

Maria Deptuła

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Zakład Pedagogiki Opiekuńczej z Profilaktyką Społeczną

Przeciwdziałanie odrzuceniu przez rówieśników jako cel promocji zdrowia psychicznego

Counteracting peer rejection as an objective in mental health promotion

Streszczenie

Przyjmując, że promocja zdrowia psychicznego „to przede wszystkim rozwijanie takich zdolności człowieka, które umożliwiają mu optymalne funkcjonowanie w życiu osobistym, zawodowym, w relacjach z ludźmi (Brody, 1987, cyt. za Czabała i wsp., 1999) trzeba zwrócić uwagę na dzieci odrzucane przez rówieśników, które stanowią grupę ryzyka na skutek braku dobrych relacji z innymi ludźmi. Celem tego artykułu jest przedstawienie głównych objawów zjawiska odrzucenia przez rówieśników i jego rozmiarów, następstw bezpośrednich i odroczonej oraz wybranych przyczyn specyficznego funkcjonowania dzieci odrzuczonych w relacjach z innymi, celów pomocy tym dzieciom i propozycji ich osiągania.

Summary

Assuming that mental health promotion consists “first and foremost in developing skills that enable the optimal functioning in personal and professional life, and in relations with other people” (Brody, 1987, cited after Czabała et al., 1999), attention should be drawn to peer-rejected children, who are an at-risk group due to their lack of good interpersonal relationships. The aim of this paper is to present main symptoms of peer rejection, the range of this phenomenon, its direct and remote consequences, as well as some causes of peer-rejected children’s specific functioning in relations with others, the objectives in helping them and proposed strategies of these objectives attainment.

Dobre stosunki z innymi ludźmi mają istotne znaczenie dla zdrowia psychicznego człowieka. Jednym z celów promocji zdrowia psychicznego może być zatem wspomaganie rozwoju psychospołecznego dzieci odrzuczonych przez ró-

wieśników. Przyjmując taki punkt widzenia w tym artykule przedstawiono kolejno główne objawy zjawiska odrzucenia dziecka przez rówieśników, bezpośrednie i odroczone następstwa tego faktu oraz wybrane przyczyny specyficznego funkcjonowania dzieci odrzucanych w relacjach z innymi ludźmi. Ta analiza stała się podstawą sformułowania celów pomagania dzieciom odrzucanym przez rówieśników oraz pewnych propozycji ich osiągnięcia.

Objawy i rozmiary zjawiska odrzucenia przez rówieśników

Dzieci odrzucane to osoby, które są pozbawione kontaktu z rówieśnikami. Inne dzieci nie chcą się z nimi bawić, wspólnie pracować, spędzać razem czasu, siedzieć w jednej ławce. W testach socjometrycznych, zawierających kryteria pozytywne i negatywne (Pilkiewicz, 1973a), wskazywane są jako osoby, z którymi najmniej chętnie kontaktowaliby się rówieśnicy podczas aktywności zabawowej i zadaniowej, zarówno na lekcjach, jak i w czasie wolnym. Nie otrzymują też wcale lub znikomą liczbę wyborów pozytywnych. W „Plebiscycie życzliwości i niechęci” (Deptuła, 1996), wymagającym ustosunkowania się do wszystkich osób w klasie na skali pięciostopniowej – „bardzo nie lubię”, „nie lubię”, „jest mi obojętny”, „lubię” i „bardzo lubię” – dzieci te otrzymują dużo wyrazów silnej i słabej antypatii, a jednocześnie mało wyrazów sympatii. O tej grupie dzieci można powiedzieć, że doświadczają jawnej niechęci, obojętności lub lekceważenia w kontaktach z rówieśnikami.

Trudno powiedzieć, jak liczna jest grupa dzieci odrzucanych, ponieważ nie prowadzono w Polsce reprezentatywnych badań na próbach ogólnopolskich. Niżej prezentowane dane pochodzą z badań na próbach lokalnych, prowadzonych przy okazji realizacji innych projektów badawczych dotyczących empirycznej weryfikacji narzędzi do badania rozmaitych aspektów kompetencji społecznej, czy też wspomaganie rozwoju psychospołecznego dzieci z różnych grup ryzyka. Jak widać w tabeli 1., odsetek dzieci odrzucanych w różnych zespołach klasowych i środowiskach wahał się od 10,6 do 29,8. Dla porównania: S.R. Asher i A.J. Rose (1999) informują, że poważne problemy w kontaktach z rówieśnikami ma 10–15% dzieci w szkołach amerykańskich, nie podają jednak szczegółów dotyczących technik wyłaniania tej grupy dzieci.

