

Dzieci odrzucane przez rówieśników – cz. I

Maria Deptuła

Celem dwuczęściowego cyklu artykułów poświęconego dzieciom odrzucanym jest udzielenie odpowiedzi na następujące pytania: Kogo nazywa się dzieckiem odrzucanym? Jakie są następstwa odrzucenia dziecka przez grupę rówieśniczą? W jaki sposób można wyjaśnić specyficzne funkcjonowanie dzieci odrzucanych w interakcjach z rówieśnikami? Co można zrobić, żeby pomóc tej grupie dzieci? W tym artykule charakteryzują dzieci odrzucane i prezentują najważniejsze następstwa odrzucenia przez grupę rówieśniczą w okresie dzieciństwa.

Mianem odrzucanych określa się te dzieci, które w testach socjometrycznych otrzymują dużo wyborów negatywnych przy jednoczesnym braku lub niewielkiej liczbie wyborów pozytywnych. Z uwagi na to, że wskazania wyrażające brak sympatii czy niechęć traktowane są jako bardziej znaczące niż wskazania pozytywne¹, do tej kategorii zaliczane są osoby, które:

- otrzymały do 19,9% wyborów (ocen) pozytywnych i do 24,9% wyborów (ocen) negatywnych, bądź 30 – 30,9% wyborów pozytywnych, a jednocześnie 25% i więcej wyborów negatywnych lub 20 – 20,9% wyborów pozytywnych i 25% i więcej wyborów negatywnych oraz 0 – 19,9% wyborów pozytywnych i 25% i więcej wyborów negatywnych.

Do kategorii odrzucanych zaliczane są te dzieci, z którymi rówieśnicy **nie chcą wchodzić w interakcje (bawić się, siedzieć w jednej ławce, wspólnie pracować) i którym często okazują antypatię**. Odsetek dzieci odrzucanych przez rówieśników, podawany przez różnych autorów, jest zróżnicowany, co ma prawdopodobnie związek z rodzajem zastosowanej techniki badawczej oraz środowiskiem społecznym, w którym

prowadzone są badania. W badaniach prowadzonych pod moim kierunkiem za pomocą „Plebiscytu życzliwości i niechęci” w latach 90., w grupie 238 uczniów klas I szkół podstawowych – 25% stanowiły dzieci odrzucane. W klasach III (N = 235) było 10,6% dzieci odrzucanych, a w klasach IV (N = 115) odsetek tych dzieci wynosił 14%. W badaniach prowadzonych tą samą techniką w roku 2001 w klasach III i IV szkoły podstawowej obejmujących 329 dzieci odsetek odrzucanych wynosił 29,8%.²

Cechy i zachowania dzieci odrzucanych

Źródłem prezentowanych poniżej informacji o specyficznym funkcjonowaniu dzieci odrzucanych w relacjach z rówieśnikami jest obserwacja ich zachowania w sytuacjach naturalnych i aranżowanych. Natomiast charakterystyka cech i zachowań przypisywanych dzieciom odrzucanym przez rówieśników pochodzi z analizy uzasadnień wyborów socjometrycznych dokonywanych przez dzieci w klasycznej Technice Moreno oraz z badań za pomocą techniki „Zgadnij kto”.³ Przeanalizowane przeze mnie badania dostarczają też wiadomości o stosunku

emocjonalnym dzieci odrzucanych do rówieśników, o inicjowaniu przez nie kontaktów i działań, o ich poziomie uspołecznienia, w tym o umiejętności rozwiązywania sytuacji konfliktowych i agresywności.

Stosunek emocjonalny dzieci odrzucanych do innych dzieci jest określany przez ich rówieśników jako nieprzychylny i wrogi. Przypisuje się im egoizm, niechęć do podejmowania działań na rzecz innych, krzywdzenie innych swoim postępowaniem, nieliczenie się z cudzymi kłopotami i trudnościami.

Jeśli chodzi o **inicjowanie kontaktów i działań**, w badaniach odnotowano dwie przeciwstawne tendencje. Z jednej strony przypisuje się tym dzieciom brak inicjatywy, unikanie kontaktu. Z drugiej zaś, nadmierną aktywność i gadatliwość oraz częste próby podejmowania kontaktów społecznych. Na wysoki poziom agresywności tego typu dzieci i jednocześnie wysoką tendencję do wycofywania się, wskazuje też A. Brzezińska. Z kolei C. Gagnon podkreśla, że charakterystyczne dla nich jest także to, że w sytuacji diagnostycznej dla kompetencji społecznej (podejmowania prób przyłączania się do trwającej już aktywności grupy, np. do trwającej zabawy) nie potrafią one dopasować się

do tego co się dzieje i dążą do zmodyfikowania aktywności grupy zgodnie ze swoimi potrzebami – co istotnie różni je od dzieci akceptowanych.

