

OSOBA Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ W ŚWIADOMOŚCI UCZNIÓW KLAS SZÓSTYCH

Dominika Przybyszewska, dominika.przybyszewska@amu.edu.pl
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
ul. Wieniawskiego 1, 61-712 Poznań



STRESZCZENIE

Stereotypy wywierają wpływ na funkcjonowanie grup stanowiących mniejszość. Dorosli klasyfikują osoby z niepełnosprawnościami jako oddzielną grupę, przypisując jej negatywne cechy, takie jak: bezradność, trudności z ekspresją emocji, zależność od innych czy izolowanie się. Powszechnie uważa się osoby z ograniczeniem sprawności jako nieszczęśliwe. Przeprowadzone przez autorkę badania na grupie uczniów klas szóstych mają odpowiedzieć na pytanie: Czy ten sposób postrzegania dotyczy również dzieci wchodzących w okres dojrzewania? Głównym problemem artykułu jest obraz osoby z niepełnosprawnością.

Słowa kluczowe: stereotypy, osoby z niepełnosprawnością, spostrzeganie, edukacja integracyjna, stereotyp osoby z niepełnosprawnością, uczniowie, adolescent

A person with a disability in the minds of students sixth grade class

ABSTRACT

Stereotypes have an impact on the functioning of minority groups. Adults classify people with disabilities as a separate group, assigning negative characteristics, such as helplessness, difficulty in expressing emotions, dependence on others, isolation. It is widely considered to be a person with a disability as unfortunate and disadvantaged. Research conducted by the author on a group of sixth grade students to answer the question - Is this also applies to the perception of young people? The main problem of this article is the image of people with disabilities.

Keywords: stereotypes, people with disabilities, perception, inclusive education, the stereotype of people with disabilities, students, adolescent.

W stosunku do osób z niepełnosprawnością wytworzono przez lata wiele stereotypów. Część z nich nadal funkcjonuje. Skutkują one traktowaniem osób z ograniczeniami sprawności jako odrębnej grupy społecznej – mimo podejmowania działań integracyjnych¹. Intencją artykułu jest zaprezentowanie wyników badań własnych przeprowadzonych wśród uczniów klas szóstych szkół podstawowych z oddziałami integracyjnymi, które miały na celu ukazanie obrazu osoby z niepełnosprawnością istniejącego w świadomości respondentów.

Stereotyp w literaturze przedmiotu rozumiany jest jako struktura poznawcza, która obejmuje wiedzę, przekonania i oczekiwania na temat niektórych grup społecznych². Można wyszczególnić następujące cechy stereotypu: jest podzielany społecznie, odporny na zmiany, nadmiernie ogólny i uproszczony. Stereotypy mogą być inne dla poszczególnych członków społeczeństwa, jednak ze względu na istnienie szeroko pojętego kontekstu społecznego ich treść staje się wspólna dla całej grupy społecznej. Obejmuje swoim zasięgiem nie tylko ogólne właściwości jakiejś grupy osób, ale również: „wiedzę dotyczącą cech fizycznych, postaw, zachowań, ról i preferencji uznawanych za typowe dla danej grupy; konkretną, opartą na egzemplarzach wiedzę wyniesioną z osobistych doświadczeń i interakcji; wiedzę i przekonania uzyskane »z drugiej ręki«, od innych osób lub ze środków masowego przekazu; a także oczekiwania na temat prawdopodobnych przyszłych zachowań, wyników itp.”³. Te uproszczone, niepodatne na zmiany schematy są źródłem stresu, frustracji oraz poczucia bezradności u osób, których dotyczą⁴.

1 A. Gustavsson (red.), *Upośledzenie w społecznym zwierciadle*, Warszawa 1997, s. 93; E. Górniewicz, A. Krause (red.), *Dyskursy pedagogiki specjalnej. Od tradycjonalizmu do ponowoczesności*, Olsztyn 2002, s. 100-104.

2 M. Hewstone, C. N. Macrae, Ch. Stangor (red.), *Stereotypy i uprzedzenia*, Gdańsk 1999, s. 40; S. Bedyńska, P. Rycieski, *Kim jestem? Przeciwdziałanie stereotypizacji osób z ograniczeniami sprawności?*, Warszawa 2010, s. 11; B. Wojciszke, *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Warszawa 2003, s. 68-69.

3 M. Hewstone, C. N. Macrae, Ch. Stangor (red.), dz. cyt., s. 41.

4 S. Bedyńska, P. Rycieski, dz. cyt., s. 24-30. Szczegółowo opisuje to w swojej pracy w stosunku do osób z niepełnosprawnością E. Goffman w książce: *Piętno*, Gdańsk 2007.

Ich przykłady ukazują wyniki badań prowadzonych przez Iwonę Bodys-Cupak i Agnieszkę Skorupską: „Ponad połowa badanych (64,3%) przyznaje słuszność stwierdzeniu, że deformacja ciała jest równoznaczna z deformacją psychiki, podając m.in. następujące argumenty: zaburzenia psychiczne często towarzyszą zaburzeniom fizycznym, zaburzenia fizyczne warunkują indywidualne cechy człowieka niepełnosprawnego”⁵. Można zauważyć, że osobom z niepełnosprawnością zostały przypisane pewne cechy – w wyżej opisanych wynikach to brak pełni zdrowia psychicznego. Wpływa to na postawę, jaką pełnosprawna osoba przyjmuje wobec osoby z ograniczoną sprawnością⁶.

Można łatwo zaobserwować, że z negatywnych stereotypów możliwe jest wyniknięcie działań o charakterze dyskryminującym⁷. Colin Barces i Geof Mercer wskazują, że mogą dotyczyć one następujących aspektów: edukacji, zarobków i zatrudnienia, zabudowy przestrzeni publicznej, wypoczynku i tak zwanego „prawa do życia”⁸. Wszystko to wiąże się z istnieniem wykluczenia społecznego i traktowaniem osób z niepełnosprawnością jako obywateli gorszej kategorii.

Na świecie, w tym również w Polsce, problem równego traktowania i związane z tym przekonania społeczeństwa na temat różnych grup społecznych stają się coraz ważniejsze. Kilkakrotnie badano (głównie u dorosłych respondentów) postrzeganie osób z niepełnosprawnością w świadomości społecznej. W Polsce przeprowadzono zogniskowane wywiady grupowe i ankiety wśród tej grupy wiekowej populacji⁹. Pojawiły się ostatnio również badania dzieci sześciolletnich i dziewięcioletnich¹⁰. W literaturze brak jest natomiast odniesień do postrzegania niepełnosprawności przez osoby wchodzące w okres dojrzewania, tak zwanych młodych nastolatków.

Charakterystyczne dla okresu dojrzewania jest formowanie się własnej tożsamości oraz zwrócenie się w stronę rówieśników. Dorastanie jest czasem znajdowania odpowiedzi na pytanie: „kim jestem?”. Jest ono stawiane zarówno na płaszczyźnie indywidualnej, jak i grupowej¹¹. Rówieśnicy zaczynają pełnić bardzo ważną rolę. Ich zdanie jest istotniejsze niż rodziców, których autorytet zostaje podważony.

Ważna dla dorastającego grupa rówieśników staje się grupą odniesienia. Młody człowiek na jej gruncie zaspokaja potrzeby psychiczne oraz przeżywa doświadczenia w kontaktach z innymi, co odgrywa bardzo ważną rolę w rozwoju osobowości. Już samo posiadanie kolegów czy bliskich przyjaciół jest istotne. Zapewnia poczucie bycia ważnym oraz pozwala pozbyć się lęków, zwiększając zadowolenie z życia. Samo członkostwo w grupie daje poczucie bezpieczeństwa, wzmacnia tożsamość i wiarę w siebie¹². Pojawiają się różnicowania na linii My-Oni. „Oni” to osoby, które nie znajdują się w grupie odniesienia dorastającego.