Badania prowadzone w kilku grupach wiekowych za pomocą techniki „Zgadnij kto” (Pilkiewicz, 1973 b), analizy uzasadnień wyborów socjometrycznych oraz obserwacji zachowania dzieci w sytuacjach naturalnych i aranżowanych wskazują na to, że dzieci odrzucane często mają obojętny lub negatywny stosunek emocjonalny do rówieśników, co określane jest przez rówieśników jako egoizm, niechęć do podejmowania działań na rzecz innych, krzy-

Tabela 1. Odsetek dzieci odrzucanych w różnych badaniach prowadzonych za pomocą „Plebiscytu życzliwości i niechęci” (dane pochodzą z prac: Bobbé, 2007; Deptuła, 2006; 1996; Głon, 2007; Goryniak, 2007; Zduńska, 2007)

Klasa w szkole podstawowej	N	%	Środowisko	Dane z roku
VI	330	15,5	duże miasto	2006
V	129	22,5	duże miasto	2006
III i IV	329	29,8	małe miasto	2001
IV	115	14,0	duże miasto	1992
III	235	10,6	duże miasto	1992–1994
I	238	25,0	duże miasto	1992–1994

wdzenie innych swoim postępowaniem, nieliczenie się z cudzymi kłopotami i trudnościami (John, 1987). Jeśli chodzi o inicjowanie kontaktów i działań, to rówieśnicy przypisują tej grupie dzieci dwie przeciwstawne tendencje. Z jednej strony brak inicjatywy (John, 1987), unikanie kontaktów (Deptuła, 2006), z drugiej zaś nadmierną aktywność i częste próby podejmowania kontaktów społecznych (Schaffer, 2005; Grochulska, 1992). Cechą charakterystyczną dzieci odrzucanych, które próbują przyłączyć się do trwającej już aktywności grupy, jest też brak umiejętności dopasowania się do tego, co się w grupie dzieje i dążenie do zmodyfikowania jej aktywności zgodnie ze swoimi potrzebami (Gagnon, 1988). O niskim poziomie uspołecznienia tych dzieci świadczą takie zachowania, jak nieliczenie się z potrzebami innych (John, 1987), niechęć do udzielania pomocy (John, 1987; Begin, 1986), niekoleżeńskość (Ekiert-Grabowska, 1982), niechęć do dzielenia się (Schaffer, 2005; Begin, 1986), dominacja działań indywidualnych i sporadyczne podejmowanie zabaw polegających na współpracy (Schaffer, 2005), łamanie reguł grupowych i społecznych (Schaffer, 2005; Begin, 1986). Rówieśnicy przypisują też tym dzieciom kłótniowość (Begin, 1986; John, 1987; Schaffer, 2005; Deptuła, 2006) oraz skarżenie (Ekiert-Grabowska, 1982), co może świadczyć o małej umiejętności konstruktywnego rozwiązywania sytuacji konfliktowych. Dominującą cechą charakterystyczną tych dzieci jest tendencja do agresji werbalnej i niewerbalnej, określana jako bicie słabszych (Deptuła, 2006), zaczepianie bez powodu (Ekiert-Grabowska, 1982), częste zachowania destrukcyjne (Schaffer, 2005) oraz wzbudzanie strachu u rówieśników (Deptuła, 2006), skłonność do obmawiania innych (John, 1987), dokuczanie innym i używanie wulgarnych słów (Ekiert-Grabowska, 1982; Deptuła, 2006), ordynarne żarty (Gagnon, 1988), kpiny z kolegów, wyśmiewanie (Gagnon, 1988; Begin, 1986), przezywanie, pyskowanie i wymyślanie (Gagnon, 1988).

Następstwa bezpośrednie i odroczone odrzucenia dziecka przez rówieśników

Prospołeczne zdolności, pozytywne interakcje z innymi są, obok umiejętności radzenia sobie ze stresem i przeciwnościami losu oraz umiejętności podejmowania działań, istotnymi elementami zdrowia psychicznego (Kazdin, 1996).

Analizując sytuację dzieci odrzucanych w czasie uczęszczania do szkoły, zwraca się uwagę na bezpośrednie następstwa odrzucenia. Należą do nich między innymi pozbawienie towarzystwa i wsparcia emocjonalnego ze strony rówieśników, wspólnego wypoczynku, pomocy i źródła wskazówek. Zarówno w okresie przedszkolnym, pierwszej klasie, środkowym dzieciństwie, jak i we wczesnym okresie dojrzewania, dzieci te częściej niż inne uskarżają się na samotność (Asher i Rose, 1999). Dzieci odrzucane częściej są nieobecne w szkole, wagarują i rezygnują ze szkoły przed jej ukończeniem (Ibidem). W badaniach nastolatków ustalono, że młodzi ludzie w wieku od 11 do 18 lat, którzy czują się odrzuceni i nie są lubiani przez swoich rówieśników, częściej sięgają po środki odurzające, częściej stosują przemoc i przejawiają zachowania przestępcze (Arthur i wsp., 2002). Umiejętności społeczne mogą rozwijać się tylko w kontekście interpersonalnym, bo zdolność do umiejętnego postępowania z innymi osobami może powstać jedynie podczas interakcji społecznej i w pewnym stopniu zależy od wsparcia i kooperacji partnerów (Schaffer, 1994). Można więc założyć, iż dzieci odrzucane mają ograniczone możliwości uczenia się tego, czego od rówieśników uczą się dzieci akceptowane: umiejętności współpracy, niesienia pomocy, uwzględniania innego punktu widzenia niż własny, umiejętności rozwiązywania konfliktów i pełnienia roli lidera (por. Appelt, 2005).

