

**Maria Deptuła**

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

## Co uczniowie klas IV, V i VI chcieliby zmienić w swojej klasie?

### Swobodne wypowiedzi uczniów jako podstawa do wnioskowania o warunkach rozwoju psychospołecznego uczniów w relacjach z rówieśnikami<sup>1</sup>

Celem artykułu jest charakterystyka społecznego kontekstu rozwoju psychospołecznego w klasach czwartych, piątych i szóstych szkoły podstawowej, jaki tworzą sobie nawzajem uczniowie. Punktem odniesienia do jego oceny jest poczucie bezpieczeństwa, kontaktu emocjonalnego i więzi, autonomii i sprawstwa oraz poczucie wsparcia i bycia docenianym. Wnioskowanie przeprowadzono na podstawie analizy treści swobodnych, anonimowych wypowiedzi uczniów. Dotyczyły one pożądaných przez nich zmian w klasie szkolnej i traktowania ich przez rówieśników. Dane pochodzą z badań przeprowadzonych metodą sondażu diagnostycznego na reprezentatywnej grupie dla uczniów klas IV, V i VI szkół podstawowych w Bydgoszczy w roku szkolnym 2015/2016 wybranej na drodze losowania warstwowego. Trzy grupy szkół wyodrębniono na podstawie średnich wyników uzyskiwanych w nich przez uczniów w sprawdzianach na zakończenie klasy VI przeprowa-

---

<sup>1</sup> Badanie jest związane z realizacją Strategii Rozwoju Edukacji dla miasta Bydgoszczy i prowadzone było przy współpracy z Wydziałem Edukacji i Sportu Urzędu Miasta Bydgoszcz oraz Miejskim Ośrodkiem Edukacji Nauczycieli, którym autorka składa serdeczne podziękowania. Badaniem kierowała dr Wioletta Junik. Autorka artykułu była członkiem trzysobowego zespołu, w którym każda z osób odpowiadała merytorycznie za przygotowanie koncepcji badań wybranych zjawisk i problemów. Badania uczniów w okresie od lutego do maja 2016 roku przeprowadzał zespół złożony z kierownika zespołu, autorki artykułu oraz dwóch przeszkolonych na potrzeby tych badań pedagogów niezwiązanych z żadną ze szkół objętych badaniami. Uczniowie wypełnili w ciągu kilku dni pięć kwestionariuszy ankiet, po jednej na danej lekcji. Procedurę umożliwiającą łączenie odpowiedzi każdej badanej osoby zawartych w wypełnionych przez nią kwestionariuszach przy jednoczesnym zachowaniu anonimowości badanych opracowały dr Wioletta Junik i autorka tego artykułu (patrz Deptuła, 2015). Ankietę, o której mowa w tym artykule, uczniowie wypełnili podczas pierwszego spotkania. Jej wypełnienie zabierało uczniom klas IV nie więcej niż 20 minut, a uczniom starszych klas nieco mniej. W większości klas IV i w części klas V pytania były dzieciom czytane na głos przez osobę prowadzącą badanie. Na prośbę uczniów ankietę czytano na głos także w kilku klasach VI. Starano się zapewnić uczniom warunki do nieskrępowanego udzielania odpowiedzi. W zdecydowanej większości klas uczniowie z dużym zrozumieniem odnosili się do prośby osoby prowadzącej badanie, żeby nie zaglądać do kartki kolegi/koleżanki z ławki, bo jedynie szczerze odpowiedzi mają w tych badaniach znaczenie. W wielu klasach każdy uczeń siedział sam w ławce w czasie wypełniania ankiety.

dzanych przez Centralną Komisję Egzaminacyjną w ciągu ostatnich trzech lat poprzedzających badanie. Pozwoliło to kontrolować pośrednio znaczenie statusu socjoekonomicznego rodziny pochodzenia. Analizowano też rolę płci i klasy, do której uczęszczali badani. Na pytanie otwarte odpowiedziało 301 badanych (1/3 z 901 uczniów, którzy wypełnili skategoryzowaną ankietę dotyczącą relacji z rówieśnikami). Uzyskane wyniki prowadzą do wniosku, że kontekst społeczny w klasie szkolnej może utrudniać rozwój psychospołeczny około 1/3 uczniów. Częściej ma to miejsce w szkołach o przewadze dzieci z niskim SES oraz w klasach młodszych. Zagrożone jest przede wszystkim poczucie bezpieczeństwa, dobrego kontaktu emocjonalnego i więzi z powodu agresji, zwłaszcza fizycznej. Płeć różnicuje istotnie tylko częstotliwość formułowania życzeń dotyczących wzrostu więzi w klasie i wykluczenia z klasy uczniów agresywnych i zakłócających porządek na lekcjach. Chłopcy istotnie częściej niż dziewczęta wyrażają życzenie usunięcia z klasy pojedynczych osób.

**Słowa kluczowe:** społeczny kontekst rozwoju psychospołecznego, relacje rówieśnicze w klasach IV-VI, požądane przez uczniów zmiany w relacjach rówieśniczych

Celem artykułu jest charakterystyka społecznego kontekstu rozwoju psychospołecznego w klasach czwartych, piątych i szóstych szkoły podstawowej, jaki tworzą sobie nawzajem uczniowie. Podstawą do wnioskowania o nim są požądane przez uczniów zmiany w ich klasie. Wiedza o nich pochodzi z ilościowo-jakościowej analizy treści dobrowolnych anonimowych wypowiedzi uczniów na temat pożądanych przez nich zmian w klasie<sup>2</sup>.

Artykuł jest pierwszym sprawozdaniem z badań nad warunkami rozwoju psychospołecznego uczniów klas czwartych, piątych i szóstych przeprowadzonych przez jego autorkę<sup>3</sup>. Koncepcja diagnozowania warunków rozwoju psychospołecznego dzieci w różnych środowiskach, którą rozwija autorka tego artykułu, opiera się na społecznej psychologii rozwoju w ujęciu Anny I. Brzezińskiej (2000; 2005), pracach Jej Uczniów i Współpracowników, m.in. Karoliny Appelt (2005), Błażeja Smykowskiego (2012), Piotra Wilińskiego (2005). Prezentowany tam sposób myślenia o rozwoju człowieka integruje wiele wcześniejszych koncepcji dotyczących rozwoju człowieka i jego uwarunkowań (między innymi Erika H. Eriksona, Jerome'a Brunera, Lwa S. Wygotskiego, H. Rudolpha Schaffera). Wyprowadza z nich nowe wnioski dotyczące roli środowiska i jednostki w rozwoju przez całe życie. Zwracając szczególną uwagę na interakcje rozwijającej się jednostki i jej otoczenia, otwiera nowe perspektywy dla teorii i praktyki pedagogicznej.

Autorka tego artykułu przyjęła założenie, że o warunkach rozwoju psychospołecznego można wnioskować przez pryzmat możliwości zaspokojenia w danym środowisku, w tym przypadku w klasie szkolnej, potrzeby bezpieczeństwa, kontaktu emocjonalnego i więzi, autonomii i sprawstwa, które Brzezińska (2005) nazywa

<sup>2</sup> Taką możliwość stwarzało badanym polecenie: *Jeśli jest coś, co chciałabyś/chciałbyś zmienić w swojej klasie, napisz o tym w tym miejscu*. Zamieszczono je na końcu ankiety zawierającej 21 zamkniętych pytań dotyczących rzeczywistych i spodziewanych zachowań rówieśników wobec badanego dziecka w różnych sytuacjach, które zdarzają się w szkole. Konstrukcję skali przedstawiono w innej publikacji (Deputa, 2015), a wyniki pochodzące z odpowiedzi na pytania zamknięte zostaną przygotowane do druku w roku 2017.

<sup>3</sup> Badano również warunki rozwoju psychospołecznego w relacjach z nauczycielami.

warunkami niespecyficznymi, bo istotnymi przez całe życie człowieka. Drugim kryterium oceny jest możliwość realizacji zadania życiowego przypadającego na dany okres rozwoju, zgodnie z koncepcją Eriksona. Warunki z tym związane Brzezińska (2005) nazywa specyficznymi, bowiem są one szczególnie istotne w danym okresie życia. W przypadku uczniów w klasach IV-VI jest to zadanie budowania poczucia kompetencji (Erikson, 1997; Smykowski, 2012), dla którego ważne jest między innymi doświadczanie wsparcia i poczucie bycia docenianym przez znaczące osoby dorosłe i rówieśników.

Sposób diagnozowania warunków rozwoju psychospołecznego istniejących w klasie szkolnej przyjęty przez autorkę tego artykułu znajduje też uzasadnienie w społecznej psychologii środowiskowej Augustyna Bańki (2002). Bańka zwraca uwagę, że zależność między człowiekiem i środowiskiem można analizować poprzez pryzmat jego wewnętrznego doświadczenia – percepcji, odczuć, emocji, motywacji, wartości. „Indywidualne mechanizmy odbioru środowiska nadają mu określone *znaczenia*, a te z kolei wyznaczają kierunek aktywności człowieka” (Bańka, 2002, s. 27). Tak więc wnioskowanie o tym, jakie warunki rozwoju w relacjach z innymi ludźmi ma dana osoba, można przeprowadzić na podstawie analizy jej wypowiedzi na temat własnych doświadczeń w tych relacjach, przypuszczeń dotyczących tego, jak inni mogą się zachować wobec podmiotu w hipotetycznych sytuacjach. Hipotezy na temat możliwych zachowań innych ludzi i ich przyczyn są formułowane – jak pisze Schaffer (2006a; 2006b) – na podstawie wcześniejszych doświadczeń w interakcjach z innymi ludźmi, na bazie teorii umysłu, rozwijanej od urodzenia przez całe życie.

W artykule scharakteryzowano badaną próbę i procedurę badawczą, przyjęte kryteria włączania danej wypowiedzi badanego do jednej z 11 opracowanych kategorii, a następnie wyniki analizy zróżnicowania wypowiedzi badanych w zależności od warstwy, do której na potrzeby tych badań została zaliczona dana szkoła, płci badanych i klasy. Mowa jest o klasie, do której uczęszczali badani, a nie o ich wieku, bowiem w badanej próbie na 891 uczniów, którzy podali w tej ankiecie rok urodzenia, 15% stanowili badani, którzy rozpoczęli naukę w wieku 6 lat, a 4,5% uczniowie starsi od tych badanych, którzy rozpoczęli naukę w wieku 7 lat.

## Charakterystyka badanej grupy i procedury badawczej

Badania przeprowadzono w Bydgoszczy na próbie reprezentatywnej dla uczniów klas czwartych, piątych i szóstych wybranej na drodze losowania warstwowego. Warstwy wyodrębniono na podstawie wyników sprawdzianów na zakończenie klasy szóstej przeprowadzanych przez Centralną Komisję Egzaminacyjną. Do warstwy A zaliczono szkoły, których dwa lub trzy średnie wyniki mieściły się w ciągu ostatnich 3 lat w najniższych staniach – od 1 do 3. Warstwę B stanowiły szkoły, w których przynajmniej dwa wyniki w tym okresie mieściły się w staniach od 4 do 6, a warstwę C szkoły o najwyższych wynikach, mieszczących się w staniach od 7 do 9. Zabieg ten miał na celu pośrednie kontrolowanie znaczenia statusu socjoekonomicznego rodziny dzieci dla badanych zjawisk. Na podstawie liczebności uczniów klas czwartych, piątych i szóstych w danej warstwie w roku szkolnym 2015/2016 obliczono wielkość próby przy założeniu, że błąd będzie wynosił 0,05. Liczbę tę powiększono o 20%, biorąc pod uwagę wykruszenie się próby z powodu braku zgody rodzica lub dziecka na udział w badaniu, albo dłuższej nieobecności dziecka w czasie prowadzenia badań. Wylosowano

do badań 57 zespołów klasowych: 19 w warstwie A<sup>4</sup>, 20 w warstwie B i 18 w warstwie C. Klasy mieściły się w 28 szkołach podstawowych.