Łatwo można zauważyć, że wpływ rówieśników na młodą osobę jest duży. To właśnie grupa odniesienia obok informacji uzyskanych od rodziców i innych dorosłych ma największe znaczenie na zdobywaną wiedzę o świecie. Nie można lekceważyć również innych źródeł informacji, takich jak: instytucji w społeczności lokalnej, oferty kulturalnej czy wszechobecnych środków masowego przekazu (internet, prasa czy telewizja)¹³.

Media ukazujące wszechobecny kult młodości, zdrowia i kariery, chęć dorastającego do osiągnięcia czegoś wielkiego i wybitnego oraz poszukiwanie podobieństw wyostwiają różnice między osobami sprawnymi i osobami z ograniczoną sprawnością. Jak pisze Anna Drozdowicz: „Podział: sprawni- niepełnosprawni w odniesieniu do grupy rówieśniczej nastolatków jest szczególnie obecny”¹⁴.

To wszystko sprawia, że postrzeganie osoby z niepełnosprawnością w wiek adolescencji jest ważne. Mając na uwadze istnienie klas integracyjnych oraz całego systemu nauczania włączającego, zastanawiające jest, czy w sposobie opisywania przez uczniów osoby z niepełnosprawnością pojawiają się stereotypy na temat ograniczeń sprawności.

5 Z. Kazanowski, D. Osik-Chudowolska (red.), *Integracja osób niepełnosprawnych w edukacji i interakcjach społecznych*, Lublin 2003, s. 85.

6 Tamże, s. 69-71.

7 J. Iwański, D. Owczarek, *Potrzeba bycia rozumianym. Komunikacja społeczna i funkcjonowanie w grupie osób z ograniczeniami sprawności*, Warszawa 2010, s. 24-27.

8 C. Barnes, C. Mercer, *Niepełnosprawność*, Warszawa 2008, s. 54-71.

9 Należy tutaj wymienić badania J. Miluskiej opublikowane w: *Obrazy społeczne grup narażonych na dyskryminację. Uwarunkowania społeczno-demograficzne i psychologiczne*, Poznań 2008 oraz badania prowadzone pod kierunkiem A. Brzezińskiej, które zostały opublikowane w: A. I. Brzezińska, R. Kaczan, L. Rycielska (red.), *Przekonania o swoim życiu. Spostrzeganie historii życia przez osoby z ograniczeniem sprawności*, Warszawa 2010.

10 Zob. A. Soroka-Fedorczuk, *Osoby niepełnosprawne w opiniach dzieci*, Kraków 2007.

11 A. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety...*, dz. cyt., s. 346-347; B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), dz. cyt., s. 183-185; H. Schaffer, *Psychologia dziecka*, Warszawa 2009, s. 335-336.

12 A. Brzezińska (red.), dz. cyt., Gdańsk 2005, s. 359-365; B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), dz. cyt., s. 175-177; A. Brzezińska (red.), *Droga do samodzielności. Jak wspomagać rozwój dzieci i młodzieży z ograniczeniami sprawności?*, Gdańsk 2009, s. 222-223.

13 A. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety...*, dz. cyt., s. 366-367; B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), dz. cyt., s. 93-94.

14 A. Jakoniuk-Diallo, H. Kubiak (red.), *Człowiek niepełnosprawny w otoczeniu społecznym*, Warszawa 2011, s. 103.

METODOLOGIA BADAŃ WŁASNYCH

Powyzsze rozważania stały się punktem wyjścia dla badań własnych, w których wyróżniono następujące cele:

- Zbadać, jaki obraz osób z niepełnosprawnością mają w swojej świadomości uczniowie klas integracyjnych, a jaki z klas masowych w szkołach integracyjnych.
- Określić, w jaki sposób rodzaj klasy¹⁵, do której uczęszcza dziecko, determinuje obraz osoby z niepełnosprawnością w jego świadomości.

Natomiast problemy główne ujęto w następujących pytaniach:

- Jakie określenia są używane przy opisywaniu osób z niepełnosprawnością przez uczniów szkół z klasami integracyjnymi?
- Jak rodzaj klasy, do której uczęszcza dziecko, determinuje obraz osoby z niepełnosprawnością w jego świadomości?

W badaniach zastosowano metodę sondażu diagnostycznego. Pozwala ona zanalizować określone zjawiska społeczne¹⁶, które mają istotne znaczenie dla wychowania. Obejmuje zarówno poziom świadomości społecznej, poglądy i opinie danych zbiorowości, jak i skalę występowania badanego zjawiska oraz tendencję zmian natężenia¹⁷. M. Łobocki uznaje za jej podstawową funkcję gromadzenie informacji o interesujących badacza problemach w wyniku relacji słownych osób badanych, nazywanych respondentami¹⁸. Zastosowana metoda pozwala na poznanie opinii uczniów dotyczących osób z niepełnosprawnościami, jak i zachowanie pełnej anonimowości respondentów.

Narzędziem badawczym był kwestionariusz ankiety. W przeprowadzonym badaniu pilotażowym składał się on z jedenastu pytań, w tym pięć z nich stanowiły pytania otwarte, pozwalające na pełną swobodę wypowiedzi. Kwestionariusz ankiety do badań właściwych został zmodyfikowany i ograniczony do ośmiu pytań. Wprowadzone zmiany wynikały z braku zgody osób zarządzających szkołami na niektóre pytania (szczególnie dotyczące oceny przez dzieci własnej religijności oraz wykształcenia ich rodziców, co również było badane). W jednej z placówek odrzucono pytanie otwarte dotyczącego rozumienia pojęć takich, jak „osoba z niepełnosprawnością” czy osoba z „niepełnosprawnością wzrokową”. Uzasadnienie decyzji zawierało w sobie opinię dyrekcji, że uczniowie nie będą potrafili odpowiedzieć na tak postawione pytania. Zastanawia jednak fakt, że uczniowie innych szkół udzielali odpowiedzi. Może nasuwać się pytanie, czy niektóre osoby kierujące placówką, tak bardzo obawiają się negatywnych rezultatów badań, że nie dopuszczają do ich przeprowadzenia? Wymaga ono refleksji i zastanowienia. Sama decyzja odmowna dyrektorów może świadczyć o różnego typu obawach i być w pewien sposób diagnostyczna w kontekście aktualnej rzeczywistości integracji szkolnej.

Należy zaznaczyć, że zawarte w kwestionariuszu pytanie pierwsze zostało zaczerpnięte z kwestionariusza autorstwa J. Miluskiej, który składa się z wyselekcjonowanych wcześniej cech sprawnościowych (10), moralnych (10) i osobowościowych (10), które zostały rozlokowane losowo. Zadaniem badanych jest ocenienie „w kategoriach od 1 do 7, jaka jest typowa osoba (kobieta, osoba starsza, osoba innego wyznania niż badany i osoba niepełnosprawna), przy czym ocena „1” oznaczała skrajne nasilenie negatywnego biegunu danej cechy, a ocena „7” – skrajne nasilenie pozytywnego biegunu tej cechy”¹⁹. Skala została zmodyfikowana ze względu na możliwość wyzwolenia negatywnych stereotypów już w sytuacji, w której uczniowie zostaną zobligowani do oceny istnienia konkretnej cechy, której negatywny biegun ma charakter obraźliwy. Również dyrektorzy placówek nie wyrażali zgody na występowanie pewnych cech na skali, np. takich jak wierzący- niewierzący. W wyniku tego odrzucono z pierwotnego kwestionariusza następujące skale:

- nielojalny – lojalny;
- nietolerancyjny – tolerancyjny;
- chłodny – ciepły;
- zamknięty – otwarty;
- nieustępliwy – spolegliwy;

15 W badaniach wyróżniono dwa rodzaje klas: klasy integracyjne i klasy masowe w szkołach z oddziałami integracyjnymi.

16 T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2001, s. 79.

17 Tamże, s. 81.

18 M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 2009, s. 247.

19 J. Miluska, *Obrazy społeczne grup narażonych na dyskryminację. Uwarunkowania społeczno-demograficzne i psychologiczne*, Poznań 2008, s. 45.