Zgromadzono znaczną liczbę 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” a „pierwotny status w grupie rówieśniczej rzutuje na dalsze zdolności przystosowawcze” (Schaffer, 2005; s. 143). Odrzucenie przez rówieśników poważnie ogranicza lub uniemożliwia rozwój kompetencji społecznych (Grochulska, 1992; John, 1987). Powstaje mechanizm błędnego koła, powodujący coraz częstsze odrzucenie dziecka przez rówieśników (Brzezińska, 2004). Podkreśla się, że to właśnie specyficzne funkcjonowanie dzieci odrzucanych prowadzi do przypisania im negatywnego statusu, czego dowodem jest fakt, że dzieci te są odrzucane w każdej kolejnej grupie, do której wkraczają (Gagnon, 1988).

Następstwa odroczone, obserwowane w perspektywie wieloletniej, to między innymi fakt, że odrzucenie w okresie wczesnego dzieciństwa zapowiada też gorsze przystosowanie do życia w szkole (Asher i Rose, 1999). B. Urban (2001) podkreśla, że popularność w grupie decyduje o perspektywach rozwoju moral-

nego i społecznego, jest istotnym predykatorem zachowań dewiacyjnych, a w dojrzałym życiu istotnym czynnikiem zdrowia psychicznego. Odrzucenie przez rówieśników we wczesnych okresach życia jest uznanym czynnikiem ryzyka używania substancji psychoaktywnych i innych ryzykownych zachowań w okresie dorastania i w życiu dorosłym (Coie i wsp., 1996; Wilis i wsp., 1992). Ze względów prognostycznych R. H. Schaffer (2005) wyodrębnił w grupie dzieci odrzucanych dwie podgrupy:

- dzieci odrzucane/agresywne, które stanowią grupę ryzyka z powodu zaburzeń eksternalizacyjnych,
- dzieci odrzucane/wycofane, stanowiące grupę ryzyka z powodu zaburzeń internalizacyjnych.

Dla pierwszej podgrupy dzieci charakterystyczna jest wrogość w stosunkach międzyludzkich, zachowania destrukcyjne, nieumiejętność panowania nad impulsami, podejmowanie działań przestępczych, licznych brutalnych i antyspołecznych zachowań, tyranizowanie innych, niewłaściwy stosunek do obowiązków szkolnych i wagarowanie oraz trudności przystosowawcze w szkole, których wskaźnikiem są słabe wyniki w nauce i przedwczesna rezygnacja z dalszej edukacji. W życiu dorosłym częste są w tej grupie patologiczne zachowania. Na takie konsekwencje wczesnego odrzucenia przez rówieśników zwraca także uwagę B. Urban (2001), podkreślając nieprzystosowanie do warunków szkoły, odsiew szkolny, przestępczość i występowanie symptomów psychopatologicznych.

Dla drugiej z wyodrębnionych przez R. H. Schaffera (2005, s. 142) podgrup charakterystyczny jest niepokój, samotność, depresja i lękliwość. Takie dzieci łatwo „stają się ofiarami i wyrastają na osoby wyizolowane społecznie, utrzymujące niewiele kontaktów z innymi i posiadające ograniczone możliwości nawiązywania relacji”. Można przypuszczać, że twierdzenie B. Urbana (2001, s. 12), że popularność w grupie „stanowi istotny czynnik odbijający się na zdrowiu psychicznym w dojrzałym okresie życia jednostki” odnosi się przede wszystkim do tej grupy dzieci.

Próby wyjaśnienia specyficznego funkcjonowania dzieci odrzucanych przez rówieśników

Genezy zjawiska odrzucenia dziecka przez rówieśników poszukuje się przede wszystkim w środowisku rodzinnym. Na rolę rodziców wskazuje teoria przywiązania, wyjaśnienia nawiązujące do mechanizmu projekcji i wyniki badań nad stylami wychowywania dzieci.

W teorii przywiązania zwraca się uwagę na to, że jakość pierwszych relacji dziecka z opiekunem, decydująca o jakości przywiązania do niego, warunkuje

jakość przywiązania do innych osób (Brzezińska, Wojarnik, 2003). Przywiązanie to rodzaj więzi uczuciowej rozumianej jako „stosunkowo długotrwały związek, w którym partner jest ważny ze względu na to, że jest jednostką niepowtarzalną i niezastąpioną” (Bee, 2004; s. 159). W badaniach wyróżniono grupę dzieci przywiązanych bezpiecznie oraz grupę charakteryzującą się przywiązaniem niedającym poczucia bezpieczeństwa. Warunkiem powstania bezpiecznego przywiązania jest posiadanie takiego opiekuna, który szybko i adekwatnie reaguje na sygnały płynące od dziecka, jest przewidywalny i spójny w swoim postępowaniu, zaspokaja potrzeby dziecka, zwłaszcza potrzebę bezpieczeństwa i kontaktu emocjonalnego (Brzezińska, 2000). Dzieci o takim przywiązaniu mają poczucie wpływu na otoczenie i zaufanie do świata (Appelt, 2003). Pozytywnie interpretują zachowania innych ludzi i przewidują pozytywny rozwój wydarzeń (Czub, 2003), można więc powiedzieć, że mają optymistyczne nastawienie do ludzi i świata. Cechuje je wysoki poziom rozwoju kompetencji społecznych i pozytywne relacje z rówieśnikami (Schaffer, 2005). Przywiązanie niedające poczucia bezpieczeństwa powstaje wtedy, kiedy opieka nad dzieckiem sprawowana jest nieprawidłowo. Przejawem takiej niewłaściwej opieki jest między innymi mała gotowość do reagowania na potrzeby dziecka, nieadekwatne odczytywanie jego potrzeb, nie reagowanie na podejmowane przez dziecko próby nawiązywania kontaktu albo reagowanie z dużym opóźnieniem, gdy dziecko już bardzo płacze, nawiązywanie z dzieckiem kontaktów fizycznych nieodpowiadających jego potrzebom lub nieprzyjemnych dla niego, częste pozostawianie dziecka samego (Brzezińska, 2000). Dzieci żyjące w takich warunkach cechuje nasiloną agresywność, wysoki poziom wrogości, mściwość i nieposłuszeństwo (Stawicka, 2001). Charakterystyczne dla nich jest też częste podejmowanie zachowań prowokacyjnych, których celem jest zwrócenie na siebie uwagi oraz tendencja do interpretowania zachowań innych ludzi jako kierowanych negatywnymi intencjami, w następstwie czego powstaje lęk bądź agresja (Czub, 2003).