Wszyscy dyrektorzy szkół, z których pochodziły klasy wylosowane do badań, wyrazili zgodę na ich przeprowadzenie po zapoznaniu się z celami badań, sposobem ich organizacji i ankietami oraz z zasadami upowszechniania wyników badań, gwarantującymi szkołom anonimowość. Badaniami objęto wyłącznie te dzieci, których rodzice wyrazili na to pisemną zgodę po zapoznaniu się z ich celami, a także z procedurą gromadzenia i upowszechniania wyników.

Dane o liczbie badanych, którzy wypełnili ankietę z pytaniem, na które odpowiedzi są analizowane w tym artykule<sup>5</sup>, w szkołach z poszczególnych warstw wraz z podziałem na płeć zawiera tabela 1.

Tabela 1. Liczba i odsetki badanych, którzy wypełnili ankietę nr 1

Warstwa	Liczba i odsetek badanych, którzy wypełnili ankietę:							
	w grupach szkół		z podziałem na płeć w poszczególnych grupach szkół					
	N	%	Dz.		Ch.		Σ	%
			n	%	n	%		
A	269	29,9	131	48,7	138	51,3	269	100
B	341	37,8	170	49,9	171	50,1	341	100
C	291	32,3	146	50,2	145	49,8	291	100
Σ	901	100,0	447	49,6	454	50,4	901	100

**Legenda:** Warstwy wyodrębniono na podstawie średnich wyników uzyskanych przez uczniów w ciągu trzech ostatnich lat w sprawdzianach przeprowadzanych na zakończenie klas VI przez CKE. O zaliczeniu szkoły do danej warstwy decydowało uzyskanie minimum dwa razy średniego wyniku mieszczącego się danym przedziale staninowym. Warstwa A: wyniki najniższe – staniny 1-3; B: wyniki przeciętne – staniny 4-6; C: wyniki najwyższe – staniny 7-9.

<sup>4</sup> W warstwie A wylosowano dodatkowo 2 klasy, przewidując wyższy odsetek rodziców, którzy nie udzielili zgody na udział ich dzieci w badaniach, co się potwierdziło.

<sup>5</sup> Uczniowie byli zainteresowani tym, o co ich pytaliśmy. Docenili też troskę o zapewnienie im anonimowości i zwykle w skupieniu udzielali odpowiedzi na poszczególne pytania. Zdarzyło się tylko kilka przypadków odmowy udziału w badaniach, pomimo zgody rodzica. Konsekwentne respektowanie woli dziecka w każdym z tych przypadków i niewywieranie na nie presji przez osoby przeprowadzające badanie skutkowało najczęściej tym, że uczeń podejmował decyzję, że wypełni kolejną ankietę. Było też kilku uczniów, którzy wypełnili np. cztery ankiety w kolejnych dniach, a sprawdzenie, czy rzeczywiście ich wola będzie szanowana, przeprowadzili w czasie badania ostatnią, piątą ankietę. Zespół prowadzący badania uważał, że tylko w warunkach dobrowolności i przy zapewnieniu maksymalnego poczucia bezpieczeństwa badanym można uzyskać szczerze odpowiedzi na pytania. Równie ważne było dla nas doświadczenie podmiotowości przez uczniów, nawet kosztem wykruszenia się próby.

Niewielkie różnice między liczebnością badanych w poszczególnych warstwach (grupach szkół utworzonych na potrzeby tych badań) wynikają z liczebności populacji, którą reprezentują. W każdej z warstw dziewczęta i chłopcy byli reprezentowani ze zbliżoną częstotliwością.

W tabeli 2 przedstawiono dane dotyczące liczebności badanych, którzy udzielili odpowiedzi na otwarte pytanie dotyczące pożądaných zmian w klasie oraz tych, którzy nie skorzystali z tej możliwości.

Tabela 2. Liczba i odsetki badanych, którzy udzielili i nie udzielili odpowiedzi na otwarte pytanie w ankiecie nr 1 w poszczególnych grupach szkół

Warstwa	Odpowiedzi na pytanie otwarte:				Wszyscy badani, którzy wypełnili ankietę nr 1	
	udzielili		nie udzielili			
	n	%	n	%	N	%
A	112	41,6	157	58,4	269	100
B	154	45,2	187	54,8	341	100
C	123	42,3	168	57,7	291	100
Σ	389	43,2	512	56,8	901	100

**Legenda:** Warstwy wyodrębniono na podstawie średnich wyników uzyskanych przez uczniów w ciągu trzech ostatnich lat w sprawdzianach przeprowadzanych na zakończenie klas VI przez CKE. O zaliczeniu szkoły do danej warstwy decydowało uzyskanie minimum dwa razy średniego wyniku mieszczącego się danym przedziale staninowym. Warstwa A: wyniki najniższe – staniny 1-3; B: wyniki przeciętne – staniny 4-6; C: wyniki najwyższe – staniny 7-9.

W każdej z warstw nieco więcej uczniów nie skorzystało z możliwości przedstawienia swojego zdania na temat tego, co chcieliby zmienić w swojej klasie, niż z niej skorzystało. Różnice między porównywanymi tu grupami szkół oznaczonych symbolami A, B i C sprawdzone testem Chi-kwadrat<sup>6</sup> są statystycznie nieistotne ( $p=0,636$ ). Tak więc uczniowie ze szkół osiągających przeciętne wyniki w sprawdzianach na zakończenie klas szóstych nie różnią się istotnie od uczniów ze szkół o wynikach niskich i wysokich.

Tym, co różnicuje częstotliwość prezentowania swoich poglądów na temat pożądaných zmian w klasie, jest płeć badanych ( $p=0,005$ ), co ilustrują dane zawarte w tabeli 3.

<sup>6</sup> Ze względu na charakter danych do wszystkich porównań różnic między grupami prezentowanych w tym artykule stosowano test Chi-kwadrat.

Tabela 3. Liczba i odsetki badanych, którzy udzielili i nie udzielili odpowiedzi na otwarte pytanie w ankiecie nr 1 w zależności od płci

Płeć	Odpowiedzi na pytanie otwarte				Wszyscy badani, którzy wypełnili ankietę nr 1	
	udzielili		nie udzielili		N	%
	n	%	n	%		
Dz.	214	47,9	233	52,1	447	100
Ch.	175	38,5	279	61,5	454	100
Σ	389	43,2	512	56,8	901	100

Dziewczęta istotnie częściej niż chłopcy udzielały odpowiedzi na pytanie otwarte. Jak widać w tabeli 4, czynnikiem różnicującym okazała się także w tym zakresie klasa, do której uczęszczali badani uczniowie ( $p=0,018$ ). W klasach piątych odnotowano istotnie mniej wypowiedzi na temat pożądaných zmian niż w klasach czwartych i szóstych, jednak tylko różnica między klasami czwartymi i piątymi jest statystycznie istotna ( $p=0,005$ )<sup>7</sup>.

Tabela 4. Liczba i odsetki badanych, którzy udzielili i nie udzielili odpowiedzi na otwarte pytanie w ankiecie nr 1 w zależności od klasy

Klasa	Odpowiedzi na pytanie otwarte				Wszyscy badani, którzy wypełnili ankietę nr 1	
	udzielili		nie udzielili		N	%
	n	%	n	%		
IV	159	48,0	172	52,0	331	100
V	123	37,3	207	62,7	330	100
VI	107	44,6	133	55,4	240	100
Σ	389	43,2	512	56,8	901	100

W grupie 389 osób, które odpowiedziały na otwarte pytanie w ankiecie, 51 osób pisało wyłącznie o innych sprawach niż relację między uczniami w klasie szkolnej, co stanowi 13,1% wszystkich osób odpowiadających na to pytanie. Ich wypowiedzi dotyczyły np. zmian w planie lekcji, zachowań nauczycieli, porządku

<sup>7</sup> Wartość  $p$  dla różnic między klasą piątą i szóstą jest wyższa od 0,05 – wynosi 0,079.

w różnych szkolnych pomieszczeniach, jedzenia w stołówce i zaopatrzenia szkolnego sklepiku, organizacji czasu wolnego. Dane na ten temat zostaną przedstawione wraz z analizą odpowiedzi na otwarte pytanie w ankiecie dotyczącej relacji z nauczycielami. Wypowiedzi tych osób – jako niezwiązane z omawianym w tym artykule problemem – nie będą uwzględniane w dalszej prezentowanych analizach.

W dalszych analizach zostaną też pominięte wypowiedzi 37 osób (9,7%), które napisały, że nic nie chcą zmieniać w swojej klasie. Pisały np. „Nic nie chcę zmieniać wszystko jest fajnie! J”; „Nic w mojej klasie nie musi się zmienić, bo ona jest idealna”. Często też w odpowiedzi na pytanie o zmiany pisały: „Nic”.

Tak więc w dalszej części artykułu analizowane będą wypowiedzi pochodzące od 301 osób, co stanowi około 1/3 osób, które wypełniły ankietę dotyczącą relacji z rówieśnikami (33,4%). W tej grupie jest 88 uczniów ze szkół o najniższych średnich wynikach w sprawdzianach na zakończenie szóstej klasy przeprowadzanych przez CKE, co stanowi 32,7% wszystkich badanych z tej grupy szkół (warstwa A), którzy wypełnili ankietę nr 1, 120 uczniów ze szkół o przeciętnych wynikach (warstwa B), czyli 35,2% badanych z tej grupy i 93 uczniów (32%) z grupy szkół o najwyższych wynikach w tych sprawdzianach (warstwa C). Można więc powiedzieć, że niżej analizowane wypowiedzi uczniów w zbliżonym stopniu reprezentują opinie uczniów w poszczególnych grupach szkół wyodrębnionych na potrzeby tych badań.

Jeśli chodzi o płeć uczniów, których życzenia są analizowane poniżej, to w grupie 301 osób znajdują się 174 dziewczynki (38,9% wszystkich badanych uczennic) oraz 127 chłopców (28% badanych uczniów). W skład tej grupy wchodzi 128 uczniów klas czwartych (38,7% tej grupy badanych), 89 uczniów klas piątych (27%) i 84 uczniów klas szóstej (35%).

Dane dotyczące reprezentacji w zakresie grupy szkół, płci i klasy, do których uczęszczały osoby formułujące życzenia i zastrzeżenia do swojej klasy oraz koleżanek i kolegów, zostały tu przytoczone w celu wypuklenia faktu, że jest to tylko pewna część badanej próby. Pozostali uczniowie nie skorzystali z tej możliwości, co może znaczyć, że nie mają do swojej klasy zastrzeżeń, ale nie można mieć w tej sprawie pewności.