- głupi – mądry;
- nieinteligentny – inteligentny;
- konserwatywny – postępowy;
- niewierzący – wierzący;
- arogancki – uprzejmy;
- obojętny – uczuciowy.

W wyniku tego został zakłócony podział na wyszczególnione przez J. Miluską cechy sprawnościowe, moralne i osobowościowe. Skupiono się zatem głównie na ocenie poszczególnych skal i nie łączono ich w szersze kategorie.

Do analiz materiału badawczego włączono dane pozyskane podczas pilotażu. Ze względu na zmiany w narzędziu badawczym (modyfikacje i usuwanie niektórych pytań) istnieją różnice w liczbie respondentów – na pytanie z wykorzystaniem skal z kwestionariusza autorstwa J. Miluskiej odpowiedziało 117 respondentów (92 uczniów klas regularnych w placówkach z oddziałami integracyjnymi, 25 uczniów klas integracyjnych), natomiast na opisywane dalej pytania otwarte – 157 respondentów (107 uczniów klas regularnych w placówkach z oddziałami integracyjnymi, 50 uczniów klas integracyjnych).

Badaniami objęto cztery szkoły podstawowe z oddziałami integracyjnymi na terenie miasta Poznania. Ulokowanie placówek było zróżnicowane pod względem dzielnic. Próba badawcza obejmowała 157 uczniów klas szóstych, zarówno klas integracyjnych, jak i klas ogólnodostępnych. Założono, że osoby w wieku dwunastu lat (uczniowie badanych oddziałów) wkroczyły już w okres dojrzewania.

ANALIZA BADAŃ WŁASNYCH

Uczniowie klas szóstych kształcących się w placówkach z oddziałami integracyjnymi oceniają osoby z niepełnosprawnością neutralnie bądź pozytywnie. Wskazują na to w większości (w czternaście na dziewiętnaście skal) wyższe średnie arytmetyczne niż 4,0 (która stanowi wartość środkową) w poszczególnych skalach. Uczniowie klas szóstych przypisali osobom z niepełnosprawnością takie pozytywne cechy, jak: uczciwość, łagodność, kulturalność, przyjazność, nieagresywność, szczerłość, prawdomówność (średnie arytmetyczne wynosiły więcej niż 5,0). Dorastający uznali jednak osoby z ograniczeniami sprawności jako osoby bardziej bierne niż aktywne, bardziej niezdecydowane niż stanowcze, bardziej niezaradne niż zaradne, bardziej zależne od innych niż niezależne oraz bardziej bezradne niż przedsiębiorcze.

Analiza wyników z tabeli nr 1 wskazuje na różnice w ocenie na poszczególnych skalach dokonanej przez uczniów klas integracyjnych i regularnych w szkołach z oddziałami integracyjnymi. Na podstawie testu U Manna-Whitneya dla badanych $N=117$ osób odrzucamy hipotezę zerową o braku różnic w zakresie skal: leniwy – pracowity ($U=865,00$; $Z=-1,966$; $p=0,46$); okrutny – łagodny ($U=861,00$; $Z=-1,95$; $p=0,023$); nieuczciwy – uczciwy ($U=820,00$; $Z=-2,27$; $p=0,23$); nieżyczliwy – życzliwy ($U=778,50$; $Z=-2,559$; $p=0,01$); gadatliwy – mało mówny ($U=312,00$; $Z=-2,313$; $p=0,021$) oraz agresywny – nieagresywny ($U=851,00$; $Z=-2,05$; $p=0,041$) i przyjmujemy hipotezę alternatywną. Średnia ocena na skali leniwy – pracowity wśród uczniów z klas integracyjnych ($M_I=4,04$; $SD_I=1,31$) jest istotnie mniejsza niż średnia ocena uczniów z klas masowych ($M_M=4,61$; $SD_M=1,36$). Średnia ocena na skali okrutny – łagodny wśród uczniów z klas integracyjnych ($M_I=4,80$; $SD_I=1,26$) jest istotnie mniejsza niż średnia ocena uczniów z klas masowych ($M_M=5,30$; $SD_M=1,43$). Średnia ocena na skali nieuczciwy – uczciwy wśród uczniów z klas integracyjnych ($M_I=4,84$; $SD_I=1,60$) jest istotnie mniejsza niż średnia ocena uczniów z klas masowych ($M_M=5,64$; $SD_M=1,15$). Średnia ocena na skali nieżyczliwy – życzliwy wśród uczniów z klas integracyjnych ($M_I=4,48$; $SD_I=1,26$) jest istotnie mniejsza niż średnia ocena uczniów z klas masowych ($M_M=5,11$; $SD_M=1,18$). Średnia ocena na skali gadatliwy – mało mówny wśród uczniów z klas integracyjnych ($M_I=3,92$; $SD_I=1,66$) jest istotnie mniejsza niż średnia ocena uczniów z klas masowych ($M_M=4,78$; $SD_M=1,58$). Średnia ocena na skali agresywny – nieagresywny wśród uczniów z klas integracyjnych ($M_I=4,60$; $SD_I=1,47$) jest istotnie mniejsza niż średnia ocena uczniów z klas masowych ($M_M=5,30$; $SD_M=1,61$). Można zauważyć, że uczniowie klas integracyjnych przypisują osobom z niepełnosprawnością większą leniwość, okrucieństwo, nieuczciwość, nieżyczliwość, gadatliwość oraz agresywność niż uczniowie klas masowych w placówkach z oddziałami integracyjnymi.

Tabela 1. Typowa osoba z niepełnosprawnością w ocenie respondentów

skala	Średnia – klasy masowe	SD – klasy masowe	Średnia – klasy integracyjne	SD – klasy integracyjne	U	Z	p
bierny – aktywny	3,74	1,59	3,68	1,38	1112,00	-,26	,80
niezdecydowany – stanowczy	3,78	1,54	3,40	1,38	962,00	-1,29	0,20
niezaradny – zaradny	3,90	1,65	3,64	1,19	1055,50	-,64	,52
zależny od innych – niezależny	3,46	1,97	3,96	1,59	934,50	-1,46	,15
niesolidny – obowiązkowy	4,42	1,61	4,36	1,52	1115,00	-,24	,81
leniwy – pracowity	4,61	1,36	4,04	1,31	865,50	-1,996	,046
bezaradny – przedsiębiorczy	4,03	1,46	3,36	1,38	882,50	-1,84	,066
niekulturalny – kulturalny	5,33	1,34	4,84	1,46	929,00	-1,51	,13
okrutny – łagodny	5,30	1,43	4,80	1,26	861,00	-1,98	,047
nieuczciwy – uczciwy	5,64	1,15	4,84	1,60	820,00	-2,27	0,02
nieszczery – szczerzy	5,17	1,23	4,96	1,34	1013,50	-,935	,35
kłamliwy – prawdomówny	5,10	1,44	4,96	1,54	1083,50	-,46	,65
gadatliwy – mało mówny	4,78	1,58	3,92	1,66	812,00	-2,31	,02
gwałtowny – opanowany	4,65	1,55	4,48	1,53	1063,50	-,59	,56
wrogi – przyjazny	5,33	1,34	5,08	1,32	1004,00	-1,00	,32
nieodpowiedzialny – odpowiedzialny	4,69	1,50	4,28	1,59	980,50	-1,15	,25
podejrzliwy – ufny	4,64	1,56	4,76	1,42	1093,50	-,39	,70
agresywny – nieagresywny	5,29	1,61	4,60	1,47	851,00	-2,05	,04
nieżyczliwy – życzliwy	5,11	1,18	4,48	1,26	778,50	-2,56	,01
Liczba badanych		N=92		N=25			

Źródło: Opracowanie własne.