Spójne z tym jest wyjaśnienie roli rodziców w powstawaniu zjawiska odrzucenia, nawiązujące do mechanizmu projekcji, które przedstawiła M. John (1987). Autorka zwraca uwagę na to, że jeśli zachowania rodziców budzą lęk, to u dziecka kształtuje się nastawienie na przewidywanie zagrożeń w kontaktach z innymi ludźmi, co utrudnia mu spostrzeganie niezgodnych z wcześniejszym doświadczeniem aspektów sytuacji i powoduje nastawienie na przeciwdziałanie zagrożeniu. Dzieci odrzucane reagują agresją, dzieci nieakceptowane/wycofane reagują unikaniem aktywności. Zachowania te są dla innych ludzi niezrozumiałe, mogą wywoływać poczucie zagrożenia, a w następstwie niechęć lub obojętność i unikanie kontaktu. M. John zgromadziła w badaniach dowody empiryczne potwierdzające występowanie istotnych różnic pomiędzy dziećmi akceptowanymi, odrzucanymi i nieakceptowanymi/wycofanymi (izolowanymi) w zakresie spostrzegania przez

nich swoich rodziców. Dzieci odrzucane spostrzegają swoich rodziców jako surowych, niekochających i skłonnych do karania.

Ten wniosek potwierdzają i uzupełniają wyniki badań nad stylami wychowywania. Dzieci rodziców autorytarnych – chłodnych, niedostępnych, sprawujących nadmierną kontrolę nad nimi, stawiających im wygórowane wymagania – są częściej od innych dzieci agresywne i niekompetentne społecznie (Schaffer, 2005; Bee, 2004). Niekorzystny dla rozwoju kompetencji społecznych jest także styl charakteryzujący się ciepłem i nadmierną pobłażliwością. Dzieci wychowywane w takiej rodzinie są często nieopanowane w relacjach z innymi, agresywne (jeśli rodzice z pobłażaniem traktują wybuchy agresji), niedojrzałe w obcowaniu z rówieśnikami, nieodpowiedzialne w wywiązywaniu się z zadań szkolnych, bardziej zależne od innych i częściej nieprzyjmujące na siebie odpowiedzialności za skutki własnych działań (Schaffer, 2005; Bee, 2004). Najgorsze skutki ma tzw. niedbały, niezaangażowany styl wychowania, dla którego charakterystyczny jest niski poziom akceptacji dla dziecka, niski poziom wymagań i niski poziom kontroli. Dzieci takich rodziców są w okresie dojrzewania bardziej od innych impulsywne, aspołeczne, niekompetentne społecznie, niezainteresowane nauką (Bee, 2004).

Doświadczenia wynoszone z kontaktów z rodzicami są w znacznej mierze odpowiedzialne za takie specyficzne cechy i zachowania dzieci odrzucanych, jak:

- niski poziom rozwoju zdolności do decentracji interpersonalnej (czyli zdolności do spojrzenia na sprawę z punktu widzenia innego niż własny,
- nieznajomość norm społecznych i programów działania dotyczących pomagania innym, współpracy, okazywania szacunku, rozwiązywania konfliktów,
- niski poziom umiejętności okazywania ciepła w kontaktach z innymi,
- cechy emocjonalne negatywnie oceniane przez innych ludzi (skłonność do wybuchów złości, brak poczucia humoru, smutek, płaczliwość, lękliwość),
- niski poziom samooceny lub nierealistyczna samoocena,
- nieradzenie sobie z wymaganiami szkoły (por. Czownicka, 1979; Deptuła, 2006; Gagnon, 1988; Jaworowska, 1982; John, 1987).

Z dotychczasowej analizy wyłania się obraz przyczyn i następstw odrzucenia: niewłaściwa opieka i/lub wychowanie w rodzinie powodują zaburzenia w rozwoju dziecka i negatywne nastawienie do siebie i innych ludzi, czego bezpośrednim następstwem jest odrzucenie przez rówieśników w okresie dzieciństwa, a w dalszej perspektywie problemy psychospołeczne w okresie dorastania i w życiu dorosłym, których odległym skutkiem może być także niewłaściwe wywiązywanie się z roli rodzica. Uzasadnione jest zatem poszukiwanie sposobów interwencji, umożliwiającej przerwanie tego niekorzystnego skutku zdarzeń.