## Wyniki

Analiza treści wypowiedzi uczniów doprowadziła do wyodrębnienia dwóch grup. Do pierwszej grupy zaliczono wypowiedzi dotyczące klasy w ogóle, niewłaściwych zachowań klasy, jakiejś w niej grupy lub pojedynczych osób oraz życzenia wzrostu zachowań i stanów ocenianych jako pożądane. We wszystkich przypadkach wypowiedzi nie są skargą na niewłaściwe traktowanie osoby udzielającej odpowiedzi ani osobistym życzeniem innego traktowania. Odnoszą się do klasy w ogóle, do kolegów i koleżanek wymienianych z imienia i nazwiska lub charakteryzowanych tylko przez opis zachowania, albo własny stosunek emocjonalny badanego do danej osoby. Wypowiedzi te sygnalizują występowanie problemów w relacjach między dziećmi, które mają znaczenie dla warunków ich rozwoju psychospołecznego istniejących w zespole klasowym. Są one jednak sformułowane tak ogólnie, że nie można mieć pewności, iż odnoszą się one bezpośrednio do wypowiadającego się ucznia, że on tego doświadcza, albo pragnie dla samego siebie. Druga grupa zawiera wypowiedzi jednoznacznie odnoszące się do danego dziecka, do jego doświadczeń w relacjach z rówieśnikami.

Charakter swobodnych wypowiedzi dzieci nie pozwala na dokonanie analizy ich treści poprzez przyporządkowanie do zmiennych wyodrębnionych w koncepcji badania warunków psychospołecznego rozwoju uczniów, która stała się podstawą części projektu zespołowych badań opracowanej przez autorkę tego artykułu i znalazła swoje odbicie w zamkniętych pytaniach ankiety dotyczącej relacji z rówieśnikami. Nie ma wątpliwości, że agresja fizyczna i werbalna godzi w potrzebę bezpieczeństwa i świadczy o braku dobrego kontaktu emocjonalnego. Jednak jeśli uczniowie nie podają powodu bójk, przyczyn konfliktu ujawniającego się w postaci agresji, nie można powiedzieć, w jakim stopniu zagraża ona zaspokojeniu pozostałych potrzeb i pomyślnej realizacji zadania rozwojowego przypadającego na ten okres rozwoju zgodnie z koncepcją Erika Eriksona. Można przypuszczać, że akty agresji fizycznej i werbalnej często wynikają z braku tolerancji dla odmienności rówieśników, godzą więc w poczucie autonomii. Obniżają poczucie własnej wartości i poczucie kompetencji w relacjach z rówieśnikami oraz przekonanie o wpływie na bieg istotnych dla podmiotu zdarzeń (poczucie sprawstwa), ale dotyczy to przede wszystkim ofiar agresywnego zachowania. Sprawcom agresji, jeśli nie spotyka się ona z potępieniem klasy i nie towarzyszy jej ponoszenie przykrych dla agresora konsekwencji, agresja może – niestety – przynosić wzrost poczucia sprawstwa, poczucia własnej wartości i kompetencji w relacjach z rówieśnikami, wzrost poczucia przynależności do tej części klasy, która wysoko ceni takie zachowanie.

Niemniej jednak analiza treści wypowiedzi uczniów pozwala na bardziej ogólnym poziomie wnioskować o warunkach rozwoju psychospołecznego w relacjach z rówieśnikami w grupie dzieci, które udzieliły odpowiedzi na pytanie o to, co chciałyby zmienić w swojej klasie. Zostanie to wykazane w trakcie omawiania wyników oraz w podsumowaniu.

W pierwszej grupie, dotyczącej klasy w ogóle wyodrębniono 7 kategorii szczegółowych, w których wypowiedzi dotyczyły kolejno:

1. *zmniejszenia zachowań agresywnych w klasie* – np. „Mniej bujek chciałbym w klasie J<sup>8</sup>” [Ch., 4, A]<sup>9</sup>; „Jest mi smutno jak klasie się kłuci i bije chce chodzić do normalnej klasy a nie do tej co nauczyciele mówią, że jesteśmy najgorszą klasą” [Dz., 4, A]; „Chciaja bym żeby nie było tak dózo kutni!” [Dz., 4, B]; „Żeby nikt się nie wyzywał” [Ch., 5, B]; „Byłoby fajnie gdyby chłopcy się tyle nie bili” [Dz., 5, C]; „Chciałbym, że by niektóre osoby się nie biły” [Ch., 5, C]. Na rysunkach prezentowanych w dalszej części artykułu tę kategorię podzielono na dwie: 1a oznaczającą agresję fizyczną oraz 1b oznaczającą agresję werbalną;
2. *zmiany w zachowaniach wobec siebie w klasie, życzenia dotyczące tolerancji, akceptacji, szacunku, sprawiedliwości, szczerości, uczynności, współpracy, pomagania sobie nawzajem, okazywania sympatii i przestrzegania zasad dobrego wychowania* – np. „Bym chciał żeby wszyscy stali się miłsi” [Ch., 4, A]; „Żeby moja klasa była sprawiedliwa” [Dz., 5, A]; „Chciałbym żeby inni byli tolerancyjni” [Ch., 6, A];

<sup>8</sup> We wszystkich cytowanych wypowiedziach uczniów zachowano oryginalną pisownię.

<sup>9</sup> W nawiasie kwadratowym podano kolejno informację o płci osoby, która udzieliła tej odpowiedzi, klasie oraz grupie, do której zaliczona na potrzebę tych badań szkołę, do której badany uczęszcza.



- „(...) żeby karzdy karzdemu sobie pomagali” [Dz., 4, A]; „Żeby więcej osób akceptowało innych” [Dz., 5, B]; „Chciałabym żeby wszyscy traktowali siebie równo” [Dz., 5, B]; „Żeby wszyscy się szanowali” [Ch., 6, B]; (...) żebyśmy byli koleżeńscy” [Ch., 5, C]; „Chciałabym zmienić atmosferę. Żeby karzdy był równy i karzdego doceniono” [Dz., 6, C]; „(...) żebyśmy się lubili” [Dz., 6, C];
3. *żądania wykluczenia z klasy imiennie wskazanych uczniów, lub określonych przez wskazanie ich zachowania albo osobistych właściwości, stosunku badanego do nich* – np. „Chciałabym wyrzucić parę osób z mojej klasy np. (...)” [Dz., 4, A]; „Chciałabym żeby z mojej klasy wyleciała (...)” [Ch., 6, A]; „Żeby nie było tych osób, których bardzo nie lubię” [Dz., 5, B]; „Chciałabym aby (...) nie było ponieważ się nasmiewa, bije i brzydko mówi” [Ch., 4, B]; „Chciałabym by wyrzucono z klasy (...) ponieważ ciągle nam (chłopcą i dziewczyną) dokucza (przeżywa, przeklina bije)...” [Ch., 4, C]; „Chciała bym żeby nie było jednego chłopaka u nas w klasie ponieważ cały czas wyśmiewa, dokucza i jest nie miły” [Dz., 6, C];
4. *niewłaściwych zachowań klasy na lekcjach* – np. „Żeby inni się nie kłucili (...) w czasie lekcji” [Dz., 4, A]; „Chciałabym zmienić niektórych uczniów w klasie ponieważ nauczyciele nie mogą prowadzić dobrze lekcji” [Ch., 6, A]; „Żeby klasa była (...) ciszsza” [Dz., 4, B]; „Aby w klasie było trochę ciszej” [Dz., 4, C]; „Żeby była cisza” [Ch., 5, C] oraz zakłócania porządku na lekcjach przez imiennie wskazanych uczniów – np. „Żeby (...) przestał przeszkadzać na lekcjach” [Ch., 6, A]; „Chciałabym zmienić mojego kolegę (...), ponieważ krzyczy na lekcjach i używa wulgarnych słów” [Ch., 6, A]; „Rzeby nie przeszkadzały na lekcji (...) i (...) i (...)” [Ch., 4, C];
5. *niewłaściwych zachowań poza lekcjami pojedynczych osób w klasie często wskazywanych z imienia i nazwiska* – np. „Bym chciał zmienić zachowanie starszych kolegów z mojej klasy i bym chciał, żeby się troszkę lepiej uczyli” [Ch., 6, B]; „Chciałabym, żeby (...) się w końcu ogamoli” [Ch., 6, B]; „Chciałabym żeby (...) rzęstał wszystkim dokóćzoć” [Ch., 5, B]; „Chciałabym, żeby (...) i (...) przęstali przeklinać...” [Ch., 4, C]; „Żeby (...) nie dokuczał całej klasie” [Dz., 6, C];
6. *zmiany dotyczące spójności klasy, funkcjonowania klasy jako grupy* – np. „Chciałabym aby nasza klasa bardziej się jednoczyła” [Dz., 5, A]; „Chciałabym, żeby moja klasa była bardziej zintegrowana i bardziej ufna sobie nawzajem” [Dz., 6, B]; „Chciałabym aby klasa była bardziej zgrana” [Dz., 6, B]; „Chciałabym żeby w klasie więcej osób trzymało się ze sobą” [Dz., 4, B]; „Żeby klasa była bardziej grupą a nie taka jak teraz. Teraz karzdy trzyma się oddzielnie, jedna «odpycha» drugą” [Dz., 4, C]; „To żebyśmy byli zgraną grupą” [Ch., 5, C];
7. *konfliktów między dziewczynami i chłopakami i niewłaściwych zachowań wobec siebie w klasie* – np. „Chciałabym żeby chłopacy nas nie klepali” [Dz., 5, A]; „Zachowanie chłopców w stosunku do nas” [Dz., 4, A]; „Chce żeby chłopacy nie dokuczali dziewczyną” [Dz., 6, B]; „Żeby chłopacy brali pod uwagę zdanie dziewczyn i nie zachowywali się tak, jak by byli sami” [Ch., 5, B]; „Nie lubię tego, że muszą być dwa podziały; dziewczyn i chłopacy. Mam jedną najlepszą, najwspanialszą przyjaciółkę. Ale my jesteśmy inne od reszty dziewczyn i mimo ich wyśmiewań, trzymamy się głównie z chłopakami. Moja przyjaciółka i chłopacy to jędyne osoby w klasie, którym naprawdę ufam” [Dz., 6, C]; „Jest idealnie oprócz chłopaków” [Dz., 4, C];

8. *inne* – w tej kategorii mieszczą się wypowiedzi niemieszczące się w żadnej z wyżej wymienionych kategorii – np. „Prawie wszystkich chciałbym zmienić” [Ch., 6, A]; „Mniej osób, które nic nie robią” [Dz., 5, A]; „Żeby nikt się nie chwalił swoją osobą” [Dz., 5, B]; „Żeby było normalnie” [Ch., 6, B]; „Chciał bym żeby tak nie skarżyli” [Ch., 4, B]; „Chciałbym zmienić podejście uczniów do wyborów na przewodniczącego, bo zamiast wybrać kogoś odpowiedzialnego wybierają kogoś popularnego” [Dz., 4, C]; „Chciałbym żebyśmy lepiej się uczyli” [Ch., 6, C].