W kolejnych pytaniach respondentom zostały przedstawione cztery krótkie charakterystyki osób z różnymi rodzajami niepełnosprawności (niepełnosprawnością ruchową, w zakresie narządu wzroku, chorobą przewlekłą oraz niepełnosprawnością intelektualną). Na ich podstawie respondenci mieli napisać, co myślą o osobach, których dotyczył opis.

Pierwszy opis brzmiał: „Mam na imię Hania. Mam 16 lat. Lubię czytać książki przygodowe. Poruszam się za pomocą wózka inwalidzkiego” (niepełnosprawność ruchowa). Opisy badanych były bardzo zróżnicowane zarówno pod względem treści, jak i formy. Czasem ograniczały się do jednego słowa „Niepełnosprawna” (Dz/65), w innym przypadku obejmowały całe opisy jak: „Myślę, że jest to sympatyczna dziewczyna. Chętnie bym się z nią zaprzyjaźniła. Nie oceniam ludzi po wyglądzie. Żeby dokładnie wiedzieć, jaka ona jest, musiałabym dowiedzieć się więcej. Jest to osoba z niepełnosprawnością ruchową” (Dz/72) oraz „Nie oceniam ludzi po ich krótkich opisach, a w przyjaźni nie jest najważniejsze to, czy dana osoba jest w pełni sprawna. Wiem, że o książkach chętnie bym z Hanią podyskutowała, zwłaszcza że z osobami starszymi od siebie dogaduję się lepiej niż z rówieśnikami” (Dz/73).

Odpowiedzi respondentów zostały skategoryzowane następująco (w nawiasach podano przykłady wypowiedzi uczniów, które zawierają się w danej kategorii. W przypadku wypowiedzi przynależących do kilku kategorii zastosowano pogrubienie):

- brak odpowiedzi;
- nic/nie wiem („Nic nie myślę” - Dz/123);
- wskazanie na niepełnosprawność postaci („Niepełnosprawna” - Dz/65);
- zwrócenie uwagi na ograniczenia opisanego postaci („Nie mogą uprawiać niektórych sportów. Ciężko im jest” - Dz/40, „Dziewczyna marzy o przeżywaniu przygód, ale **wózek inwalidzki jej to utrudnia**. Swoje marzenia realizuje, czytając książki” - Dz/74);
- zwrócenie uwagi na umiejętności opisanego postaci („Ta osoba jest bardzo młoda, dlatego może zostać jeszcze w przyszłości słynną pisarką. Jeździłaby na spotkania, do ważnych szkół, a wszyscy chcieliby ją poznać. Hania **lubi dużo czytać, co rozwija jej wyobraźnię**” - Dz/70);

- racjonalizowanie („Myślę, że czyta książki przygodowe, aby oderwać się od rzeczywistości” - Dz/1);
- udzielanie rad opisanej postaci („Skoro tak lubisz książki przygodowe, **to zapisz się do kółka** z przyrody” - Dz/20);
- chęć pomocy wykazana przez respondenta w stosunku do opisanej postaci („Bardzo mi szkoda takich ludzi, chętnie **bym im pomagał**” - Dz/80, „Jest mi jej żal. Tak młoda dziewczyna i już uzależniona od innych. Z chęcią **bym jej pomogła**” - Dz/96);
- chęć poznania opisanej postaci („Mogłaby zostać moją koleżanką” - Dz/41, „Myślę, że to miła dziewczyna, **chciałabym ją poznać**” - Dz/68);
- przypisanie pozytywnych cech opisanej postaci („Jest mądra i samodzielna” - Dz/10 „Że są **mądre**, chociaż, że jeżdżą na wózku inwalidzkim, to sobie radzą” - Dz/21; „Myślę, że Hania jest naprawdę **sympatyczną** osobą, nawet jeśli jest osobą niepełnosprawną” - Dz/33);
- wyrażenie przez respondenta współczucia, żalu („Bardzo żal mi jej” - Dz/4 „Przykro mi” - Dz/17, „Jest mi takich osób żal” - Dz/21);
- użycie przez respondenta neutralnych określeń („**Ta osoba ma 16 lat**. Jest niepełnosprawna ruchowo” - Dz/55 „Jest osobą normalną z ograniczeniami ruchu” - Dz/76);
- respondent o sobie („Nie lubię czytać” - Dz/128),
- wskazanie przez respondenta cech ujemnych („Hania **cierpi**, ponieważ jeździ na wózku inwalidzkim” - Dz/30, „Myślę o tej osobie, że jest **biedna** i nie może wielu rzeczy zrobić” - Dz/48, „Według mnie Hania jest osobą **zamkniętą w sobie, smutną i mającą mało przyjaciół**” - Dz/86);
- inne („Jest to obraźliwe dla osób niepełnosprawnych” - Dz/9; „I co w tym dziwnego?” - Dz/57, „Nie będę się wypowiadać, bo nie znam tej osoby” - Dz/147).

Należy zauważyć, że czasem odpowiedzi respondentów można było przyporządkować do kilku kategorii, jak na przykład takie opisy: „Może być miła, lubię książki. Mogłabym się z nią zaprzyjaźnić” (Dz/15); „Bardzo jej współczuję, ponieważ po tym, co przeżyła, widać, że lubi podróże. Pomogłabym jej. Zabrałabym ją na wycieczkę” (Dz/22); „Myślę, że dobrze, że Hania czyta książki przygodowe, bo jeśli porusza się za pomocą wózka inwalidzkiego, trudno jest jej zobaczyć świat. Pewnie dlatego czyta” (Dz/39).

Ciekawie może fakt, że szóstoklasiści pod opisem danej osoby zakwalifikowali ją do konkretnej grupy, o czym można wnioskować po użyciu w opisach trzeciej osoby liczby mnogiej, np. „Że są mądre, chociaż, że jeżdżą na wózku inwalidzkim, to sobie radzą” (Dz/21); „Myślę, że nie jest im łatwo. Ale to nie znaczy, że mamy się z nich śmiać lub odrzucać ich” (Dz/32); „Są kalekami, bo mogły mieć wypadek drogowy” (Dz/61).

Na podstawie analizy tabeli nr 2 można zauważyć, że badani najczęściej przypisywali osobie opisanej w kwestionariuszu ankiety pozytywne cechy (ponad 27%). Prawie równie często zwracali uwagę na ograniczenia postaci. W zależności od przynależności do klasy zauważa się różnice w zakresie przypisywania pozytywnych cech oraz używania określeń neutralnych.

Drugi opis zawarty w kwestionariuszu ankiety dotyczył niewidomej Weroniki i brzmiał następująco: „Mówią na mnie Nika, chociaż naprawdę nazywam się Weronika. Lubię muzykę dyskotekową. Słucham często książek nagranych na płyty CD, gdyż nie widzę”. Opisy badanych były, podobnie jak w przypadku opisu pierwszego, bardzo zróżnicowane zarówno pod względem treści, jak i formy. Również czasem ograniczały się do jednego słowa, np. „Niewidoma” (Dz/65), w innym przypadku obejmowały całe opisy, jak: „Nika ma dobry gust co do muzyki. Ja też taką lubię. Myślę, że mogłybyśmy się zaprzyjaźnić, gdybym poznała ją bliżej” (Dz/94) czy „Ma ona kilku przyjaciół, co można wywnioskować po przewisku. Jest na topie, bo lubi muzykę dyskotekową. Niełatwo jest jej nawiązać kontakt z ludźmi, bo nie widzi” (Dz/127).