Pomaganie dzieciom odrzucanym

Konieczność podejmowania prób pomagania dzieciom odrzucanym wynika także z tego, że one same zazwyczaj nie są w stanie doprowadzić do zmiany swojej sytuacji w grupie. Trwałość niskiego statusu w kolejnych latach uczęszczania do szkoły jest znaczna. S. R. Asher i A. J. Rose (1999) podają, że od 30% do 50% uczniów odrzucanych w dzieciństwie pozostało takimi pięć lat później. W badaniach prowadzonych w naszym zespole okazało się, że 58,1% uczniów odrzucanych w klasach III–IV było odrzucanych także w klasach V lub VI, po 26 miesiącach od pierwszego pomiaru (Deptuła, 2006). Można zatem przyjąć, że duża część dzieci odrzucanych potrzebuje specjalistycznej pomocy, której podstawą powinna być indywidualna diagnoza przyczyn odrzucenia danego dziecka i występujących u niego zaburzeń rozwoju. Analiza sytuacji rodzinnej i szkolnej dzieci odrzucanych pozwala, moim zdaniem, wyodrębnić cztery główne cele oddziaływań:

1. Zmiana warunków życia dzieci w rodzinie.
2. Tworzenie dzieciom warunków do rozwoju kompetencji poznawczych, emocjonalnych i społecznych.
3. Zmiana stosunku nauczycieli do dzieci odrzucanych.
4. Tworzenie warunków do zmiany nastawienia rówieśników (zwłaszcza akceptowanych) do dzieci odrzucanych.

Pierwszy z wymienionych celów wymaga postawienia diagnozy przyczyn niewłaściwego traktowania dziecka przez rodziców i podejmowania adekwatnych do niej działań. Przykładowo, jeżeli przyczyną jest brak wiedzy czy umiejętności wychowawczych, wystarczające mogą być działania o charakterze edukacyjnym. Jeżeli natomiast przyczyną jest nadużywanie substancji psychoaktywnych lub uzależnienie od nich, depresja czy inne problemy psychiczne rodziców, to konieczne jest ich specjalistyczne leczenie.

Cele szczegółowe adresowane do dzieci odrzucanych mogą obejmować tworzenie im warunków do:

- rozwijania kompetencji istotnych dla odnoszenia sukcesów szkolnych i poczucia kompetencji w realizacji zadań szkolnych,
- rozwijania zdolności do decentracji interpersonalnej i gotowości do brania pod uwagę nie tylko własnych, ale i cudzych potrzeb,
- zmiany nastawienia i stosunku emocjonalnego do rówieśników, rozwijania zaufania i poczucia przynależności do grupy,
- rozwoju emocjonalnego, a zwłaszcza rozwoju umiejętności okazywania uczuć przyjemnych, wyrażania ciepła w kontaktach z innymi, okazywania innym ludziom szacunku oraz umiejętności okazywania uczuć nieprzyjemnych, w tym zwłaszcza konstruktywnego radzenia sobie ze złością, smutkiem i lękiem,

- uczenia się reguł współżycia społecznego, rozwiązywania konfliktów i podejmowania współpracy, pomagania innym ludziom, dzielenia się z innymi, radzenia sobie w trudnych sytuacjach interpersonalnych,
- kształtowania się wyższej, ale realistycznej samooceny.

Trzeci z głównych celów pomagania dzieciom odrzucanym dotyczy nauczycieli. Sposób ich kontaktowania się z dziećmi odrzucanymi może prowadzić do utrwalania się negatywnego nastawienia tych dzieci do siebie i do innych ludzi. Obserwacje sposobu komunikowania się nauczycieli z dziećmi akceptowanymi, izolowanymi i odrzucanymi, prowadzone przez J. Grochulską (1992) w klasach szkolnych, wskazują na występowanie wyraźnej różnicy między doświadczeniami wynoszonymi przez te grupy dzieci z interakcji z nimi. Jeśli chodzi o dzieci odrzucane, to 55,02% wszystkich komunikatów nauczycieli adresowanych do nich ma charakter karzący. Dzieci izolowane otrzymują nieco więcej komunikatów nagradzających niż karzących (odpowiednio 51,7% i 48,3%). Natomiast dzieci akceptowane otrzymują przede wszystkim komunikaty o charakterze nagradzającym (87,9%), a zaobserwowane różnice między grupami są statystycznie istotne. Inne badania pokazują, że jedną z przyczyn wypalenia zawodowego nauczycieli szkół średnich jest przemoc fizyczna lub werbalna, przejawiana przez niektórych uczniów w ich środowisku (Bowen i wsp., 2003). Biorąc pod uwagę, że to przede wszystkim zachowania dzieci odrzucanych naruszają ład i harmonię w klasie, bo właśnie one demonstrują wiele zachowań niemożliwych do zaakceptowania przez nauczycieli i rówieśników, można założyć, że pomoc dla tej grupy dzieci powinna obejmować tworzenie nauczycielom warunków do:

- wzbogacania wiedzy o przyczynach specyficznego funkcjonowania dzieci odrzucanych,
- uczenia się radzenia sobie z trudnymi emocjami powstającymi w kontakcie z tą grupą dzieci,
- rozwijania umiejętności konstruktywnego radzenia sobie z trudnymi zachowaniami dzieci (np. stosowania asertywnych procedur stawiania i egzekwowania wymagań).