Do drugiej grupy zaliczono wszystkie wypowiedzi jednoznacznie odnoszące się do dziecka, które wypełniało ankietę. Dotyczyły one osobistych doświadczeń w relacjach z rówieśnikami oraz życzeń odnoszących się do pożądanego traktowania przez innych i relacji z innymi. W tej grupie wyodrębniono trzy kategorie wypowiedzi dotyczące:

9. *zachowań agresywnych obejmujących zarówno agresję werbalną, jak i fizyczną* – np. „Żeby się ze mnie nie wyśmiewali i ze mną nie kłócili i dokuczali” [Dz., 4, A]; „Żeby mnie nie wyzywali, bili, zaczepiali. I żeby nie zabierali rzeczy na lekcji albo nimi rzucali” [Ch., 4, A]; „Żeby nikt mnie nie obgadywał” [Dz., 4, B]; „Żeby (...) mnie nie hejtował, obrażał, przezywał i groził mi” [Ch., 4, C]. Na rysunkach tę kategorię podzielono na dwie: 9a oznaczającą agresję fizyczną oraz 9b oznaczającą agresję werbalną;
10. *życzeń dotyczących pożądanego traktowania przez innych* – np. „Żebym miała taką przyjaciółkę, która będzie mnie wspierała i pomagała w różnych sytuacjach. Po prostu chcę mieć więcej osób, które by mnie lubiły” [Dz., 4, A]; „Ja bym chciała żeby wszyscy w klasie mnie lubili a nie tylko puł klasy” [Dz., 4, A]; „Żeby trójka dziewczyn się zmieniła w stosunku do mnie” [Dz., 5, A]; „Żeby kolega mnie lepiej traktował” [Ch., 4, B]; „(...) żeby koledzy bardziej mnie lubili” [Ch., 4, B]; „Chciała bym zmienić to żeby taka jedna osoba w końcu ze mną normalnie rozmawiała” [Dz., 6, B]; „Chciałabym aby niektóre dzieci nie były wredne i nie miłe dla mnie” [Dz., 4, B]; „(...) żeby inni mnie lubili” [Ch., 4, C]; „Żeby inne dzieci nie wibowały we wszystkim (... imię i nazwisko...)” [Dz., 4, C]; „By (... imię i nazwisko...) zmieniła do mnie nastawienie” [Dz., 4, C]; „Chciałbym żeby niektórzy chłopcy byli miłsi i nie robili mi przykrości” [Ch., 6, C];
11. *doświadczenia przykrości lub wykluczania z powodu odmiennych zainteresowań, wyglądu, gorszej sytuacji materialnej, gorszych ocen* – np. „Żeby koledzy mi nie dokuczali dlatego że mam nadwagę” [Ch., 5, A]; „Żeby gdy dostaję złą ocenę nikt się ze mnie nie śmiał” [Ch., 4, B]; „(...) aby chłopcy mnie akceptowali taką, jaka jestem” [Dz., 5, B]; „Chciałabym zmienić to, żeby akceptowali mnie taką jaką jestem i lubili mnie za charakter a nie za wygląd” [Dz., 6, B]; „Żeby (... tu imiona uczniów) nie śmieli się ze mnie i moich przyjaciół i przyjaciółek” [Dz., 6, B]; „By zaczęli mnie lubić i akceptować taką jaką jestem. Nie lubią mnie ponieważ uprawiam inny sport niż one” [Dz., 5, B, żeńska klasa sportowa].

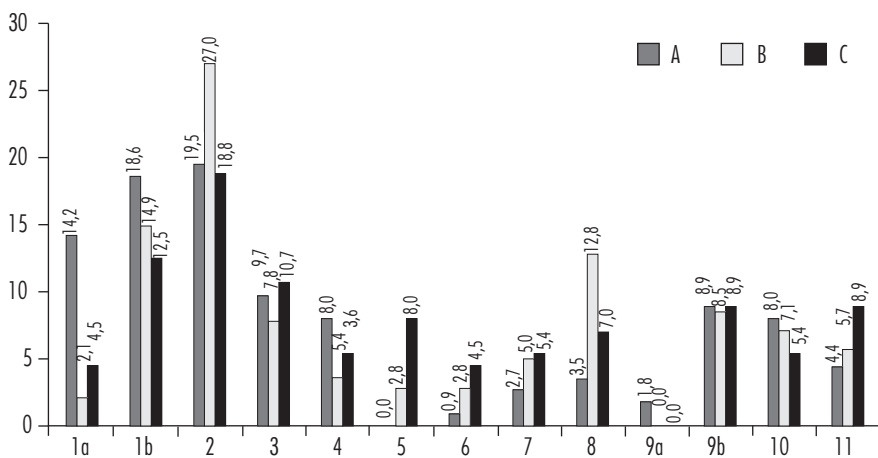
Pojawiła się jedna informacja na temat agresji elektronicznej.

W dalszej części artykułu prezentowana jest ilościowa analiza rozkładów procentowych wypowiedzi badanych mieszczących się w poszczególnych kategoriach i ich zróżnicowania w zależności od warstwy, do której

została zaliczona dana szkoła w tych badaniach, płci i klasy, do której uczęszczali badani. Wiele wypowiedzi na temat pożądaných zmian w swojej klasie było rozbudowanych, zawierały więcej niż jedną propozycję zamiany. Z tego powodu w dalszych analizach będzie mowa o liczbie komentarzy, która w sumie jest wyższa niż liczba dzieci, które skorzystały z możliwości przedstawienia swoich życzeń i pomysłów na temat tego, co trzeba zmienić w ich klasie.

Pożądanę zmiany w klasie w zależności od warstwy, do której przypisano szkołę

Niżej zamieszczony rysunek informuje o rozkładach procentowych wypowiedzi na dany temat w grupach szkół – A, B i C. Za 100% przyjęto liczbę wszystkich wypowiedzi dotyczących pożądaných zmian w zachowaniach rówieśników w klasie i wobec osoby badanej w danej grupie porównywanych szkół.



Rys. 1. Rozkład wypowiedzi dotyczących pożądaných zmian w klasie w poszczególnych grupach szkół

**Legenda:** Warstwy wyodrębniono na podstawie średnich wyników uzyskanych przez uczniów w ciągu trzech ostatnich lat w sprawdzianach przeprowadzanych na zakończenie klas VI przez CKE. O zaliczeniu szkoły do danej warstwy decydowało uzyskanie minimum dwa razy średniego wyniku mieszczącego się danym przedziale staninowym. Warstwa A: wyniki najniższe – staniny 1-3; B: wyniki przeciętne – staniny 4-6; C: wyniki najwyższe – staniny 7-9.

Życzenia dotyczą: 1a i 1b – zaprzestania/zmniejszenia (a) agresji fizycznej, (b) werbalnej w klasie; 2 – wzrostu pozytywných zachowań we wzajemnych relacjach; 3 – wykluczenia z klasy uczniów agresywných i zakłócających porządek na lekcjach lub nielubianých; 4 – zmniejszenia zachowań zakłócających pracę na lekcjach; 5 – zmiany zachowania wybranych uczniów; 6 – wzrostu więzi w klasie; 7 – zmniejszenia konfliktów między Dz. i Ch.; 8 – inne; 9a i 9b – zaprzestania/zmniejszenia agresji (a), fizycznej, (b) werbalnej wobec badanego; 10 – wzrostu pozytywných zachowań wobec badanego; 11 – zaprzestania dyskryminacji.

W szkołach zaliczonych do grupy A najwięcej komentarzy dotyczyło zachowań agresywných. W przeciwieństwie do szkół z grupy B i C, bardzo wysoki jest odsetek komentarzy dotyczących agresji fizycznej (1a). Mniejsze różnice między porównywanymi grupami szkół występują w zakresie agresji werbalnej (1b). Wypo-

wiedzi dotyczące występowania agresji w klasie i pragnienia, by ona ustała lub się zmniejszyła, stanowią 32,8% wszystkich komentarzy dotyczących pożądaných przez uczniów zmian w klasie. W kategorii 9a i 9b również mieszczą się wypowiedzi dotyczące agresywnych zachowań, których doświadczyła lub obawia się osoba wypełniająca ankietę. Stanowią one łącznie 10,7% wszystkich wypowiedzi dotyczących pożądaných zmian w klasach w tej grupie szkół.

Tak więc problem agresji pośrednio lub bezpośrednio dotyczącej badanych występuje w 43,5% wszystkich wypowiedzi dotyczących pożądaných zmian w klasie zgłoszonych przez uczniów ze szkół o najniższych średnich wynikach w sprawdzianie na zakończenie klasy szóstej. W szkołach zaliczonych do grupy B wypowiedzi tego rodzaju stanowią łącznie 25,4%, a w szkołach z grupy C – 25,9%. Można więc powiedzieć, że agresja werbalna i fizyczna stanowi w klasach z grupy A najczęstszą przyczynę niezadowolonia uczniów. Różnice między porównywanymi grupami szkół są dla czterech wyodrębnionych rodzajów wypowiedzi dotyczących zachowań agresywnych (1a, 1b, 9a, 9b) statystycznie istotne ( $p=0,072$ ). Nieistotne statystycznie ( $p=0,55$ ) są też różnice między grupami A, B i C w zakresie częstotliwości zgłaszania skarg na agresywne zachowania występujące w klasie (1a i 1b łącznie) oraz dotyczących dziecka udzielającego odpowiedzi (9a i 9b łącznie). Istotne statystycznie ( $p=0,01$ ) są natomiast różnice między grupami A, B i C w zakresie częstotliwości występowania agresji fizycznej (1a i 9a łącznie) i agresji werbalnej (1b i 9b łącznie). Uczniowie ze szkół, w których wyniki sprawdzianów na zakończenie szóstej klasy mieszczą się w najniższych staniach (warstwa A), istotnie częściej skarżą się na agresję fizyczną, niż uczniowie ze szkół zaliczonych do grupy B (wyniki przeciętne) i C (wyniki wysokie).

Drugą z kolei kategorią wypowiedzi w grupie A oraz pierwszą w grupie B i C są wypowiedzi dotyczące wzrostu zachowań i stanów pozytywnie ocenianých przez badanego w klasie. Często są one formułowane tak, że dotyczą również osoby wypowiadającej się na ten temat: „żebyśmy byli miłsi dla siebie”, „żebyśmy byli bardziej tolerancyjni” itp.

