

Poradnik dla nauczycieli

# Poznawanie klasy szkolnej

Elżbieta Zwierzyńska

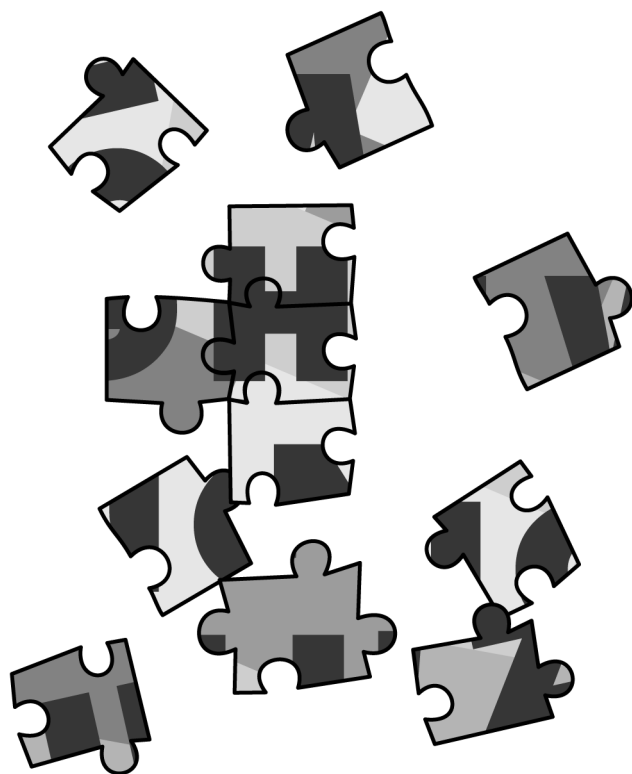


Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej  
Warszawa 2008

**Poradnik dla nauczycieli**

# Poznawanie klasy szkolnej

**Elżbieta Zwierzyńska**



**Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej  
Warszawa 2008**

Recenzenci

Barbara Bieleń

Ewa Góralczyk

Projekt okładki, opracowanie graficzne

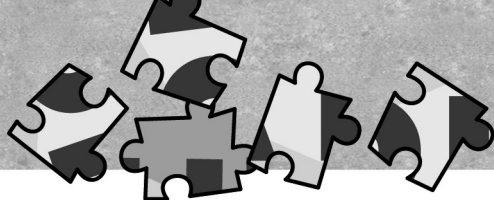
Kinga Pniewska

© Copyright by Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej  
Warszawa 2008

Wydawca: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej  
00-644 Warszawa, ul. Polna 46 A, tel. (022) 825 44 51 (do 53), tel./fax (022) 825 83 15  
e-mail: wydawnictwa@cmppp.edu.pl    <http://www.cmppp.edu.pl>

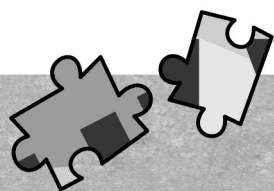
ISBN 978-83-60475-19-5

Drukarnia:

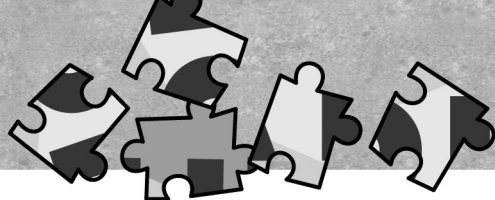


## Spis treści

<b>Wprowadzenie</b> .....	5
<b>Miejsce rozpoznania diagnostycznego w pracy nauczyciela</b> .....	7
<b>Poznawanie klasy szkolnej jako zespołu wychowanków</b> .....	10
<b>Metody zbierania informacji przez nauczyciela</b> .....	18
Obserwacja.....	20
Wywiad i rozmowa .....	22
Zadawanie pytań na piśmie.....	28
Metoda szacowania.....	32
Metoda socjometryczna .....	37
<b>Bibliografia</b> .....	58