Realizacja tych celów może ułatwić zmianę sposobu traktowania tej grupy dzieci, co może mieć także modelujący wpływ na uczniów obserwujących te zachowania.

Ostatni z proponowanych celów głównych obejmuje takie cele szczegółowe, jak przeciwdziałanie tendencji dzieci akceptowanych do:

- przypisywania dzieciom odrzucanym negatywnych intencji w sytuacjach, gdy motywy ich zachowania są niejasne lub ambiwalentne,
- przypisywania negatywnych zachowań stałym przyczynom wewnętrznym, a pozytywnych zachowań przyczynom zewnętrznym i czasowym,
- podtrzymywania negatywnych stereotypów o dzieciach odrzucanych i zbierania dowodów na ich poparcie z pomijaniem informacji z nimi niezgodnych.

Cele te uzasadniają wyniki badań nad rolą popularnych rówieśników w utrzymywaniu lub obniżaniu statusu społecznego innych (Mikami i wsp., 2005), nawet wtedy, kiedy dzieci te pod wpływem terapii zmieniają swoje zachowanie (Bowen i wsp., 2003). Autorzy cytowani przez A. Y. Mikami, M. A. Boucher, K. Humphreys zgromadzili dowody empiryczne świadczące o tym, że rówieśnicy akceptowani podtrzymują zdecydowanie niekorzystne stereotypy o dzieciach wykluczonych i poszukują dowodów na poparcie swych negatywnych przekonań, ignorując przy tym informacje przeczące. Efektem tego nastawienia jest pamiętanie wyłącznie o aspołecznych zachowaniach odrzucanych rówieśników i zapominanie o ich zachowaniach prospołecznych. W ocenie zachowań, których motywy są ambiwalentne, przypisują dzieciom odrzucanym intencje negatywne, a dzieciom popularnym pozytywne (np. „on to zrobił specjalnie”, „on tego na pewno nie chciał”). Wykazują też tendencję do przypisywania negatywnych zachowań dziecka odrzucanego stałym przyczynom wewnętrznym (np. „on jest zwyczajnie złośliwy”), ale jego zachowania pozytywne kojarzone są z przyczynami czasowymi (np. „dzisiaj jest ładna pogoda, więc ma lepszy humor niż zwykle”). Podejmowanie działań, zmierzających do bardziej obiektywnego spostrzegania dzieci odrzucanych przez rówieśników w klasie szkolnej, ma istotne znaczenie dla powodzenia terapii prowadzonej w specjalnie tworzonych grupach terapeutycznych. Jej pozytywne skutki często zanikają na skutek konfrontacji z niezmiennymi postawami rówieśników wobec tych dzieci (por. Bowen i wsp., 2003; Gagnon, 1988).

Pewnym wyjściem z tej sytuacji może być realizacja trzech ostatnich celów szczegółowych jednocześnie podczas pracy wychowawcy klasy z całym zespołem klasowym, inspirowanej np. programem wychowawczo-profilaktycznym A. Kołodziejczyka, E. Czerniewskiej i T. Kołodziejczyka „Spójrz inaczej” (1997). Program ten obejmuje większość celów pomocy adresowanej do dzieci odrzucanych.¹ Uczestnictwo w zajęciach może pozwolić na rozwijanie tych dyspozycji, w obrębie których dzieci odrzucane mają deficyty. O tym, jak to się może odbywać, pisałam szczegółowo we wcześniejszych publikacjach (Deptuła 1997; 2002; 2003). Zalecana postawa nauczyciela prowadzącego zajęcia z dziećmi (autentyczność, empatyczne rozumienie, bezwarunkowa akceptacja) i jego kompetencje komunikacyjne mogą być doskonałym modelem odnoszenia się do wszystkich dzieci, w tym także do dzieci odrzucanych, co może skłaniać rówieśników do naśladowania tej postawy w kontaktach z nimi. Jednocześnie udział całej klasy w zajęciach pozwala dzieciom na wzajemne poznanie się, co może ułatwić rozumienie rówieśników nie tylko dzieciom odrzucanym, ale także wszystkim pozostałym, w następstwie czego można spodziewać się bardziej przychylnego

¹ Por. M. Herzberg, Program „Spójrz inaczej” a realizacja zadań życiowych wieku szkolnego, w tym tomie.

nych postaw dzieci wobec siebie nawzajem. Efektem indywidualnego rozwoju dzieci oraz doświadczania życzliwego traktowania przez nauczyciela i rówieśników może być nie tylko rozwój kompetencji emocjonalnych i społecznych dzieci odrzucanych oraz podnoszenie się ich samooceny, ale także zmiana nastawienia do innych ludzi – dorosłych i rówieśników.

Przypuszczenia te opieram na wynikach badań nad zmianami statusu dzieci odrzucanych przez rówieśników w trzech zespołach klasowych, w których zrealizowano cały program A. Kołodziejczyka, E. Czerniewskiej i T. Kołodziejczyka (1997) przeznaczony dla klas I–III. Chociaż niewielka liczba dzieci odrzucanych w badanej próbie (w klasach I przed rozpoczęciem oddziaływań było 27 dzieci odrzucanych) nie upoważnia do wyciągania daleko idących wniosków, to warto zwrócić uwagę, że:

- po zrealizowaniu całej I części programu w klasach 1–3 odsetek dzieci, które były odrzucane w klasie pierwszej i pozostały nieakceptowane (odrzucone i izolowane), wynosił 38,4% a 61,6% zmieniło status w grupie, zajmując pozycje korzystne dla rozwoju (akceptacja 26,9% i przeciętna akceptacja 34,7%),
- odnotowane zmiany okazały się stosunkowo trwałe – 56% dzieci, które były w kl. I odrzucane zachowało korzystny status w grupie, będąc przeciętnie akceptowanymi lub akceptowanymi po dwóch latach od zakończenia oddziaływań.