W każdej grupie porównywaných szkół dość wysokie są odsetki wypowiedzi zaliczone do kategorii 3, w których sformułowane są wyraźne żądania usunięcia z klasy konkretných osób, najczęściej chłopców, zwykle wymienianých z imienia i nazwiska. Wypowiedziom tym prawie zawsze towarzyszą uzasadnienia odnoszące się do zachowań agresywných wskazanych uczniów i zakłócających porządek na lekcji. Paradoksalnie najwyższy odsetek takich wypowiedzi jest w szkołach o najwyższych wynikach w sprawdzianach na zakończenie szóstej klasy (10,7), nieco niższy w szkołach o najniższych wynikach (9,7), a najniższy w szkołach o wynikach przeciętných (7,8). Uczniowie wyraźnie odrzucają osoby, których zachowania im przeszkadzają. Skoro najczęściej piszą tak uczniowie ze szkół o najwyższych średnich wynikach w sprawdzianach klas szóstých organizowaných do ubiegłego roku przez CKE, można przypuszczać, że jest tam nie tylko mniej tolerancji dla jednostek z zaburzeniami zachowania i trudnościami w nauce, ale też nie funkcjonuje lub jest niewydolny system wsparcia dla takich uczniów i dla klasy, do której oni należą. Wypowiedzi uczniów ze wszystkich grup szkół świadczą też o tym, że są oni w tej kwestii osamotnieni. Jeśli taki problem zgłaszają, i jeśli pojawia się też grupa wypowiedzi o zachowaniach rówieśników przeszkadzających im na lekcjach (kategoria nr 4), to można powiedzieć, że uczniowie sygnalizują wyraźnie brak odpowiednich warunków do uczenia się na lekcji, zmęczenie panującym

hałasem, zdenerwowanie, trudność w skupieniu uwagi i brak wsparcia ze strony nauczycieli w tym zakresie. Wypowiedzi zaliczone do kategorii nr 4 świadczą też o przyjmowaniu przez uczniów poczucia odpowiedzialności za warunki pracy na lekcjach, co może być pozytywnym wskaźnikiem poczucia sprawstwa — uczniowie zdają sobie sprawę, jak wiele od nich w tej kwestii zależy i potrafią sformułować cele dotyczące zmian w tym zakresie.

W kategorii nr 6 mieszczą się wypowiedzi świadczące o zapotrzebowaniu na spójność, więź w klasie. W szkołach z grupy A odsetek ten jest najniższy, w szkołach z grupy B jest nieco wyższy, a najwyższy (4,5), ale też stosunkowo niski w porównaniu z pozostałymi kategoriami wypowiedzi, w szkołach z grupy C. Generalnie jest to problem ważny dla niewielkiej grupy osób. Różnice w zakresie częstotliwości wypowiedzi żądających wyłączenia z klasy konkretnych osób (kategoria nr 3) i wypowiedzi świadczących o zapotrzebowaniu na większą spójność klasy (kategoria nr 6) pomiędzy porównywanymi grupami szkół są statystycznie nieistotne ( $p=0,371$ ).

Biorąc pod uwagę wysokość odsetek przypadających na pozostałe kategorie odpowiedzi, można powiedzieć, że dla dzieci ze szkół zaliczonych do grupy A poza agresją i trudnym zachowaniem pojedynczych uczniów, pożądaną zmianą jest spokój na lekcjach (kategoria nr 4 — 8,0% wypowiedzi) i zmiana zachowania klasy lub wybranych koleżanek i kolegów wobec badanego dziecka (kategoria nr 10 — 8,0%) polegająca najczęściej na okazywaniu mu sympatii. W pozostałych kategoriach odpowiedzi odsetki są bardzo niskie. Nie ma żadnej wypowiedzi odnoszącej się do zmiany zachowania pojedynczych osób w klasie poza lekcjami (kategoria nr 5). Odsetek wypowiedzi zawierających życzenia większej spójności klasy jest znikomy, a odsetki wypowiedzi dotyczących konfliktów między chłopakami i dziewczynami (kategoria nr 7) i dyskryminacji ze względu na odmienne zainteresowania, wygląd, ubiór itp. (kategoria nr 11) są bardzo niskie (3,5 i 4,4).

W grupie B najczęściej wypowiedzi uczniów odnosiły się do wzrostu pozytywnie ocenianych zachowań uczniów wobec siebie i pozytywnie wartościowanych stanów w klasie (kategoria nr 2 — 27%), podczas gdy w grupie A i C odsetek ten wynosi odpowiednio 19,5 i 18,8. W grupie C jest to też najczęściej powtarzany rodzaj wypowiedzi.

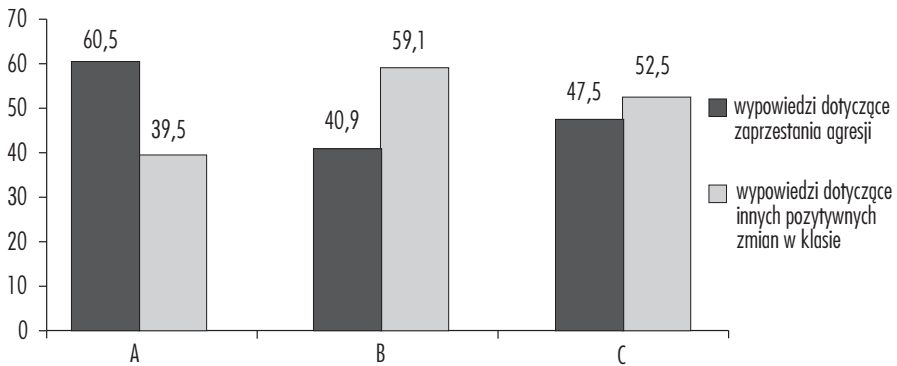
Uczniowie ze szkół zaliczonych do grupy C częściej niż uczniowie z pozostałych grup mają poczucie bycia dyskryminowanym, życzą sobie większej akceptacji dla siebie. Odsetek tego rodzaju wypowiedzi wynosi w tej grupie 8,9, podczas gdy w grupie A — 4,4, w B — 5,6. W grupie C jest też więcej, niż w pozostałych grupach, wypowiedzi odnoszących się do takiego ucznia w klasie, który powinien ich zdaniem się zmienić, bo się źle zachowuje (kategoria nr 5). Stanowią one 8%, podczas gdy w grupie A nie ma ani jednej takiej wypowiedzi, a w grupie B odnotowano ich 4,2%.

W szkołach zaliczonych do grupy B i C jest też więcej wypowiedzi, które nie mieszczą się w żadnej z wyodrębnionych kategorii (nr 8 — kategoria inne).

Interesujące wydawało się też porównanie dwóch grup wypowiedzi uczniów ze szkół zaliczonych do grupy A, B i C. Pierwsza to wszystkie wypowiedzi odnoszące się do zmniejszenia, zaprzestania zachowań agresywnych (kategorie 1a, 1b, 9a i 9b). Drugą tworzą wypowiedzi o potrzebie wzrostu zachowań i stanów ocenianych pozytywnie we wzajemnych relacjach oraz rozwijania się klasy jako grupy społecznej (kategoria

2 i 6), a także wzrostu pozytywnie wartościowanych zachowań w odniesieniu do poszczególnych badanych (kategoria 10). Inaczej mówiąc, porównanie wypowiedzi na temat tego, czego uczniowie nie chcą, z tym, co jest przez nich dodatnio wartościowane i z tego powodu pożądane. Wyrazem tego są takie wypowiedzi, jak: „więcej tolerancji”, „więcej współpracy”, „żebyśmy się szanowali”, „żeby mnie lubili”, „żeby mnie akceptowali taką jaka jestem”.

Rozkłady procentowe ilustruje rysunek 2. Za 100% przyjęto wszystkie wypowiedzi w wyżej wymienionych kategoriach w danej grupie szkół.



Rys. 2. Rozkład wypowiedzi dotyczących zaprzestania agresji i innych pozytywnych zmian w relacjach z rówieśnikami w poszczególnych grupach szkół.

**Legenda:** Warstwy wyodrębniono na podstawie średnich wyników uzyskanych przez uczniów w ciągu trzech ostatnich lat w sprawdzianach przeprowadzanych na zakończenie klas VI przez CKE. O zaliczeniu szkoły do danej warstwy decydowało uzyskanie minimum dwa razy średniego wyniku mieszczącego się w danym przedziale staninowym. Warstwa A: wyniki najniższe – staniny 1-3; B: wyniki przeciętne – staniny 4-6; C: wyniki najwyższe – staniny 7-9.

Jak widać, w grupie A dominują wypowiedzi dotyczące zaprzestania/zmniejszenia zachowań agresywnych, a w grupie B życzenia odnoszące się do zwiększenia pozytywnych zachowań – okazywania sobie sympatii, pomagania, współpracy, większej spójności klasy i lepszych relacji w klasie lub z wybranymi osobami. W grupie C częstotliwość formułowania jednych i drugich oczekiwań jest zbliżona. Różnice między porównywanymi szkołami w tym zakresie są statystycznie istotne ( $p=0,036$ ).

Sformułowanie życzeń dotyczących okazywania sobie większej sympatii może być wskaźnikiem trudności w zaspokojeniu potrzeby kontaktu emocjonalnego. Oczekiwania dotyczące większej akceptacji i tolerancji odnoszą się do możliwości zaspokojenia potrzeby autonomii. Potrzeba większej szczeroci, szacunku, sprawiedliwości i przestrzegania zasad regulujących współżycie społeczne wiąże się z poczuciem bezpieczeństwa. Ważne z tej perspektywy jest nie tylko uwolnienie od zagrożenia agresją fizyczną lub werbalną, lecz także pewna przewidywalność zachowania innych ludzi i przekonanie, że prawa podmiotu będą respektowane. Sprzyja temu doświadczanie szacunku, przekonanie o sprawiedliwym traktowaniu i respektowanie norm spo-

tecznych w grupie. Zapotrzebowanie na uczynność, wzajemną pomoc odnosi się do potrzeby wsparcia, które jest jednym z dwóch składników budowania poczucia kompetencji, świadczy bowiem o tym, że jesteśmy ważni dla innych ludzi i możemy na nich liczyć w razie potrzeby. Fakt, że uczniowie chcieliby także lepszej współpracy w klasie, może być informacją o potrzebie wsparcia, ale też o zapotrzebowaniu na silniejszą więź z kolegami i koleżankami w klasie, która służy m.in. zaspokojeniu potrzeby kontaktu emocjonalnego, potrzeby bezpieczeństwa. Wyrazem tego może być np. taka wypowiedź: „Chciałabym aby ludzie w mojej klasie stali się tolerancyjni i nie patrzyli na wszystkich przez szkło stereotypów. Żeby przestali tak usilnie szukać powodów do wyśmiewania kogoś, kto jest «dziwny» bo się odrobinę od nich różni. Żeby klasa stała się wreszcie jednością, tak jak inne klasy. Żeby zniknęła ta obrzydliwa nienawiść” [Dz., 6, B].

Uczniowie w szkołach o najniższych wynikach na zakończenie klas szóstych częściej nazywają to, czego sobie nie życzą, a te wypowiedzi odnoszą się przede wszystkim do zaprzestania agresji. Rzadziej natomiast piszą o pozytywnych zachowaniach, które mogą ich relacje z rówieśnikami uczynić lepszymi. Oznacza to, że są oni na innym etapie rozwoju psychospołecznego, zwłaszcza kompetencji emocjonalnych i społecznych, a w związku z tym potrzebują nieco innego wsparcia niż ich koleżanki i koledzy ze szkół o przeciętnych wynikach w nauce (warstwa B). W grupie B wypowiedzi uczniów częściej świadczą o tym, że wiedzą, co trzeba zrobić, żeby ich relacje z rówieśnikami w klasie oraz atmosfera w niej były lepsze, bardziej satysfakcjonujące. W pracy wychowawczej te sformułowane przez nich cele mogą być punktem wyjścia. Przy odpowiednim wsparciu wychowawcy, zespołu uczących w klasie nauczycieli uczniowie mogą wprowadzić w klasie zmiany i to motywowane wewnętrznie. Nie będą potrzebowali dodatkowych zachęt, tylko wsparcia w osiągnięciu tego, na czym im samym już bardzo zależy. Do tej grupy uczniów, którzy udzielili odpowiedzi na otwarte pytanie, może się przede wszystkim odwołać wychowawca, ustalając z klasą, co warto zmienić w relacjach między uczniami i w jaki sposób. Byłby to przykład respektowania autonomii uczniów i tworzenia im okazji do rozwijania poczucia sprawstwa.