Odpowiedzi respondentów zostały skategoryzowane identycznie jak przy pierwszym opisie. Poniżej przytoczono kategoryzację wraz z przykładami wypowiedzi uczniów. W przypadku wypowiedzi przynależących do kilku kategorii zastosowano pogrubienie:

- brak odpowiedzi;
- nic/ nie wiem
- wskazanie na niepełnosprawność postaci („Jest niedowidząca” - Dz/58, „Ta osoba jest niewidoma” - Dz/63);
- zwrócenie uwagi na ograniczenia opisanej postaci („Myślę, że Weronika bardzo chciałaby coś obejrzeć a nie tylko stale czegoś słuchać” - Dz/98);
- zwrócenie uwagi na umiejętności opisanej postaci („Ma dobry słuch” - Dz/54);
- racjonalizowanie („Bardzo mi przykro, takie życie” - Dz/67);
- udzielanie rad opisanej postaci („Nie pozwalaj się przezywać np. od ślepoty. To, że nie widzisz, nie znaczy, że jesteś niezdarna” - Dz/14, „**Słuchaj dużo**, muzyka łączy ludzi” - Dz/71);

- chęć pomocy wykazana przez respondenta w stosunku do opisanej postaci („Myślę, że **chciałabym** być jej koleżanką i jej **pomagać**” - Dz/68);
- chęć poznania opisanej postaci („**Posłuchałabym z nią chętnie muzyki**, a że mamy takie same imiona, to jeszcze lepiej. Tylko szkoda, że ona nie widzi, ale ja też mam problemy ze wzrokiem” - Dz/15);
- przypisanie pozytywnych cech opisanej postaci („Ta osoba pomimo tego, że jest ślepa, jest **bardzo fajną** osobą” - Dz/47; „Według mnie Nika jest osobą **wesołą, radosną i czerpiącą radość z życia**” - Dz/86; „Weronika jest **pewna siebie**. Nie załamuje się chorobą. **Ma dużo wiary w siebie i ma dużo przyjaciół**” - Dz/99);
- wyrażenie przez respondenta współczucia, żalu („Przykro mi, że nie widzi, ale trzeba żyć dalej” - Dz/13; „Przykro mi” - Dz/17; „Dużo jest osób niewidzących. **Bardzo im współczuję**” - Dz/21);
- użycie przez respondenta neutralnych określeń („Nika stara się być na bieżąco z muzyką i książkami. Bardzo je lubi” - Dz/70, „Osoba ta jest osobą niewidzącą. Skoro mówią na nią Nika, to może ma kolegów/koleżanki, z którymi się zaprzyjaźniła” - Dz/77);
- respondent o sobie („Chciałbym od ciebie się nauczyć tak doskonale słyszeć, jak ty, chciałbym również nauczyć się rozróżniać kolory bez patrzenia na nie” - Dz/20; „Nie przepadam za muzyką dyskotekową, ale co tam. Ważne, że nie zalicza się do grupy nielubiących książek. Fakt, że nie widzi, nie przeszkadza mi w niczym” - Dz/73);
- wskazanie przez respondenta cech ujemnych („Nika **cierpi**, ponieważ nie widzi” - Dz/30);
- inne („Ma czarne okulary” - Dz/130; „Nie znam tej osoby, więc nie mogę jej ocenić” - Dz/141; „Nie będę się wypowiadać, bo nie znam tej osoby” - Dz/147).

Tabela 2. Opisy uczniów dotyczące postaci Hani (osoby z niepełnosprawnością ruchową) a klasa, do której uczęszczają respondenci

Opisy uczniów dotyczące Hani (niepełnosprawność ruchowa)	Rodzaj klasy					
	integracyjna N=50		masowa N=107		razem	
		%		%		%
brak odpowiedzi	10	20,00%	16	14,95%	26	16,56%
nic, nie wiem	0	0,00%	5	4,67%	5	3,18%
niepełnosprawna	8	16,00%	13	12,15%	21	13,38%
zwrócenie uwagi na ograniczenia opisanej postaci	11	22,00%	23	21,50%	34	21,66%
zwrócenie uwagi na umiejętności opisanej postaci	6	12,00%	9	8,41%	15	9,55%
racjonalizowanie	5	10,00%	7	6,54%	12	7,64%
radzenie	1	2,00%	3	2,80%	4	2,55%
chęć pomocy	1	2,00%	3	2,80%	4	2,55%
chęć poznania	4	8,00%	4	3,74%	8	5,10%
pozytywne cechy	16	32,00%	27	25,23%	43	27,39%
współczucie, żal	10	20,00%	15	14,02%	25	15,92%
neutralne określenia	4	8,00%	21	19,63%	25	15,92%
respondent o sobie	1	2,00%	5	4,67%	6	3,82%
cechy ujemnie	0	0,00%	2	1,87%	2	1,27%
inne	2	4,00%	5	4,67%	7	4,46%

* Wyniki nie sumują się do 100%, ponieważ część wypowiedzi respondentów została zakwalifikowana do kilku kategorii.

Źródło: Opracowanie własne.

Również w przypadku tego opisu czasem odpowiedzi respondentów można było przyporządkować do kilku kategorii, np.: „Nika ma dobry gust co do muzyki. Ja też taką lubię. Myślę, że mogłybyśmy się zaprzyjaźnić, gdybym poznała ją bliżej” (Dz/94). Niektórzy szóstoklasiści pod opisem Weroniki odnosili się do wszystkich osób niewidomych, świadczy to o zakwalifikowaniu jej do konkretnej grupy: „Takie osoby nie są nieszczęśliwe, chociaż czasami brak wzroku utrudnia im życie” (Dz/157).

Przedstawione opisy świadczą również o tym, że nie wszyscy uczniowie posiadają rzetelne informacje na temat osób niewidomych. Pojawiły się opisy mówiące o niedowidzeniu czy odróżnianiu kolorów po ciemku. Pokazuje to konieczność budowania zasobów wiedzy na temat konkretnych rodzajów niepełnosprawności u uczniów.

Tabela 3. Opisy uczniów dotyczące postaci Weroniki (osoby niewidomej) a klasa, do której uczęszczają respondenci.

Opisy uczniów dotyczące Weroniki (osoba niewidoma)	Rodzaj klasy					
	integracyjna N=50		masowa N=107		razem	
		%		%		%
brak odpowiedzi	14	28,00%	22	20,56%	36	22,93%
nic, nie wiem	1	2,00%	5	4,67%	6	3,82%
Niepełnosprawna	6	12,00%	15	14,02%	21	13,38%
zwrócenie uwagi na ograniczenia opisanej postaci	3	6,00%	15	14,02%	18	11,46%
zwrócenie uwagi na umiejętności opisanej postaci	4	8,00%	3	2,80%	7	4,46%
Racjonalizowanie	3	6,00%	7	6,54%	10	6,37%
Radzenie	3	6,00%	6	5,61%	9	5,73%
chęć pomocy	1	2,00%	4	3,74%	5	3,18%
chęć poznania	1	2,00%	5	4,67%	6	3,82%
pozytywne cechy	8	16,00%	24	22,43%	32	20,38%
współczucie, żal	9	18,00%	14	13,08%	23	14,65%
neutralne określenia	7	14,00%	15	14,02%	22	14,01%
respondent o sobie	1	2,00%	5	4,67%	6	3,82%
cechy ujemnie	0	0,00%	3	2,80%	3	1,91%
Inne	0	0,00%	2	1,87%	2	1,27%

* Wyniki nie sumują się do 100%, ponieważ część wypowiedzi respondentów została zakwalifikowana do kilku kategorii.