Wyniki te można uznać za obiecujące w świetle następujących faktów:

- nawet **najbardziej skuteczne programy** rozwijania umiejętności społecznych dzieci realizowane w specjalnie tworzonych grupach terapeutycznych są w stanie **podnieść status społeczny tylko połowie dzieci odrzucanych biorących w nich udział** (Asher i Hymel, 1986, cyt. za Mikami i wsp., 2005),
- mniej więcej **połowa programów tego typu nie wywołuje żadnych pozytywnych skutków** (Moote i wsp., 1999, cyt. za Mikami i wsp., 2005),
- często uczestnicy programów rozwijania umiejętności społecznych pomimo opanowania pożądanej umiejętności nie zdołali poprawić swojego społecznego statusu (La Greca i Santogrossi, 1980; Whitehall i wsp., 1980, cyt. za Mikami i wsp., 2005).

Znaczenie programu „Spójrz inaczej” dla dzieci odrzucanych wymaga jednak dalszych badań na większej próbie i w różnych grupach wiekowych. Fakt, że nie udało się pomóc większej liczbie dzieci odrzucanych biorących udział w tych zajęciach, zdaje się świadczyć o tym, iż te oddziaływania w stosunku do części dzieci odrzucanych muszą być wspomagane oddziaływaniami w specjalnie tworzonej grupie terapeutycznej dla dzieci oraz oddziaływaniami indywidualnymi lub grupowymi adresowanymi do ich rodziców. Niestety wiedza, którą posiadam o dzieciach, których statusu w grupie nie udało się zmienić, nie pozwala na wska-

zanie, czym obie te grupy dzieci odrzucanych różnią się od siebie. Problem ten wymaga dalszych badań. Ich podejmowanie wydaje się być ważne ze względu na to, że satysfakcjonujące funkcjonowanie interpersonalne jest jednym z warunków zdrowia psychicznego (Brody, 1987, cyt. za Czabała i wsp., 1999).

Piśmiennictwo

1. Appelt K. Psychologiczne i społeczne źródła zagrożeń poczucia ufności w wieku niemowlęcym. W: Ukryte piętno. Zagrożenia rozwoju w okresie dzieciństwa. Brzezińska A, Jabłoński S, Marchow M (red). Poznań, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, 2003; 39–57.
2. Appelt K. Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka? W: Psychologiczne portrety człowieka. Brzezińska AI (red). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, 2005; 259–301.
3. Aronson E, Wilson TD, Akert RM. Psychologia społeczna. Serce i umysł. Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań; 1997.
4. Arthur MW, Hawkins JD, Pollard JA, Catalano RF, Baglioni AJ jr. Measuring risk and protective factors for substance use, delinquency and other adolescent problem behaviors The Communities That Care Youth Survey. *Evaluation Review* 2002; 26(6): 576–601, Sage Publications.
5. Asher SR, Rose AJ. Wspieranie społeczno-emocjonalnego przystosowania dziecka do środowiska rówieśniczego. W: Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna. Salovey P, Sluyter DJ (red). Dom Wydawniczy Rebis, Poznań, 1999; 333–376.
6. Bee H. Psychologia rozwoju człowieka. Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań, 2004.
7. Begin G. Statuts sociométriques et perception des pairs à la maternelle. *Enfance* 1986; 4: 431–444.
8. Bobbé HM Strategie rozwiązywania konfliktów interpersonalnych a pozycja dziecka w zespole klasowym i jego samoocena umiejętności radzenia sobie w sytuacji konfliktu w okresie wczesnej adolescencji. Praca magisterska napisana pod kierunkiem prof. UKW dr hab. M. Deptuły, w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, 2007.
9. Bowen F, Desbiens N, Rondeau N, Ouimet I. La prévention de la violence et de l'intimidation en milieu scolaire. W: Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents. Vitaro F, Gagnon C (red). Press de l'Université du Québec, Québec, 2003; 165–229.
10. Brzezińska A. Społeczna psychologia rozwoju. Wydawnictwo Naukowe Scholar. Warszawa, 2000.
11. Brzezińska A. Socjometria. W: Metodologia badań psychologicznych. Wybór tekstów. Brzeziński J (red). PWN, Warszawa, 2004; 192–231.