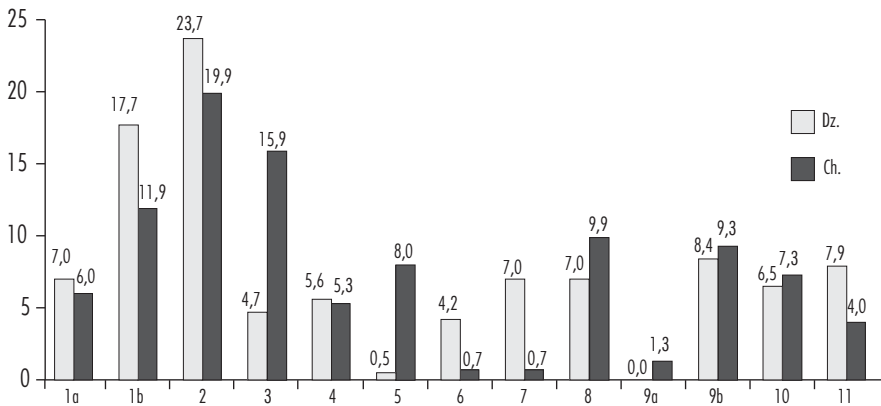
#### Pożądanne zmiany w klasie w zależności od płci badanych

Sprawdzono także, na ile częstotliwość wskazywania na konieczność danego rodzaju zmian w klasie jest podobna u dziewcząt i chłopców. Rozkłady odpowiedzi w grupie dziewcząt i chłopców przedstawiono na rysunku 4.

Zarówno w grupie dziewcząt, jak i chłopców najwięcej wypowiedzi mieści się w kategorii nr 2. Uczniowie chcieliby, żeby w klasie było więcej wzajemnej sympatii, tolerancji, sprawiedliwości, uczynności, udzielania sobie nawzajem pomocy, współpracy, szacunku, akceptacji dla innych, wyrozumiałości oraz lepszego komunikowania się („żeby wszyscy, albo chociaż większość słuchała siebie nawzajem, nie przekrzykiwała innych”). Najczęściej powtarzają się życzenia: „żeby wszyscy byli dla siebie mili”, „żeby wszyscy byli grzeczni”, „żeby wszyscy się szanowali”.

Największe różnice między dziewczętami i chłopcami wystąpiły w częstotliwości wypowiedzi dotyczących wykluczenia konkretnych uczniów z klasy (kategoria nr 3). W wypowiedziach chłopców jest aż o 11,2% życzeń na ten temat więcej niż u dziewcząt. Na drugim miejscu są wypowiedzi będące żądaniem, by konkretne

osoby, wymienione zwykle z imienia i nazwiska, zmieniły swoje zachowanie wobec innych uczniów z klasy (kategoria nr 5). W grupie chłopców jest o 7,5% takich wypowiedzi więcej niż w grupie dziewcząt. Co ciekawe, wśród dziewcząt częściej niż wśród chłopców pojawiają się życzenia dotyczące większej spójności klasy, „żeby więcej osób trzymało się ze sobą”, „żeby klasa była bardziej grupą”, „żeby klasa była bardziej zjednoczona” (kategoria nr 6). Tak więc u chłopców częściej widoczna jest tendencja odśrodkowa, a u dziewcząt dośrodkowa. Różnice w zakresie liczebności wypowiedzi mieszczących się w kategorii nr 3 (wykluczanie) i 6 (spójność klasy) między chłopcami i dziewczętami są statystycznie istotne ( $p=0,007$ ).



Rys. 3. Odsetki wypowiedzi dziewcząt i chłopców dotyczące pożądanych przez nich zmian w swojej klasie

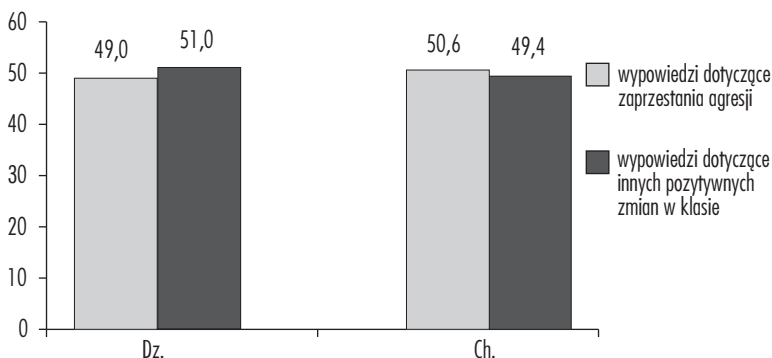
**Legenda:** życzenia dotyczą: 1a i 1b – zaprzestania/zmniejszenia (a) agresji fizycznej, (b) werbalnej w klasie; 2 – wzrostu pozytywnych zachowań we wzajemnych relacjach; 3 – wykluczenia z klasy uczniów agresywnych i zakłócających porządek na lekcjach lub nielubianych; 4 – zmniejszenia zachowań zakłócających pracę na lekcjach; 5 – zmiany zachowania wybranych uczniów; 6 – wzrostu więzi w klasie; 7 – zmniejszenia konfliktów między Dz. i Ch.; 8 – inne; 9a i 9b – zaprzestania/zmniejszenia agresji (a), fizycznej, (b) werbalnej wobec badanego; 10 – wzrostu pozytywnych zachowań wobec badanego; 11 – zaprzestania dyskryminacji.

Kolejne różnice dotyczą agresji werbalnej w klasie (kategoria 1b). Są to życzenia, by w klasie było mniej kłótni, wyzywania się, obrażania, obmawiania, ale nie mają one charakteru życzenia lub skargi osoby poszkodowanej przez innych, jak to ma miejsce w kategorii nr 9b. W tym przypadku różnica wynosi 5,8%, dziewczynki częściej o tym piszą niż chłopcy. Nie doświadczają jednak agresji fizycznej. W przypadku chłopców takich wypowiedzi jest niewiele (1,3%). Różnice między dziewczętami i chłopcami w zakresie częstotliwości formułowania życzeń dotyczących zaprzestania agresji fizycznej i werbalnej w klasie (kategoria 1a vs kategoria 1b) są statystycznie nieistotne ( $p=0,642$ ). Nieistotne ( $p=0,583$ ) są także różnice między tymi grupami w zakresie częstotliwości formułowania życzeń dotyczących agresji fizycznej w ogóle (1a i 9a łącznie) oraz agresji werbalnej (1b i 9b łącznie). Nie ma też różnicy między dziewczętami i chłopcami w częstotliwości wypowiedzi dotyczących zaprzestania lub zmniejszenia agresji fizycznej i/lub werbalnej w klasie oraz kierowanej do ba-



danego (kategorie 1a, 1b, 9a, 9b) a wypowiedziami dotyczącymi wzrostu wartościowanych pozytywnie zachowań i stanów, które mieszczą się w kategoriach 2, 6 i 10 ( $p=0,812$ ).

Porównano także treści wypowiedzi dziewcząt i chłopców ze względu na częstotliwość oczekiwań dotyczących zaprzestania agresji fizycznej i werbalnej w klasie oraz w odniesieniu do osób udzielających odpowiedzi (kategorie 1a, 1b, 9a i 9b łącznie) oraz częstotliwość wypowiedzi świadczących o potrzebie wzrostu zachowań i/lub pojawienia się stanów ocenianych pozytywnie odnoszących się do klasy (kategorie 2 i 6) i samych badanych (kategoria 10). W pierwszej grupie znajdują się wypowiedzi dotyczące zmniejszenia czynników zagrażających dobremu samopoczuciu i funkcjonowaniu w klasie, w drugiej zaś odnoszące się do czynników chroniących dobre samopoczucie i sprzyjających rozwojowi psychospołecznemu (np. „żeby wszyscy się lubili”, „chciałbym żeby chłopcy byli miłsi”, „żeby moi koledzy i koleżanki mnie bardziej szanowali”, „żebyśmy byli zgraną grupą”, „żebyśmy byli koleżeńscy”, „żeby klasa była grupą i każdy każdego akceptował”. Rozkłady procentowe wypowiedzi mieszczących się w tych dwóch grupach ilustruje rysunek 4. Za 100% przyjęto wszystkie wypowiedzi zaliczone do wyżej wymienionych kategorii w każdej z porównywanych grup.

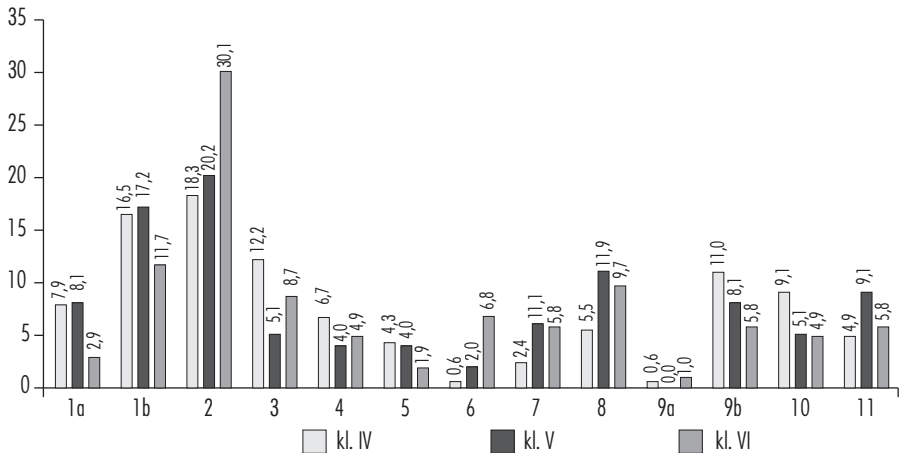


Rys. 4. Rozkład wypowiedzi dotyczących zaprzestania agresji i innych pozytywnych zmian w relacjach z rówieśnikami w grupie dziewcząt i chłopców

Jak widać, płeć nie różnicuje częstotliwości koncentrowania się przez badanych na tym, co im przeszkadza i zagraża i z tego powodu wymaga zmiany oraz na tym, czego pragną w relacjach z rówieśnikami i w klasie, bo przypisują temu wartość pozytywną ( $p=0,812$ ).

Pożądane zmiany w zależności od klasy, do której uczęszczali badani

Najwięcej wypowiedzi dotyczących tego, co chcieliby zmienić w swojej klasie, sformułowali uczniowie klas czwartych. Stanowią one 44,8% wszystkich wypowiedzi dotyczących zmian uzyskanych w badanej próbie. Od uczniów klas piątych i szóstych pochodzi zbliżony odsetek wypowiedzi – odpowiednio 27,0 i 28,1. Na rysunku 5 przedstawiono rozkłady procentowe częstotliwości wypowiedzi na dany temat w poszczególnych klasach.