Poziom uspołecznienia dzieci odrzucanych jest niski. Zgromadzone w tej dziedzinie dane świadczą o nieliczeniu się z potrzebami innych, niechęci do udzielania pomocy i dzielenia się z innymi. Dzieciom tym przypisuje się niekoleżeńskość, łamanie reguł oraz norm społecznych obowiązujących w grupie. Charakterystyczne dla dzieci odrzucanych jest też to, że rzadko uczestniczą w zabawach polegających na współpracy, a dominującą formą ich aktywności są działania indywidualne. Twierdzi się, że są one niezdolne do kontrolowania własnych emocji, częściej niż inne dzieci przerywają zabawę rówieśników i nie potrafią dostosować się do jej systematycznego przebiegu. Cechą wyróżniającą te dzieci jest ich kłótniowość oraz skarżenie, co może świadczyć o nieumiejętności rozwiązywania sytuacji konfliktowych.

W wielu badaniach potwierdzono **wysoki poziom agresji fizycznej i werbalnej** dzieci odrzucanych. Do takich wniosków prowadzą nie tylko wyniki badań nad spostrzeganiem tego typu dzieci przez rówieśników, ale także obserwacje naukowe ich zachowania w interakcjach z rówieśnikami. Częstym zachowaniem dzieci odrzucanych jest agresja fizyczna, w tym bicie słabszych i zaczepianie bez powodu. Jeśli chodzi o agresję werbalną, to koleżanki i koledzy przypisują im wzbu-

dzanie strachu u rówieśników, skłonność do obmawiania innych, dokuczanie innym, używanie wulgarnych słów, ordynarne żarty a także kpiny z kolegów, wyśmiewanie oraz przezywanie, pyskowanie i wymyślanie. H. R. Schaffer podkreśla, że wiele zachowań tych dzieci ma charakter destrukcyjny. H. Bee stwierdza, że dzieci agresywne/odrzucane o wiele częściej niż inne postrzegają agresję jako sprawne narzędzie rozwiązywania problemów.

Następstwa odrzucenia

S. R. Asher i A. J. Rose zwracają uwagę, że dzieci odrzucane nie mają towarzystwa w czasie pobytu w przedszkolu czy szkole, nie mogą liczyć na pomoc i wsparcie rówieśników w trudnej sytuacji, nie mogą wymieniać się z nimi informacjami. Uskarżają się na samotność bardziej niż inne dzieci zarówno w okresie dorastania, jak i w środkowym okresie dzieciństwa, w przedszkolu i pierwszej klasie. Częściej niż inne dzieci rezygnują ze szkoły przed jej ukończeniem. Odrzucenie przez rówieśników było (w jednym z badań cytowanych przez S. R. Asher i A. J. Rose) znacznie silniejszym czynnikiem wpływającym na porzucenie szkoły niż trudności w nauce. Te spośród dzieci odrzucanych, które nie mogą porzucić szkoły, częściej bywają w niej nieobecne i częściej wagarują. Można powiedzieć, że unikają w ten sposób kontaktu z niesprzyjającym im środowiskiem. Wiele dzieci nie ma także dobrych stosunków z nauczycielami.

Biorąc pod uwagę przedstawioną przez K. Appelt listę korzyści wynikających z uczestniczenia w grupie rówieśniczej, można powiedzieć, że dzieci odrzucane nie mają możliwości uczenia się współpracy, przełamania egocentryzmu (czego wyrazem może być podejmowanie próby uwzględniania punktu widzenia innego niż własny), uczenia się umiejętności negocjowania i rozwiązywania konfliktów, niesienia pomocy, podziału ról, podejmowania roli lidera i innych ról grupowych. Poczucie, że jest się akceptowanym przez rówieśników, lubianym, że się posiada wielu kolegów i doświadczenie uznania z ich strony – jest ważnym czynnikiem decydującym o powstaniu poczucia kompetencji u dzieci w wieku szkolnym. Rozwinięte w tym okresie poczucie kompetencji *jest źródłem szczególnej siły, która czyni dziecko spragnionym pełnienia w dalszym życiu określonych ról, dających mu szansę na zdobycie uznania nie tylko w najbliższym otoczeniu.*⁴