12. Brzezińska A, Wojarnik E. Jakość wzajemnych relacji z rodzicami jako czynnik rozwoju dziecka. W: Niewidzialne źródła. Szanse rozwoju w okresie dzieciństwa. Brzezińska A, Jabłoński S, Marchow M. Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań, 2003; 29–53.
13. Coie JD, Watt NF, West SG, Hawkins JD, Asarnow JR, Markman HJ, Ramley SL, Shure MB, Long B. Profilaktyka: teoria i badania. *Nowiny Psychologiczne* 1996; 2.
14. Czabała Cz, Mroziak B, Ostaszewski K, Sokołowska M. Promocja zdrowia psychicznego. W: Promocja zdrowia. Karski JB (red). Wyd. IGNSJ, Warszawa, 1999; 264–283.
15. Czownicka E. Uwarunkowania izolacji społecznej w klasie szkolnej. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1979; 1.
16. Czub M. Społeczna natura rozwoju emocjonalnego. W: Niewidzialne źródła. Szanse rozwoju w okresie dzieciństwa. Brzezińska A, Jabłoński S, Marchow M (red). Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań, 2003; 55–70.
17. Deptuła M. Diagnoza rozwoju społecznego dzieci w klasach I-IV. Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz, 1996.
18. Deptuła M. Szanse rozwoju psychospołecznego w zmieniającej się szkole. Wyd. Uczelniane WSP, Bydgoszcz, 1997.
19. Deptuła M. Psychologia humanistyczna a rozwój umiejętności życiowych. *Remedium* 2002; 11(117): 1–3.
20. Deptuła M. Psychologia humanistyczna a rozwój umiejętności życiowych. *Remedium* 2003; 1(119): 1–3.
21. Deptuła M. Zmiany w zakresie kompetencji społecznej i spostrzegania przez rówieśników zachodzące u uczniów starszych klas szkoły podstawowej. W: Diagnostyka i profilaktyka w teorii i praktyce pedagogicznej. Deptuła M (red). Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz, 2006.
22. Ekiert-Grabowska D. Dzieci nieakceptowane w klasie szkolnej. WSiP, Warszawa, 1982.
23. Gagnon C. Compétence sociale et difficultés d'adaptation aux pairs. W: Relation entre enfants. Recherches et interventions éducatives. Durning P, Tremblay RE (red). Édition Fleurus, Paris 1988; 117–149.
24. Głon M. Umiejętność komunikowania się z rówieśnikami a popularność dzieci w klasach VI. Praca magisterska napisana pod kierunkiem prof. UKW dr hab. M. Deptuły, w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, 2007.
25. Goryniak A. Rozwiązywanie problemów interpersonalnych w relacjach z rówieśnikami przez dzieci u progu okresu dojrzewania. Praca magisterska napisana pod kierunkiem prof. UKW dr hab. M. Deptuły, w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, 2007.

26. Grochulska J. Wspomaganie rozwoju społecznego dziecka. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław – Warszawa – Kraków, Wydawnictwo PAN, 1992. Jaworowska A. Rodzina a przystosowanie społeczne dziecka. W: Materiały do nauczania psychologii, seria II Psychologia Rozwojowa Wychowawcza i Społeczna, tom 9. Wołoszynowa L. (red). Warszawa, PWN, 1982.
27. John M. Orientacja w sytuacjach społecznych dzieci w różnym stopniu akceptowanych przez grupę. W: Orientacja dzieci i młodzieży w sytuacjach społecznych. John M (red). Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo PAN, 1987.
28. Kazdin AE. Zdrowie psychiczne młodzieży w okresie dorastania. *Nowiny Psychologiczne* 1996; 2: 39–72.
29. Kołodziejczyk A, Czerniewska E, Kołodziejczyk T. Spójrz inaczej. Program zajęć wychowawczo-profilaktycznych dla klas 1–3 szkół podstawowych. Wydawnictwo ATE s. c., Skarżysko-Kamienna, 1997.
30. Mikami AY, Boucher MA, Humphreys K. Prevention of Peer Rejection Through a Classroom-Level Intervention in Middle School. *The Journal of Primary Prevention* 2005; 26(1): 5–23.
31. Pilkiewicz M. Techniki socjometryczne. Wprowadzenie do badań. W: Materiały do nauczania psychologii. Seria III, Tom 2 Metody badań psychologicznych. Wołoszynowa L (red). Warszawa, PWN, 1973a; 213–251.
32. Pilkiewicz M. Wybrane techniki badania nieformalnej struktury klasy szkolnej. Próba klasyfikacji. W: Materiały do nauczania psychologii. Seria III, Tom 2 Metody badań psychologicznych. Wołoszynowa L (red). Warszawa, PWN, 1973b; 185–211.
33. Schaffer HR. Epizody wspólnego zaangażowania jako kontekst rozwoju poznawczego. W: Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów. Brzezińska A, Lutomski G (red). Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań, 1994; 150–188.
34. Schaffer HR. Psychologia dziecka. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 2005.
35. Stawicka M. Teoria więzi w wyjaśnianiu autodestruktywności. *Forum oświatowe* 2001; 2 (25): 93–109.
36. Urban B. Kryteria, mechanizmy i konsekwencje odrzucenia dziecka przez grupę rówieśniczą. W: Społeczne konteksty zaburzeń w zachowaniu. Urban B (red). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2001; 9–21.
37. Wills T, Vaccaro D, McNamara G. The role of life events, family support, and competence in adolescent substance use: A test of vulnerability and protective factors. *American Journal of Community Psychology* 1992; 20(3): 349–374.
38. Zduńska M. Funkcjonowanie dzieci nieśmiałych w klasie szkolnej w okresie wczesnej adolescencji. Praca magisterska napisana pod kierunkiem prof. UKW dr hab. M. Deptuły, w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, 2007.