Rys. 5. Odsetek pożądaných przez uczniów zmian w poszczególnych kategoriach w klasie IV, V i VI

**Legenda:** życzenia dotyczą: 1a i 1b – zaprzestania/zmniejszenia (a) agresji fizycznej, (b) werbalnej w klasie; 2 – wzrostu pozytywnych zachowań we wzajemnych relacjach; 3 – wykluczenia z klasy uczniów agresywnych i zakłócających porządek na lekcjach lub nielubianych; 4 – zmniejszenia zachowań zakłócających pracę na lekcjach; 5 – zmiany zachowania wybranych uczniów; 6 – wzrostu więzi w klasie; 7 – zmniejszenia konfliktów między Dz. i Ch.; 8 – inne; 9a i 9b – zaprzestania/zmniejszenia agresji (a) fizycznej, (b) werbalnej wobec badanego; 10 – wzrostu pozytywnych zachowań wobec badanego; 11 – zaprzestania dyskryminacji.

We wszystkich klasach najczęściej wypowiedzi zawiera propozycje zmian zachowania się uczniów wobec siebie nawzajem (kategoria nr 2). Jednak odsetek ten jest najwyższy w klasach szóstych, o prawie 10 wyższy niż w klasach piątych i ponad 11 wyższy niż w klasach czwartych. Oznacza to, że uczniowie ostatniej klasy szkoły podstawowej częściej niż młodsi zgłaszali pomysły dotyczące tego, co można zrobić, żeby relacje i atmosferę w klasie poprawić.

W młodszych klasach jest znacznie więcej wypowiedzi dotyczących agresywnych zachowań. Odsetki wypowiedzi dotyczące agresji fizycznej i werbalnej w klasie (kategoria 1a i 1b) są w klasach czwartych i piątych zbliżone. W klasie szóstej odsetek wypowiedzi dotyczących agresji fizycznej jest bardzo niski, niższy o 5,2 od odsetka wypowiedzi uczniów klas piątych i o 5 od odsetka wypowiedzi uczniów klas czwartych. Podobnie jest w przypadku agresji werbalnej. Różnica pomiędzy klasą szóstą i piątą wynosi 5,5, a pomiędzy klasą szóstą i czwartą – 4,8.

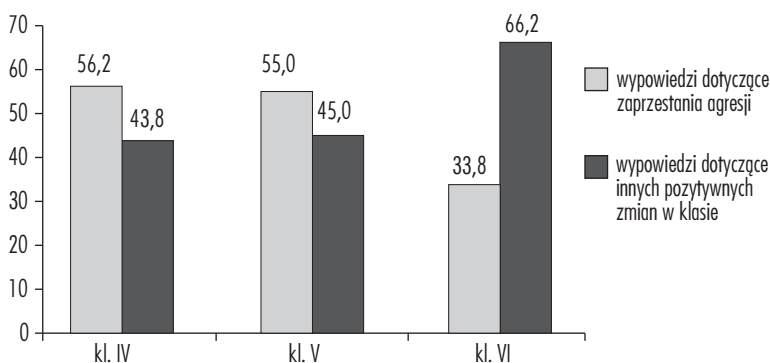
Jeśli chodzi o skargi na doświadczanie agresji fizycznej ze strony kolegów w klasie (kategoria nr 9a), to w klasie czwartej i szóstej są to bardzo rzadkie przypadki (0,6% i 1%), natomiast w klasach piątych nie było ani jednej takiej wypowiedzi. Niestety, w klasach czwartych uczniowie stosunkowo często są ofiarami agresji werbalnej (kategoria nr 9b). Nieco niższy jest odsetek takich wypowiedzi w klasach piątych (o 2,1) i szóstych (o 5,2).

Dodanie do siebie wskazań w kategorii 1a i 1b (agresja fizyczna i werbalna w klasie) oraz 9a i 9b (wypowiedzi ofiar agresji fizycznej i/lub werbalnej) pokazuje skalę problemu w poszczególnych klasach. W klasach czwartych 24,4% wypowiedzi dotyczy agresji w klasie, a 11,6% agresji, której ofiarami są osoby udzielające odpowiedzi. Łącznie ponad 1/3 wypowiedzi dotyczy problemu agresji w grupie najmłodszych badanych.

W klasach piątych zmniejszenia agresji w klasie dotyczy 25,3% wypowiedzi, a 8,1% jest świadectwem doświadczenia agresji werbalnej ze strony rówieśników. To także nieco ponad 1/3 wypowiedzi dotyczących pożądaných zmian w klasie. W klasach szóstych 14,6% wypowiedzi dotyczy agresji w klasie, a 6,8% stanowią skargi ofiar agresji fizycznej i werbalnej, co stanowi łącznie 21,4% wszystkich wypowiedzi odnoszących się do tego, co badani chcieliby zmienić w swojej klasie.

Różnice między porównywanymi klasami są dla czterech wyodrębnionych rodzajów wypowiedzi dotyczących zachowań agresywnych (1a, 1b, 9a, 9b) statystycznie istotne ( $p=0,818$ ). Nieistotne statystycznie ( $p=0,707$ ) są też różnice między klasami w zakresie częstotliwości zgłaszania skarg na agresywne zachowania występujące w klasie (1a i 1b łącznie) oraz na doświadczanie agresji fizycznej i/lub werbalnej przez dziecko udzielające odpowiedzi (9a i 9b łącznie). Nie są istotne statystycznie ( $p=0,846$ ) także różnice między klasami czwartymi, piątymi i szóstymi w zakresie częstotliwości występowania agresji fizycznej (1a i 9a łącznie) i agresji werbalnej (1b i 9b łącznie).

Jeśli chodzi o treść pozostałych wypowiedzi badanych, warto zwrócić uwagę na niewielkie różnice między klasą czwartą i szóstą w zakresie wykluczania konkretnych uczniów z zespołu klasowego (kategoria nr 3) oraz oczekiwanie większej tolerancji dla własnej odmienności (kategoria nr 11). Uczniowie klas piątych rzadziej życzyli sobie usunięcia kogoś z klasy niż młodsi i starsi od nich badani, za to częściej wskazywali na konieczność zwiększenia akceptacji dla siebie takim, jakimi są. Uczniowie klas szóstych nieco częściej też formułowali życzenia dotyczące spójności klasy niż uczniowie klas czwartych i piątych. Jednak we wszystkich tych przypadkach nie są to duże różnice.



Rys. 6. Rozkład wypowiedzi dotyczących zaprzestania agresji i innych pozytywnych zmian we wzajemnych relacjach w zależności od klasy

Istotne są natomiast różnice w zakresie częstotliwości życzeń dotyczących zaprzestania lub zmniejszenia agresji w klasie i kierowanej bezpośrednio do osoby badanej (kategorie 1a, 1b, 9a, 9b łącznie) oraz wypowiedzi odnoszących się do wzrostu pozytywnie wartościowanych zachowań i stanów mieszczących się w kategoriach: nr 2 (więcej wzajemnej sympatii, szacunku, pomagania sobie itp.), nr 6 (silniejszych więzi w klasie – „żebyśmy

byli grupą”) i nr 10 (większej sympatii dla siebie, lepszego traktowania przez wskazane osoby, doświadczenia szacunku dla siebie od innych). Rozkłady procentowe dotyczące zsumowanych wypowiedzi zaliczonych do wyżej wymienionych kategorii przedstawiono na rysunku nr 6.

Zachowania agresywne są problemem przede wszystkim w klasach czwartych i piątych, gdzie skargi na temat agresji i życzenia, by ona ustała lub się zmniejszyła, dominują w wypowiedziach uczniów. W klasach szóstych, chociaż tego typu wypowiedzi też występują, to jednak prawie dwukrotnie rzadziej niż życzenia większej sympatii, szacunku, wzajemnej pomocy, większego „zgrania się” w klasie itp. Różnice te są statystycznie istotne ( $p = 0,011$ ).

## Podsumowanie

Analiza treści wypowiedzi uczniów dotyczących tego, co chcieliby zmienić w swojej klasie, prowadzi do wniosku, że kontekst społeczny, jaki tworzą sobie nawzajem uczniowie w klasie szkolnej, może utrudniać rozwój psychospołeczny około 1/3 uczniów. Częściej ma to miejsce w szkołach o przewadze dzieci z niskim SES (warstwa A) oraz w klasach młodszych. Zagrożone jest przede wszystkim poczucie bezpieczeństwa, dobrego kontaktu emocjonalnego i więzi z powodu agresji, zwłaszcza fizycznej, która jest istotnie wyższa w szkołach o najniższych wynikach w sprawdzianach przeprowadzanych w klasach szóstych przez CKE. Uczniowie z tej grupy szkół także istotnie częściej niż pozostali koncentrują się na tym, czego by nie chcieli w relacjach z rówieśnikami, niż na tych zachowaniach i stanach, które oceniają pozytywnie, np. pomaganie sobie, słuchanie się nawzajem itp.

Uzyskane wyniki potwierdzają w pewnym stopniu to, co można było przewidzieć na podstawie literatury i pozwalają wskazać cele pracy wychowawczo-profilaktycznej, które trzeba wziąć pod uwagę w programie wychowywania i profilaktyki w szkołach.

Fakt, że uczniowie ze szkół o najniższych wynikach sprawdzianów na zakończenie klasy szóstej istotnie różnią się od pozostałych porównywanych grup szkół (szkoły o wynikach przeciętnych i szkoły o wynikach mieszczących się w najwyższych staninach) w zakresie częstotliwości skarg na agresję fizyczną, jest zgodny z wiedzą o rozwoju kompetencji społecznych dzieci. Wiadomo, że w szkołach o najniższych wynikach jest więcej niż w pozostałych grupach szkół dzieci z rodzin o niskim statusie socjoekonomicznym, często z poważnymi trudnościami w realizacji funkcji opiekuńczo-wychowawczych, żyjących w dużym stresie z powodu trudności materialnych i życiowej niezaradności. Rodzice, z różnych powodów opisywanych w literaturze, nie są w stanie zapewnić dzieciom warunków do rozwoju tych kompetencji poznawczych, emocjonalnych i społecznych, które są niezbędne do rozwiązywania problemów pojawiających się w relacjach z rówieśnikami bez agresji fizycznej i uzyskania akceptacji dobrze przystosowanych i kompetentnych społecznie rówieśników (więcej na ten temat zob. Deptuła, 2012; 2013). Agresja fizyczna może też być częściej modelowana w ich środowisku rodzinnym i sąsiedzkiem przez osoby dorosłe i starszych kolegów, a następnie przenoszona do szkoły. Nie wystarczy tym dzieciom mówić, żeby się nie biły, wprowadzać sankcje za agresywne zachowania zawarte w regulaminie szkolnym. Może nie wystarczyć też uczenie ich rozwiązywania konfliktów. Dzieci, które w tym wieku jeszcze

sięgają do agresji, zwłaszcza fizycznej, dla rozwiązania problemów w relacjach z rówieśnikami czy realizacji swoich celów, wymagają kompleksowego wsparcia obejmującego tworzenie warunków do:

- rozwijania przez nie teorii umysłu, od której zależy zdolność do rozumienia innych ludzi, motywów ich zachowań, przeżywanych uczuć i ich związku z zachowaniem;
- rozwijania swojej zdolności do empatii i samoregulacji;
- rozwijania własnych zdolności do zachowań prospołecznych;
- przezwycięzania wrogich atrybucji na temat innych ludzi i ich intencji wobec dzieci, które powstają na skutek wielu niekorzystnych doświadczeń w relacjach z innymi ludźmi, w tym często także z tymi, od których dzieci są najbardziej zależne – rodziców i starszego rodzeństwa, a czasem także nauczycieli.