Źródło: Opracowanie własne.

Analiza tabeli nr 3 pokazuje, że ponad co czwarty uczeń nie udzielił odpowiedzi na to pytanie. Również prawie taki sam procent badanych przypisał Weronice cechy pozytywne. Powyżej 14% respondentów w swoich wypowiedziach wyraziło współczucie i żal oraz używało neutralnych określeń.

Kolejny opis zawarty w kwestionariuszu ankiety dotyczył Roberta z chorobą przewlekłą i brzmiał następująco: „Hej! Jestem Robert. Mam 13 lat. Lubię grać w koszykówkę z moim starszym bratem. Niestety szybko się męczę. Od dziecka mam problemy z sercem”. Opisy badanych czasem ograniczały się do jednego słowa „Fajny” (Dz/6), natomiast w innym przypadku obejmowały całe opisy, jak: „Nie wiem, jak problemy z sercem miałyby przeszkodzić w nawiązywaniu znajomości. Szkoda, że nie jest napisane o sobie więcej – trudno bowiem wywnioskować, czy mamy wspólne zainteresowania” (Dz/73), „Ach, koszykówka! Co za cudowny sport. Zakładam, że Robert jest w tym dobry. To, że szybko się męczy, nie musi być problemem. Dobrze, że się nie poddał i robi to, co tak lubi” (Dz/85), „To dość poważna choroba. Teraz się cieszę, że ja nie mam takich problemów. Gdybym mogła, to bym wszystko zrobiła, żeby wyzdrowiał” (Dz. 96).

Odpowiedzi respondentów zostały skategoryzowane następująco (poniżej przytoczone kategoryzację wraz z przykładami wypowiedzi uczniów. W przypadku wypowiedzi przynależących do kilku kategorii zastosowano pogrubienie):

- brak odpowiedzi;
- nic/ nie wiem;
- wskazanie na niepełnosprawność postaci, chorobę przewlekłą („Ta osoba ma chore serce” - Dz/2; „Robert ma przewlekłą chorobę” - Dz/48);
- zwrócenie uwagi na ograniczenia opisanej postaci („Lubi sport, ale **choroba przekreśla jego marzenia**” - Dz/ 74; „Osoby takie nie mogą się męczyć, obrażać itp.” - Dz/81; „Ciężko mu grać w kosza” - Dz/110; „Łatwo może dostać zawału/ załabnąć” - Dz/130);
- zwrócenie uwagi na umiejętności opisanej postaci („Ach, koszykówka! Co za cudowny sport. Zakładam, że **Robert jest w tym dobry**. To, że szybko się męczy, nie musi być problemem. Dobrze, że się nie poddał i robi to, co tak lubi” - Dz/85);
- racjonalizowanie („Trudno, takie życie” - Dz/69);
- udzielanie rad opisanej postaci („Możesz kupić sobie inhalator, jeśli on nie pomoże, to staraj się robić sobie przerwy 1 godzinne i graj dalej również 1h lub 30 minut” - Dz/14; „Nie poddawaj się, graj jeżeli lubisz. Chociaż się męczysz,

- to warto próbować" - Dz/71);
- chęć pomocy wykazana przez respondenta w stosunku do opisanej postaci („Możemy pomóc Robertowi, zbierając pieniądze na jego operację serca" - Dz/31);
- chęć poznania opisanej postaci („**Chętnie z Tobą zagram.** Lubię koszykówkę" - Dz/15; „Można popracować nad kondycją. **Możemy się spotkać**" - Dz/27);
- przypisanie pozytywnych cech opisanej postaci („Jest odważny i wysportowany" - Dz/10; „Według mnie Robert jest odpowiedzialnym, samodzielnym, szczerym, wesołym i wysportowanym chłopakiem" - Dz/86);
- wyrażenie przez respondenta współczucia, żalu („Szkoda, że masz problemy z sercem" - Dz/17; „Bardzo współczuje takiej osobie" - Dz/29);
- użycie przez respondenta neutralnych określeń („Osoba ta jest chora przewlekle. Nigdy nie zostanie wyleczony. Ale może normalnie żyć" - Dz/77; „Chłopak jest normalnym chłopcem, ale ma problem i powinniśmy go traktować z szacunkiem" - Dz/111);
- respondent o sobie („Ja też lubię grać w piłkę" - Dz/11; „To dość poważna choroba. **Teraz się cieszę, że ja nie mam takich problemów.** Gdybym mogła, to bym wszystko zrobiła, żeby wyzdrowiała" - Dz. 96);
- wskazanie przez respondenta cech ujemnych („Lubi sport, ale jest **leniwy**" - Dz/139);
- inne („Myślę, że nie będzie grał zawodowo w koszykówkę, ale jako hobby" - Dz/143 „Nie będę się wypowiadać, bo nie znam tej osoby" - Dz/147).

Również w przypadku tego opisu czasem odpowiedzi respondentów można było przyporządkować do kilku kategorii. Przedstawione wypowiedzi świadczą również o tym, że nie wszyscy uczniowie posiadają rzetelne informacje na temat choroby przewlekłej. Pojawiły się opisy przypisujące Robertowi lenistwo czy brak kondycji. Pokazuje to konieczność budowania zasobów wiedzy na ten temat u uczniów. Pojawiły się również rady – bardziej szczegółowe niż przy innych opisach postaci – od ogólnych typu „graj, jeśli lubisz" po bardzo sprecyzowane dotyczące np. przeszczepów serca czy operacji („Można to wyleczyć, ludzie zbierają na nowe serce. Wiem, że jest trudno zdobyć serce" - Dz/49) po konkretne zalecenia, jakby lekarskie („Możesz kupić sobie inhalator, jeśli on nie pomoże, to staraj się robić sobie przerwy 1 godzinne i graj dalej również 1h lub 30 minut" - Dz/14).

Tabela 4. Opisy uczniów dotyczące postaci Roberta (osoby z chorobą przewlekłą) a klasa, do której uczęszczają respondenci.

Opisy uczniów dotyczące Roberta (choroba przewlekła)	Rodzaj klasy					
	integracyjna N=50		masowa N=107		razem	
		%		%		%
brak odpowiedzi	18	36,00%	29	27,10%	47	29,94%
nic, nie wiem	0	0,00%	3	2,80%	3	1,91%
niepełnosprawna, chora	4	8,00%	12	11,21%	16	10,19%
zwrócenie uwagi na ograniczenia opisanej postaci	9	18,00%	14	13,08%	23	14,65%
zwrócenie uwagi na umiejętności opisanej postaci	5	10,00%	3	2,80%	8	5,10%
racjonalizowanie	2	4,00%	5	4,67%	7	4,46%
radzenie	5	10,00%	5	4,67%	10	6,37%
chęć pomocy	1	2,00%	4	3,74%	5	3,18%
chęć poznania	2	4,00%	4	3,74%	6	3,82%
pozytywne cechy	8	16,00%	25	23,36%	33	21,02%
współczucie, żal	6	12,00%	14	13,08%	20	12,74%
neutralne określenia	4	8,00%	14	13,08%	18	11,46%
respondent o sobie	2	4,00%	6	5,61%	8	5,10%
cechy ujemnie	1	2,00%	2	1,87%	3	1,91%
inne	0	0,00%	1	0,93%	1	0,64%

* Wyniki nie sumują się do 100%, ponieważ część wypowiedzi respondentów została zakwalifikowana do kilku kategorii.

Źródło: Opracowanie własne.

Z analizy tabeli nr 4 wynika, że prawie 30% respondentów nie udzieliło odpowiedzi na to pytanie. Ponad co piąta badana osoba przypisała Robertowi pozytywną cechę, natomiast prawie 15% uczniów zwróciło uwagę na ograniczenia opisanej w kwestionariuszu ankiety postaci.