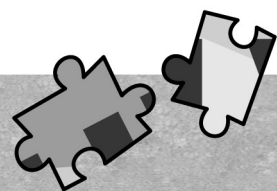




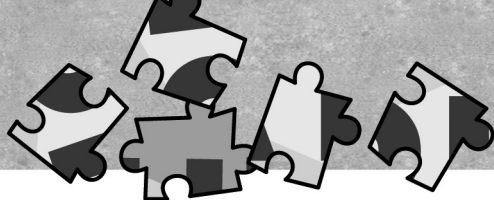


## Wprowadzenie

Opracowanie niniejsze stanowi rodzaj poradnika mającego, od strony metodologicznej, wspomóc nauczycieli w wypełnianiu przez nich ważnej roli kierowania zespołem klasowym w tym aspekcie, jaki wiąże się z poznawaniem swoich uczniów. Jest on adresowany do szerokiego grona przedstawicieli tej ważnej społecznie profesji, szczególnie do tych, którzy chcieliby poznać wychowanków oprzeć na bardziej systematycznych podstawach wynikających z dostępnej wiedzy psychologiczno-pedagogicznej. Główną część tego poradnika stanowi prezentacja zestawu metod i technik szczególnie użytecznych przy rozpoznawaniu klasy jako grupy społecznej, bowiem podstawowym jego wątkiem jest zdobywanie informacji na temat procesów zachodzących w klasie jako zespole. Procesy grupowe, którymi zajmuje się nauka o małych grupach, odgrywają bardzo ważną rolę w determinowaniu zachowań poszczególnych uczniów, wpływając zarówno na ich sytuację psychologiczną w szkole (samoocenę, poziom aspiracji, emocje itp.) jak i osiągnięte rezultaty w nauce. Celowo w poradniku nie zostały opisane techniki badawcze w postaci gotowej do zastosowania a tylko ogólne zasady posługiwania się nimi i ich konstruowania, ze wskazaniem na możliwe błędy. Ma to zachęcić nauczycieli do wysuwania twórczych pomysłów, każdorazowo zrelatywizowanych do wymogów sytuacji i powstałych problemów w klasie. Dla tych, którzy chcą pogłębić swoją wiedzę w omawianym zakresie, zostały podane odnośniki bibliograficzne dotyczące poszczególnych zagadnień tematycznych.

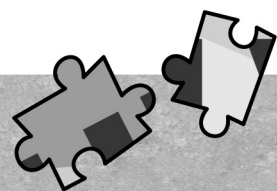




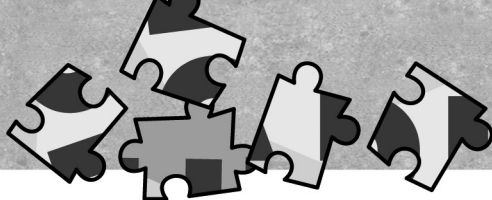


## Miejsce rozpoznania diagnostycznego w pracy nauczyciela

Rola związana z poznawaniem zespołu wychowanków jest nieodłączna od działalności dydaktycznej nauczycieli. Jej realizacja zakłada prowadzenie w sposób ciągły rozpoznania właściwości poszczególnych jednostek jak i procesów odbywających się w grupie klasowej. Jest to podstawowy wymóg profesjonalizmu nauczycielskiego przejawiający się w formie tzw. „refleksyjnej praktyki” (Gołębniak, 1998). Idea nauczyciela – jako badacza zjawisk zachodzących w zespole wychowanków, nie jest czymś nowym w pedagogice – funkcjonuje ona w myśli pedagogicznej od początku XX wieku. Warto jest przy tym zwrócić uwagę, iż czynności badawcze nauczyciela mają swoją specyfikę polegającą na tym, iż odbywają się one w dużej mierze w trakcie jego codziennych działań z uczniami a ich ostatecznym celem jest doskonalenie praktyki pedagogicznej. Te działania mają, co należy podkreślić, także wyraźny cel poznawczy, którym jest doskonalenie rozumienia tego wszystkiego, co dzieje się w klasie między uczniami, między nauczycielami i uczniami a także refleksja nauczyciela nad własnym postępowaniem w relacjach z uczniami. Dzięki podejściu badawczemu do swojej pracy nauczyciel ma szansę stawiać sobie pytania nie tylko o to, jak rozwiązać dany problem – co wiąże się bardzo ściśle z działaniem praktycznym – ale także „dlaczego dzieje się tak, jak się dzieje”, które to pytanie dotyczy przyczyn zjawisk i ma charakter stricte badawczy. Tylko połączenie tych dwóch podejść – badawczego i praktycznego, warunkuje osiągnięcie dobrych rezultatów w pracy nauczyciela i co więcej – jego profesjonalny rozwój.





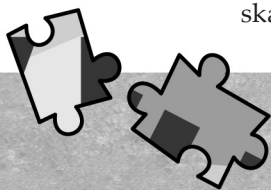


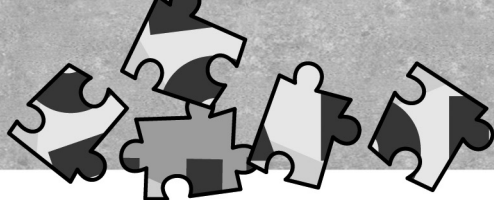
W tym miejscu nasuwa się pytanie, co może być przedmiotem poznawania w klasie szkolnej, leżącego w gestii nauczyciela, zwłaszcza wychowawcy klasowego. Otóż nauczyciel może poznawać:

- właściwości poszczególnych uczniów,
- cechy zespołu uczniowskiego. Wiedza na ten temat w żadnym razie nie jest sumą informacji na temat poszczególnych osób,
- stosunek uczniów do szkoły i jej wymagań,
- pozaszkolną aktywność uczniów i całokształt wpływów społecznych, jakim oni podlegają poza klasą,
- zależności pomiędzy własnymi działaniami jako nauczyciela a funkcjonowaniem uczniów (Janowski, 1985).