Zgodna ze stanem wiedzy o rozwoju kompetencji społecznych wraz z wiekiem dziecka jest też zaobserwowana prawidłowość polegająca na tym, że uczniowie młodszy (czwarta i piąta klasa) częściej niż uczniowie klas szóstych koncentrują się w wypowiedziach na zachowaniach agresywnych rówieśników z klasy niż na tym, co należałoby wzmacniać, by relacje się poprawiały. W klasie szóstej zaobserwowano tendencję odwrotną, a różnice między porównywanymi klasami są statystycznie istotne. Można więc powiedzieć, że wśród uczniów młodszych działania wspierające rozwój ich kompetencji społecznych powinny być bardziej intensywne i ukierunkowane na wspieranie rozwoju empatii, samoregulacji, zdolność do współpracy i zachowań prospołecznych.

Z wyjątkiem dwóch klas sportowych, pozostałe badane klasy były koedukacyjne. Jedyną istotną różnicą, jaką odnotowano pomiędzy dziewczętami i chłopcami, dotyczyła tendencji do wykluczania z klasy uczniów, którzy przeszkadzają na lekcjach, dokuczają rówieśnikom, biją ich lub obrażają, wyzywają, wyśmiewają czy też tylko są nielubiani (kategoria nr 3) oraz tendencji do zwiększania spójności klasy (kategoria nr 6). Dziewczęta istotnie rzadziej niż chłopcy zgłaszały potrzebę wykluczenia kogoś z klasy, a chłopcy znacznie rzadziej pisali o tym, że klasa powinna być bardziej „zgrana”.

Tendencja do „wyrzucania” z klasy kłopotliwych lub nielubianych uczniów jest dość wysoka we wszystkich porównywanych tu grupach szkół. W połączeniu z wypowiedziami dotyczącymi braku akceptacji ze względu na odmienne zainteresowania, wygląd, status materialny (kategoria 11) obejmuje 19,6% życzeń sformułowanych przez badanych w szkołach z grupy C, 16,7% w szkołach z grupy B i 14,1% w szkołach z grupy A. Można przypuszczać, że te odsetki informują o skali nieakceptacji dla koleżanek i kolegów w klasie, o tym, jak wielu rówieśnikom przeszkadza ich zachowanie i to, jakimi są osobami. Trudno się dziwić, że uczniowie nie chcieliby mieć w klasie osób, które systematycznie zakłócają porządek na lekcjach, obrażają lub biją ich, gdy nauczyciele tego nie widzą. Jest to jednocześnie sygnał, że nauczyciele nie potrafią zająć się tymi uczniami, stworzyć im takich warunków do rozwoju, jakich potrzebują. Wypowiedzi te świadczą też o tym, że pozostali uczniowie nie mają wystarczającej ochrony przed zachowaniami ze strony uczniów z zaburzeniami zachowania. To jest kolejny problem, nad którym w każdej szkole trzeba się zastanowić; konstruując program pracy wychowawczej i profilaktycznej. Refleksja powinna dotyczyć nie tylko tego, jak wspierać uczniów z zaburzeniami zachowania i z trudnościami w nauce, ale też jak chronić uczniów, którzy już są lub mogą stać się ich ofiarami.

Realizacja celów wychowawczych i profilaktycznych, o których jest tu mowa, wymaga rozwiązań systemowych w szkole i klasie. Nie jest możliwa wyłącznie na godzinach wychowawczych. Małe szanse na ich osiągnięcie ma wychowawca pracujący samotnie ze swoją klasą. Konieczne jest planowanie pracy z klasą, profesjonalne wsparcie dla dzieci mających specyficzne trudności, współpraca wszystkich nauczycieli uczących w danym zespole klasowym i współpraca z rodzicami. Pewnym wsparciem mogą być programy profilaktyczne rekomendowane wspólnie przez cztery instytucje wiodące w zakresie profilaktyki ryzykownych zachowań, zaburzeń zachowania dzieci i młodzieży. Są to Krajowe Biuro do Spraw Przeciwdziałania Narkomanii, Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, Ośrodek Rozwoju Edukacji i Instytut Psychiatrii i Neurologii w Warszawie. Wykaz rekomendowanych programów i ich charakterystyka znajduje się na stronie internetowej KBPN<sup>10</sup>. Do pracy z klasą autorka poleca program wychowawczo-profilaktyczny „Spójrz inaczej” (Kołodziejczyk, Czerniewska, Kołodziejczyk, 2008). Pracę w małych grupach uczniów mających poważne trudności w relacjach z rówieśnikami z powodu nieśmiałości (te dzieci są częściej niż inne ofiarami przemocy rówieśniczej) można prowadzić z wykorzystaniem programu „Przewycięzania nieśmiałości u dzieci” Małgorzaty Zabłockiej (2008). W pracy z dziećmi, które częściej są sprawcami przemocy wobec rówieśników, może pomóc program „Pomagania dzieciom nielubianych przez rówieśników z powodu zachowań antyspołecznych” Marty Herzberg (2012). Formą pomocy dla dzieci będzie też wspieranie rozwoju kompetencji wychowawczych ich rodziców i nauczycieli za pomocą programu „Szkoła dla Rodziców i Wychowawców” Joanny Sakowskiej (2010).

Opanowanie sposobu komunikowania się opracowanego przez Marshalla B. Rosenberga (2009), który może być wykorzystywany przez nauczycieli w kontaktach z uczniami na każdej lekcji, to forma wsparcia w uczeniu się przez dzieci radzenia sobie z emocjami, empatii i rozwijania umiejętności konstruktywnego rozwiązywania problemów pojawiających się w relacjach. Przykładem jego zastosowania przez wychowawcę klasy jest praca Sury Hart i Victorii Kindel Hodson (2006).

Niezależnie od wspierania rozwoju kompetencji poznawczych, emocjonalnych i społecznych sprzyjających dobrym relacjom z innymi ludźmi, konieczna jest też zmiana sposobu nauczania i motywowania do nauki wszystkich uczniów, a zwłaszcza tych, którzy nie osiągają wyników na miarę swoich możliwości, nie otrzymują promocji do następnej klasy lub należą do grupy uczniów mających stale najniższe oceny w swojej klasie. Dopóki nauczyciele będą określali swoją rolę w szkole jako „przerabianie programu”, znaczna część uczniów nie będzie miała w niej warunków niezbędnych do rozwoju psychospołecznego.

## Bibliografia

### Publikacje książkowe:

Appelt K. (2005). Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka. W: A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Gdańsk: GWP, s. 259-301.

---

<sup>10</sup> <http://programyrekomentowane.pl/>

- Bańka A. (2002). *Społeczna psychologia środowiskowa*. Warszawa: Wyd. Naukowe Scholar.
- Brzezińska A.I. (2000). *Społeczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wyd. Naukowe Scholar.
- Brzezińska A.I. (2005). Jak przebiega rozwój człowieka? W: A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Gdańsk: GWP, s. 21-39.
- Deptuła M. (2013). *Odrzucenie rówieśnicze. Profilaktyka i terapia*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Deptuła M. (2015). Poznawanie społecznego kontekstu rozwoju psychospołecznego uczniów w klasach IV-VI. *Studia Edukacyjne*, 37, 61-76.
- Erikson E.H. (1997). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Przeł. M. Hejmej. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Herzberg M. (2012). *Pomaganiem dzieciom nielubianym przez rówieśników z powodu zachowań antyspołecznych. Program zajęć w małej grupie uczniów klas IV-V*. Warszawa: Wyd. Edukacyjne Parpamedia.
- Hart S., Hodson V.K. (2006). *Empatyczna klasa. Relacje, które pomagają w nauce*. Przeł. D. Roguś. Warszawa: CMPPP.
- Kołodziejczyk A., Czerniewska E., Kołodziejczyk T. (2008). *Spójz inaczej. Program zajęć wychowawczo-profilaktycznych dla klas 4-6*. Starachowice: Wyd. ATE s.c.
- Rosenberg M.B. (2009). *Porozumienie bez przemocy. O języku serca*. Wyd. II rozszerzone. Przeł. M. Kłobukowski. Warszawa: Jacek Santorski & Co Agencja Wydawnicza.
- Sakowska J. (2010). *Szkoła dla Rodziców i Wychowawców*. Część 1. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Schaffer H.R. (2006a). *Psychologia rozwojowa. Podstawowe pojęcia*. Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Schaffer H.R. (2006b). *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*. Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Smykowski B. (2012). *Psychologia kryzysów w kulturowym rozwoju dzieci i młodzieży*. Poznań: Wyd. Naukowe UAM.
- Wiliński P. (2005). Wiek szkolny. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać? W: A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Gdańsk: GWP, s. 304-343.
- Zabłocka M. (2008). *Przewycięzanie nieśmiałości u dzieci*. Warszawa: Wyd. Naukowe Scholar.

### Artykuły:

- Deptuła M. (2012). Edukacja rodziców jako sposób zapobiegania wykluczeniu dziecka ze środowiska rówieśników. *Chowanna*, 1 (38). A. Nowak (red.) *Edukacja a marginalizacja i wykluczenie społeczne*, s. 193-205.

### Źródła internetowe:

Programy rekomendowane: <http://programyrekomendowane.pl/>

## Summary

### What students of 4<sup>th</sup>, 5<sup>th</sup> and 6<sup>th</sup> grade would like to change in their classes? Free comments of students as a basis for conclusions on conditions of psychosocial development of students in relationships with their peers

The aim of the article is to characterize the social context of psychosocial development in fourth, fifth and sixth grade of primary school, which is formed by students themselves. The point of reference for the assessment is a sense of security, emotional contact and bond, autonomy and being in control as well as a sense of support and being appreciated. The conclusions were based on the analysis of the content of free, anonymous students'

comments associated with desired changes in their class and the way how they are treated by their peers. The data come from diagnostic survey studies carried out on a representative group of students from fourth, fifth and sixth grade of primary schools in Bydgoszcz in the school year 2015/2016 selected through stratified sampling. Three groups of schools were selected on the basis of the average results obtained by their students in exams at the end of fourth grade carried out by the Central Examination Board in the last three years preceding the survey. This made it possible to control indirectly the importance of socio-economic status of the family of origin. The role of gender and the class to which the respondents attended was also analysed. 301 out of 901 students who filled categorized survey on relationships with their peers provided anonymous comments. The results lead to the conclusion that the social context of the classroom can hinder the psychosocial development of approximately 1/3 of the students, more frequently in the schools where children with low socioeconomic status prevail and in younger classes. The most threatened are the sense of security, a good emotional contact and relationships because of aggression, mostly physical. Gender differentiates significantly only the frequency of formulating wishes for increasing relationships in the class and for exclusion of aggressive and disruptive students from the class. Boys significantly more often than girls express their wish to remove individual students from the class.

**Keywords:** the social context of psychosocial development, peer relationships in 4<sup>th</sup>-5<sup>th</sup> grade, desired by the students changes in their peer relationship