Ostatni opis zawarty w kwestionariuszu ankiety dotyczył Adama z niepełnosprawnością intelektualną i brzmiał następująco: „Cześć! Jestem Adam. Mam 17 lat. Lubię układać puzzle. Mam trudności z prawidłowym pisaniem i czytaniem. W matematyce też nie jestem dobry. Dzięki pomocy nauczycielki ze szkoły nauczyłem się samodzielnie poruszać się po mieście, robić zakupy oraz nawiązywać znajomości z osobami w moim wieku”. Opisy badanych czasem ograniczały się do jednego słowa „Normalny” (Dz/117), natomiast w innym przypadku obejmowały całe opisy, jak: „No to dobrze, że sobie radzisz. Wiem, że poradzisz sobie w każdej sytuacji. Lekcje po jakimś czasie będą mieć rezultaty większe niż teraz” (Dz/14); „Adam bardzo dużo pracuje nad sobą, a dzięki pomocy nauczycieli daje sobie radę z rozwiązywaniem zadań. Adam ma dysleksję lub jest niepełnosprawny intelektualnie” (Dz/70); „Zapoznałabym się z taką osobą, ponieważ wydaje mi się sympatyczny. Trzeba dużo ćwiczyć pisanie i czytanie. Takie osoby jak Adam powinny dużo rozmawiać, ułatwiło by to im w pisowni i czytaniu” (Dz/73).

Odpowiedzi respondentów zostały skategoryzowane następująco (poniżej przytoczono kategoryzację wraz z przykładami wypowiedzi uczniów. W przypadku wypowiedzi przynależących do kilku kategorii zastosowano pogrubienie):

- brak odpowiedzi;
- nic/nie wiem;
- wskazanie na niepełnosprawność postaci lub przypisanie jej choroby („Adam bardzo dużo pracuje nad sobą, a dzięki pomocy nauczycieli daje sobie radę z rozwiązywaniem zadań. Adam ma **dysleksję lub jest niepełnosprawny intelektualnie**” - Dz/70; „Ma Zespół Downa” - Dz/89);
- zwrócenie uwagi na ograniczenia opisanej postaci („Ludzie uważają go za osobę niedorozwiniętą i nieuka, przez co ma niewielu przyjaciół” - Dz/127);
- zwrócenie uwagi na cechy opisanej postaci („Przyjazny jest” - Dz/113, „Zadowolony z życia” - Dz/119);
- racjonalizowanie („Niestety każdemu może się taka sytuacja zdarzyć” - Dz/21);
- udzielanie rad opisanej postaci („Ćwicz pisanie i czytanie, a w przyszłości będziesz świetnie czytał i pisał” - Dz/49; „Powinien zawiązać znajomości” - Dz/132);
- chęć pomocy wykazana przez respondenta w stosunku do opisanej postaci („**Chętnie pomagam komuś**, kto ma problemy z nauką i trudniej przyswaja wiadomości. A Adam ma problemy, które dla innych ludzi są pestką, np. przy braku kończyn” - Dz/102);
- chęć poznania opisanej postaci („**Zapoznałabym się z taką osobą**, ponieważ wydaje mi się sympatyczny. Trzeba dużo ćwiczyć pisanie i czytanie. Takie osoby jak Adam powinny dużo rozmawiać, ułatwiłoby to im w pisowni i czytaniu” - Dz/73; „Jestem sporo młodsza, więc nie wiem, jak ułożyłyby się nasze relacje. **Chętnie jednak poukładałabym z nim puzzle**” - Dz/74);
- przypisanie pozytywnych cech opisanej postaci („Przykro mi z tego, ale **masz talent**, ponieważ umiesz układać puzzle, a puzzle rozwijają umysł, gratuluje” - Dz/20; „Adam **nie jest bezradny**, ma wielu rówieśników, którzy pomagają” - Dz/33);
- wyrażenie przez respondenta współczucia, żalu („Jest mi przykro” - Dz/11; „Bardzo współczuje takiej osobie” - Dz/29);
- użycie przez respondenta neutralnych określeń („Normalny” - Dz/117; „Chłopak, który dziękuje za pomoc” - Dz/125);
- respondent o sobie („Też lubię układać puzzle, ale nie potrafiłabym się zachować przy Tobie swobodnie” - Dz/15; „Ja też lubię puzzle” - Dz/54; „Też nie jestem dobra z matematyki. Dobrze, że się nie poddał” - Dz/104);
- wskazanie przez respondenta cech ujemnych („Adam cierpi, ponieważ ma problem z pisaniem i czytaniem” - Dz/30; „Jest mało inteligentny” - Dz/69; „Myślę, że Adam jest nieśmiały” - Dz/92);
- inne („No to dobrze, że sobie radzisz. Wiem, że poradzisz sobie w każdej sytuacji. Lekcje po jakimś czasie będą mieć rezultaty większe niż teraz” - Dz/14; „Puzzle to najlepsze, jakie znam, zajęcia intelektualne. Brawo!” - Dz/52; „Prawdopodobnie jest niewidomy i ma wsparcie w rodzinie i nauczycielach” - Dz/151; „Nie będę się wypowiadać, bo nie znam tej osoby” - Dz/147).

Również w przypadku tego opisu czasem odpowiedzi respondentów można było przyporządkować do kilku kategorii. Przedstawione wypowiedzi opisy świadczą również o tym, że uczniowie posiadają częściowe informacje na temat niepełnosprawności intelektualnej – na przykład wiedzą o istnieniu Zespołu Downa czy występujących opóźnieniach roz-

wojowych. Posiadają również wiedzę o istnieniu dysleksji, jednak nie odróżniają jej od niepełnosprawności intelektualnej.

Tabela 5. Opisy uczniów dotyczące postaci Adama (osoby z niepełnosprawnością intelektualną) a klasa, do której uczęszczają respondenci.

Opisy uczniów dotyczące Adama (niepełnosprawność intelektualna)	Rodzaj klasy					
	integracyjna N=50		masowa N=107		razem	
		%		%		%
brak odpowiedzi	20	40,00%	32	29,91%	52	33,12%
nic, nie wiem	1	2,00%	3	2,80%	4	2,55%
niepełnosprawna, chora	2	4,00%	8	7,48%	10	6,37%
zwrócenie uwagi na ograniczenia opisanej postaci	5	10,00%	12	11,21%	17	10,83%
zwrócenie uwagi na umiejętności opisanej postaci	6	12,00%	5	4,67%	11	7,01%
racjonalizowanie	1	2,00%	5	4,67%	6	3,82%
radzenie	2	4,00%	5	4,67%	7	4,46%
chęć pomocy	2	4,00%	6	5,61%	8	5,10%
chęć poznania	2	4,00%	2	1,87%	4	2,55%
pozytywne cechy	6	12,00%	16	14,95%	22	14,01%
współczucie, żal	8	16,00%	7	6,54%	15	9,55%
neutralne określenia	6	12,00%	23	21,50%	29	18,47%
respondent o sobie	1	2,00%	5	4,67%	6	3,82%
cechy ujemnie	1	2,00%	4	3,74%	5	3,18%
inne	0	0,00%	3	2,80%	3	1,91%

* Wyniki nie sumują się do 100%, ponieważ część wypowiedzi respondentów została zakwalifikowana do kilku kategorii.

Źródło: Opracowanie własne.