H. R. Schaffer zwraca uwagę na fakt, że umiejętności społeczne mogą rozwijać się tylko w kontekście interpersonalnym, bowiem zdolność umiejętnego postępowania z innymi osobami może powstać jedynie podczas interakcji społecznej i w pewnym stopniu zależy od wsparcia i kooperacji partnerów dziecka. Wykluczenie ze społecznych interakcji sprawia, że dzieci odrzucane mają niewiele okazji do nabywania kompetencji społecznych i zmiany swojej sytuacji w grupie. Na fakt ograniczenia możliwości rozwoju dzieci odrzucanych zwraca także uwagę P. Wiliński twierdząc, że im wyższa pozycja w grupie, *tylko więcej możliwości uczenia się i działania, tym więcej okazji do wzbogacania swoich zasobów, ale także budowania indywidualnego systemu wsparcia.*⁵

Formułowaną czasem wątpliwość dotyczącą kwestii, **czy dzieci odrzucane zachowują się zazwyczaj negatywnie dlatego, że są odrzucane czy też są odrzucane dlatego, że przejawiają negatywne zachowania**, weryfikowano w badaniach J. D. Coie i J. B. Kupersmidt.⁶ W celach eksperymentalnych utworzono 10 grup złożonych z 4 chłopców o zróżnicowanym statusie socjometrycznym (jeden miał status popularnego w ocenie socjometrycznej dokonanej przez dzieci w jego klasie, drugi był odrzucany, trzeci izolowany, a czwarty przeciętnie akceptowany).



W połowie utworzonych grup, dzieci zupełnie się nie znały przed pierwszym spotkaniem, w drugiej połowie znały się wcześniej. W nowych grupach chłopcy spędzali na wspólnych zabawach raz w tygodniu 40 minut przez 6 miesięcy. Po każdym spotkaniu przeprowadzano z każdym dzieckiem indywidualny wywiad na temat spostrzeżenia innych członków grupy. Dzięki temu stwierdzono, że po pierwszym tygodniu status społeczny w nowej grupie, gdy chłopcy wcześniej się nie znali, nie był znacząco skorelowany z ich statusem ustalonym we własnej klasie. Jednak już po trzech spotkaniach korelacja wynosiła 0,54 i była statystycznie istotna, a po 6 spotkaniach wynosiła 0,74.

Obserwacje zachowania się dzieci podczas wspólnych zabaw pozwoliły dostrzec, że chłopcy odrzucani wykazywali tendencję do przywłaszczania sobie największej liczby zabawek oraz byli bardziej agresywni werbalnie i fizycznie niż chłopcy popularni. Dzieci były odrzucane zarówno w nowej grupie, jak i w grupie złożonej z rówieśników, z którymi znały się wcześniej. Przedstawione wyniki pokazują, że to całość społecznego funkcjonowania dziecka prowadzi do przypisania mu negatywnego statusu. Ponadto status dziecka ustalony w danej grupie jest zapowiedzią statusu, jaki będzie miało w nowej grupie. A. Brzezińska zwraca uwagę, że występuje tu mechanizm „błędnego koła” w interakcjach społecznych powodujący coraz częstsze odrzucanie dziecka przez rówieśników.

Chociaż niektórym dzieciom odrzucaniem udaje się zmienić swój status w grupie w miarę upływu czasu, to jednak trwałość niskiego statusu w kolejnych latach uczęszczania do szkoły jest znaczna. W moich badaniach 58,1% uczniów odrzuczanych w klasach III lub IV było odrzuczanych także w klasach V lub VI, po 26 miesiącach od pierwszego pomiaru.² S. R. Asher i A. J. Rose podają, że około 30–50% dzieci odrzuczanych w dzieciństwie pozostało takimi w badaniach przeprowadzonych pięć lat później. Na trwałość statusu dzieci odrzuczanych zwraca także uwagę H. Bee twierdząc, że ta grupa dzieci rzadko zmienia swój status począwszy od okresu szkolnego do okresu dojrzewania, a jeśli im się to udaje, to nieczęsto zdarza się, by zostały w pełni zaakceptowane.

Zgromadzone w wielu badaniach wyniki wskazują, że odrzucenie dziecka przez rówieśników zapowiada problemy z adaptacją w późniejszych okresach życia, jest istotnym czynnikiem ryzyka używania substancji psychoaktywnych i podejmowania innych ryzykownych zachowań w okresie dorastania.

