieśniczej), które mogą okazać się najbardziej efektywną formą budowania pozytywnych relacji w aspekcie ja - rówieśnik (por. M. Minicz, 1997, Rola programów wsparcia rówieśniczego, „Po lekcjach” nr 4, s. 66-72).

Prowadząc zajęcia terapeutyczne winno się pamiętać o kolejności działań: 1) „ja”; potem 2) „grupa”. Tak więc najpierw trzeba pomóc uczniowi w jego relacjach: ja - ja. Inaczej nie uda mu się nawiązać pozytywnych relacji z rówieśnikami. Ważne jest także równoczesne kontynuowanie pomocy specjalistycznej w innych aspektach (zajęcia korekcyjno-kompensacyjne, logopedyczne, gimnastyka korekcyjna i inne w zależności od potrzeb).

W centrum zainteresowania pedagoga powinien być każdy uczeń; jego potrzeby, problemy i możliwości.

Bibliografia

- Badora S., Gołąbek - Śmigiel A., 1987, Dziecko izolowane w klasie, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” nr 10, s. 456 - 461.
- Deptuła M., 1992, Relacje rówieśnicze dzieci w młodszym wieku szkolnym, „Studia Pedagogiczne”, t. 58, s. 121 - 140.
- Ekiert - Grabowska D., 1976, Problem dzieci izolowanych i odrzucanych przez grupę, „Życie Szkoły” nr 7/8, s. 10 - 13.
- Ekiert - Grabowska D., 1982, Dzieci nieakceptowane w klasie szkolnej, WSiP, Warszawa.
- Fontana D., 1995, Psychologia dla nauczycieli, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań.
- Gerstmann S., 1986, Rozwój uczuć, WSiP, Warszawa.
- Halska Z., 1991, Postawy prospołeczne dzieci w młodszym wieku szkolnym, Zeszyty Naukowe WSP w Opolu, Psychologia zesz. 7, s. 75 - 81.
- Hurlock E., 1961, Rozwój dziecka, PWN, Warszawa.
- John M., 1987, Orientacja w sytuacjach społecznych dzieci w różnym stopniu akceptowanych przez grupę (w:) M. John (red.) Orientacja dzieci i młodzieży w sytuacjach społecznych (w:) J. Koziński (red.) Monografie psychologiczne, t. LI, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wyd. PAN, Wrocław.
- Klus-Stańska D., 1994, Adaptacja szkolna siedmiolatków, Wyd. WSP, Olsztyn.
- Kołomiński J. Ł., 1982, Dziecięce przyjaźnie, sympatie i niechęci, WSiP, Warszawa.
- Kozłowski W., 1995, Klasa szkolna jako grupa społeczna. Ujęcie statystyczne. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” nr 1, s. 8 - 10.
- Lachowicz E., 1998, Funkcje wychowawcze rodziny a sytuacja szkolna dziecka (w:) A. Rumiński, M. Szymański (red.), Wychowanie dzieci i młodzieży na przełomie tysiącleci, Wyd. Naukowe WSP, Kraków.
- Lipman L., 1993, Diagnostyka i korekta stosunków społecznych w klasie szkolnej. „Psychologia Wychowawcza” nr 3, s. 225 - 231.
- Nyczaj-Drag M., 2001, Oczekiwania a doświadczenia dzieci w pierwszym roku nauki, Lubuskie Towarzystwo Naukowe, Zielona Góra.

- Pilch T., 1995, Grupa rówieśnicza jako środowisko wychowawcze (w:) T. Pilch, J. Lepalczyk (red.) *Pedagogika społeczna*, Wyd. ŻAK, Warszawa.
- Pilikiewicz M., 1963, Postępy w nauce a popularność w zespole klasowym w młodszym i średnim wieku szkolnym, „*Psychologia Wychowawcza*” nr 5, s. 437 - 445.
- Pilikiewicz M., 1985, Nieformalna struktura klasy szkolnej, „*Problemy Opiekunczo-Wychowawcze*” nr 3, wkładka, s. 198 - 206.
- Przetacznikowa M., Włodarski Z., 1983, *Psychologia wychowawcza*, PWN, Warszawa.
- Roszkiewicz I., 1983, *Młodszy wiek szkolny*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Skorek E. M., 2000a, *Stosunki koleżeńskie dzieci z zaburzeniami mowy i ich szkolne uwarunkowania*, Lubuskie Towarzystwo Naukowe, Zielona Góra.
- Skorek E. M., 2000b, *Dzieci z zaburzeniami mowy wśród rówieśników w klasie szkolnej*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków.
- Skorny Z., 1977, *Proces socjalizacji dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa.
- Sowa J., Wojciechowski F., 2001, *Proces rehabilitacji w kontekście edukacyjnym*, Wyd. Oświatowe FOSZE, Rzeszów.
- Sowińska H., 1974, *Klasa szkolna, jako zespół wychowawczy*, WSiP, Warszawa.
- Tyszkowa M., 1990, *Zdolności, osobowość i działalność uczniów*, PWN, Warszawa.
- Vasta R., Haith M. M., Miller S. A., 1995, *Psychologia dziecka*, WSiP, Warszawa.
- Winiarska A., 1991, *Postawy dzieci 8 - 9-letnich wobec najbliższego otoczenia społecznego*, Uniwersytet Śląski, Katowice.
- Wołoszynowa L., 1975, *Młodszy wiek szkolny (w:) M. Żebrowska (red.) Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, PWN, Warszawa.
- Zaborowski Z., 1977, *Psychospołeczne problemy wychowania*, Nasza Księgarnia, Warszawa.