Co trzeci respondent nie udzielił odpowiedzi na to pytanie, na co wskazują wyniki zamieszczone w tabeli nr 5. Prawie co piąty uczeń używał w swoich wypowiedziach określeń neutralnych, a powyżej 14% badanych przypisało Adamowi pozytywną cechę. Analiza wyników wskazuje, że uczniowie z klas integracyjnych częściej niż uczniowie z klas masowych w placówkach z oddziałami integracyjnymi nie udzielali odpowiedzi na to pytanie, również częściej w tych wypowiedziach pojawia się okazywanie Adamowi współczucia i żalu oraz używanie neutralnych określeń.

WNIOSKI

Obraz osób z niepełnosprawnością wśród uczniów klas szóstych placówek z oddziałami integracyjnymi jest neutralny, jednak nieznacznie jest bliższy pozytywnemu obrazowi niż negatywnemu. Przede wszystkim osobom z niepełnosprawnością przypisane zostały takie pozytywne cechy, jak: uczciwość, łagodność, kultura, przyjazność, brak agresji, szczerść, prawdomówność oraz życzliwość. Jednocześnie respondenci przypisywały im bezradność, niezaradność, niezdecydowanie, bierność i zależność od innych.

W wypowiedziach otwartych (niezależnie od niepełnosprawności osoby, którą mieli opisać) respondenci wskazują na własne odczucia, takie jak: współczucie, żal. Uważają, że osoby z niepełnosprawnościami potrzebują pomocy, jak również przypisują im cierpienie, smutek. Wskazywane i szeroko opisywane są ograniczenia.

Można zauważyć, że stereotyp osoby niepełnosprawnej, którym posługują się respondenci, zawiera w sobie następujące negatywne cechy: bezradność, potrzebę pomocy, brak szczęścia, cierpienie. Prezentowana jest postawa współczucia. Jednak oprócz negatywnego obrazu respondenci zauważają pozytywne cechy. Wskazuje na to stosowanie określeń o charakterze pozytywnym lub neutralnym.

Wyniki badań wskazują na zmianę obrazu osób z niepełnosprawnością, jaka zaszła od ubiegłego dziesięciolecia²⁰. Stał się on bardziej pozytywny, jednakże nadal zdarza się przypisywanie niektórych negatywnych cech (bezradność, bierność, brak poczucia szczęścia, cierpienie). Zatem konieczne są dalsze działania mające na celu włączanie osób z nie-

²⁰ Zob. I. Chrzanowska, B. Jachimczak, K. Pawelczak (red.), *Miejsce Imiego we współczesnych naukach o wychowaniu*, Poznań 2013, s. 405; 414; I. Rudek, *Od niechęci do akceptacji. O wychowaniu dzieci do tolerancji wobec osób niepełnosprawnych*, Kraków 2007, s. 86-87.

pełnosprawnością w główny nurt życia społecznego, aby ich obraz w świadomości społecznej przestał być stereotypowy. Nie powinny one ograniczać się tylko do stwarzania możliwości kształcenia integracyjnego (wyniki zawarte w tabelach świadczą o niewielkich różnicach w postrzeganiu osób z niepełnosprawnością wśród uczniów klas integracyjnych i klas masowych), ale konieczne jest, by obejmowały swoim zasięgiem całą przestrzeń publiczną. Jest to istotne ze względu na to, że: „stosunek społeczeństwa do jednostek odchylonych w jakimkolwiek zakresie od normy staje się we współczesnym świecie wyznacznikiem wartościującym humanizm danego narodu”²¹. Wyrażam nadzieję, że wraz z podejmowanymi działaniami integracyjnymi Polska będzie się szczyła wysokim poziomem szeroko rozumianego humanizmu.

BIBLIOGRAFIA:

- [1] Bardziejewska M., *Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków?*, [w:] Brzezińska A. (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, Gdańsk 2005
- [2] Barnes C., Mercer C., *Niepełnosprawność*, Warszawa 2008
- [3] Barzykowska A., *Postrzeżenie społeczne osób niepełnosprawnych – przyczyny niechęci i braku akceptacji*, [w:] Górniewicz E., Krause A. (red.), *Dyskursy pedagogiki specjalnej. Od tradycjonalizmu do ponowoczesności*, Olsztyn 2002
- [4] Bedyńska S., Rycieski P., *Kim jestem? Przeciwdziałanie stereotypizacji osób z ograniczeniami sprawności?*, Warszawa 2010
- [5] Bodys-Cupak I., Skorupska A., *Postawy społeczne wobec osób niepełnosprawnych ruchowo*, [w:] Kazanowski Z., Osik-Chudowolska D. (red.), *Integracja osób niepełnosprawnych w edukacji i interakcjach społecznych*, Lublin 2003
- [6] Drozdowicz A., *Adolescencja – pomiędzy tożsamością negatywną i egocentryzmem a niezależnością i „byciem dla”*, [w:] Jakoniuk-Diallo A., Kubiak H. (red.), *Człowiek niepełnosprawny w otoczeniu społecznym*, Warszawa 2011
- [7] Goffman E., *Piętno*, Gdańsk 2007
- [8] Hewstone M., Macrae C. N., Stangor Ch. (red.), *Stereotypy i uprzedzenia*, Gdańsk 1999
- [9] Iwański J., Owczarek D., *Potrzeba bycia rozumianym. Komunikacja społeczna i funkcjonowanie w grupie osób z ograniczeniami sprawności*, Warszawa 2010
- [10] Kowalik S., *Rozwój społeczny*, [w:] Harwas-Napierała B., Trempała, J. (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Rozwój funkcji psychicznych*, Warszawa 2002
- [11] Lipińska J., Bogoża A., *Stosunek i zachowanie dzieci pełnosprawnych wobec dzieci niepełnosprawnych w klasach integracyjnych*, [w:] Kazanowski Z., Osik-Chudowolska D. (red.), *Integracja osób niepełnosprawnych w edukacji i interakcjach społecznych*, Lublin 2003
- [12] Lipińska-Lokś J., *Wspólna edukacja dzieci pełnosprawnych i dzieci z niepełnosprawnością szansą na likwidowanie mitów i stereotypów dotyczących niepełnosprawności i osób nią dotkniętych* [w:] Chrzanowska I., Jachimczak B., Pawelczak K. (red.), *Miejsce Innego we współczesnych naukach o wychowaniu*, Poznań 2013
- [13] Łobocki M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 2009
- [14] Miluska J., *Obrazy społeczne grup narażonych na dyskryminację. Uwarunkowania społeczno-demograficzne i psychologiczne*, Poznań 2008
- [15] Obuchowska I., *Adolescencja*, [w:] Harwas-Napierała B., Trempała J. (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, Warszawa 2007
- [16] Ostrowska A., *Postawy społeczeństwa polskiego w stosunku do osób niepełnosprawnych*, [w:] Gustavsson A. (red.), *Upośledzenie w społecznym zwierciadle*, Warszawa 1997
- [17] Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa 2001
- [18] Rudek I., *Postawy wobec osób niepełnosprawnych jako wyznacznik działań integracyjnych*, [w:] Kazanowski Z., Osik-Chudowolska D. (red.), *Integracja osób niepełnosprawnych w edukacji i interakcjach społecznych*, Lublin 2003
- [19] Rudek I., *Od niechęci do akceptacji. O wychowaniu dzieci do tolerancji wobec osób niepełnosprawnych*, Kraków 2007
- [20] Schaffer H., *Psychologia dziecka*, Warszawa 2009
- [21] Wiliński M., *Wspomaganie rozwoju nastolatka z ograniczoną sprawnością*, [w:] Brzezińska A. (red.), *Droga do samodzielności. Jak wspomagać rozwój dzieci i młodzieży z ograniczeniami sprawności?*, Gdańsk 2009
- [22] Wojciszke B., *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Warszawa 2003

21 Z. Kazanowski, D. Osik-Chudowolska (red.), *Integracja osób niepełnosprawnych w edukacji i interakcjach społecznych*, Lublin 2003, s. 69.