Typy dzieci odrzuczanych

H. R. Schaffer uważa, że w celach prognostycznych należy w grupie dzieci odrzuczanych wyodrębnić dwie podgrupy: dzieci odrzucane ze względu na agresywne i destrukcyjne zachowania (stanowią one większość) i te, które są odrzucane z powodu skłonności do społecznego wycofania i skrajnego zahamowania. Dzieci **odrzucające/agresywne** charakteryzuje występowanie zaburzeń eksternalizacyjnych obejmujących takie cechy, jak *wrogość w stosunkach międzyludzkich, zachowania destrukcyjne, brak panowania nad impulsami i działania przestępcze*.⁷ Te dzieci przejawiają brutalne i antyspołeczne zachowania, tyranizują innych, mają trudności szkolne, wagarują i przedwcześnie rezygnują z dalszej nauki. W życiu dorosłym w dalszym ciągu obserwuje się u nich różne przejawy patologii.

Dzieci odrzucane z powodu **skłonności do wycofywania się z interakcji** charakteryzuje występowanie zaburzeń o charakterze internalizacyjnym – niepokój, samotność, depresja i lękliwość. Dzieci o takich cechach *łatwo stają się ofiarami i wyrastają na osoby wyizolowane społecznie, utrzymujące niewiele kontaktów z innymi i posiadające ograniczone możliwości nawiązywania relacji*.⁷

Prawdopodobieństwo wystąpienia problemów psychospołecznych w dalszym życiu jest w obu grupach dzieci odrzuczanych bardzo duże i dlatego uznaje się je za grupy podwyższonego ryzyka. Określenie to, jak pisze H.R. Schaffer *niczego jeszcze nie przesądza, świadczy jedynie o statystycznie większym prawdopodobieństwie, że ich rozwój będzie różnił się od rozwoju pozostałych dzieci*.⁷ Jednak w dotychczasowych badaniach zgromadzono znaczną ilość dowodów na to, że *jakość relacji stworzonych przez jednostkę w każdym wieku jest jedną z najlepszych przesłanek do prognozowania jej zdolności przystosowawczych w dalszym życiu*.⁸

Zawieranie i utrzymywanie przyjaźni oraz pozostawanie w pozytywnych, ciepłych związkach z innymi znajduje się na czele listy przyczyn wyjaśniania przez osoby w różnym wieku powodów swego szczęścia. Natomiast *uczucie samotności, które wpływa z braku znaczących związków z innymi, sprawia, że ludzie czują się bezwartościowi, bezradni, bezsilni i wyalienowani*.⁹

Dziecko zazwyczaj nie jest w stanie samo doprowadzić do zmiany swojej sytuacji w grupie. Konieczna jest specjalistyczna pomoc. Jej udzielanie zależy jednak od tego, jak wyjaśnia się przyczyny specyficznego funkcjonowania dzieci odrzuczanych w interakcjach społecznych. Problem ten podejmę w kolejnym artykule. □

* Szczegółowa bibliografia podana przez Autorkę dostępna jest w redakcji.

Autorka jest pedagogiem, profesorem na Uniwersytecie im. Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, kierownikiem Zakładu Pedagogiki Opiekuńczej z Profilaktyką Wychowawczą, trenerem PTP.

¹ Przy analizie danych uzyskanych za pomocą Klasyfikacji Techniki Moreno, np. w wersji Socjometrycznej Skali Akceptacji opracowanej przez M. Pilikiewicza czy w Plebiscycie Życzliwości i Niechęci.

² M. Deptuła, *Zmiany w zakresie kompetencji społecznej i postrzegania przez rówieśników zachodzące u uczniów starszych klas szkoły podstawowej*, w: M. Deptuła (red.), *Diagnostyka i profilaktyka w teorii i praktyce pedagogicznej*, Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz 2006, s. 189-207.

³ Opis technik socjometrycznych patrz: M. Pilikiewicz, *Wybrane techniki badania nieformalnej struktury klasy szkolnej. Próba klasyfikacji*, w: L. Wołoszynowa (red.), *Materiały do nauczania psychologii, Seria III, Metody badań psychologicznych*, t. 2., PWN, Warszawa, 1973, s. 185-211.

⁴ K. Appelt, *Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?*, w: A. I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka*, GWP, Gdańsk 2005, s. 297.

⁵ P. Williński, *Wiek szkolny. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?*, w: A. I. Brzezińska (red.), wyd. cyt., s. 335.

⁶ Za: C. Gagnon, *Compétence sociale et difficultés d'adaptation aux pairs*, w: P. Durning i R. E. Tremblay (red.), *Relation entre enfants. Recherches et interventions éducatives*, Édition Fleurus, Paris 1988, s. 117-149.

⁷ H. R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.

⁸ Tamże, s. 143.

⁹ E. Aronson, T. D. Wilson, R. M. Akert, *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 1997, s. 404.