Jak już było powiedziane, należy sobie życzyć, aby działania rozpoznawcze nauczyciela odbywały się w sposób ciągły podczas jego codziennej pracy, niemniej można wyróżnić kilka specyficznych powodów, dla których powinny być one podejmowane. Dzieje się tak:

- w sytuacji zaistnienia jakiegoś problemu. Punktem wyjścia jest niepokojąca sytuacja wymagająca rozwiązania i dotycząca pojedynczego ucznia lub klasy,
- w celu orientacji w jakich warunkach będzie przebiegał proces dydaktyczno-wychowawczy w klasie,
- w przypadku potrzeby stwierdzenia stanu wyjściowego przy planowaniu zmian,
- w celu sprawdzenia skutków przedsięwziętych przez nauczyciela oddziaływań pedagogicznych,
- w celu pobudzenia uczniów do autorefleksji i samopoznania,
- w celu prognozowania dalszego rozwoju interesujących nauczyciela zjawisk w klasie,
- w celu zdobycia informacji na temat przeciętnej wartości danego zjawiska dla określenia, czy jest ono typowe np. dla dzieci w danym wieku,





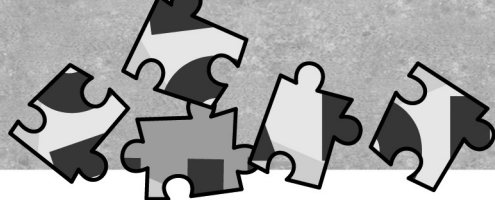
- po to, aby poznać sprzężenie zwrotne między własnymi działaniami jako nauczyciela a reakcjami uczniów.

Specyfika działań badawczych nauczyciela polega na tym, iż on sam jest zaangażowany w procesy zachodzące w klasie, jako osoba kierująca pracą zespołu. Nie jest kimś z zewnątrz, kto może jedynie poświęcić się poznawaniu. W tym miejscu zarysowuje się problem obiektywności danych, zbieranych przez niego w klasie. Ale są i plusy tego typu usytuowania nauczyciela jako badacza. Korzyścią wynikającą z zaangażowania nauczyciela w to, co się dzieje w klasie jest fakt, że może on mieć dostęp do szerszego spektrum danych niż badacz pochodzący z zewnątrz, a także może wykonywać swoje działania poznawcze praktycznie każdego dnia. Dzięki temu staje się on nieocenionym źródłem informacji dla specjalistów z zakresu opieki psychologiczno-pedagogicznej odwiedzających szkołę raz na jakiś czas. W sytuacji spiętrzenia się, we współczesnej szkole, szeregu niekorzystnych zjawisk związanych z psychospołecznym funkcjonowaniem uczniów, nie wystarcza już diagnoza specjalistów – dokonywana z zewnątrz – potrzebne też jest współdziałanie nauczycieli potrafiących w sposób kompetentny i planowy rozpoznawać to, co dzieje się w klasie szkolnej. Rola nauczycieli w tym zakresie jest nie do przecenienia.

Podstawowym warunkiem wiarygodności informacji uzyskanych przez nauczyciela od uczniów, jest dobry kontakt z klasą i pojedynczymi uczniami, budzący ich zaufanie i decydujący o szczerości uzyskanych danych. Warto też zwrócić uwagę na aspekt etyczny zbierania informacji przez nauczyciela – każdorazowo powinien on wyjaśnić uczniom cel ich indagowania, sposób wykorzystania zdobytych informacji, jak też uzyskać ich zgodę na badanie. Dobrze jest też z góry zaplanować tryb przekazywania informacji zwrotnych. Wyjątek stanowi tutaj wykorzystanie metody obserwacji, której stosowanie, z definicji, nie wymaga spełnienia tego typu warunków wyjściowych.

Jak już było wcześniej wspomniane, podstawowe obszary aktywności poznawczej nauczyciela są związane, bądź z pojedynczymi uczniami – wchodzą



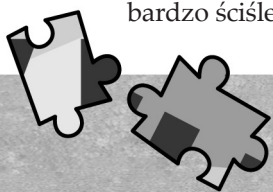


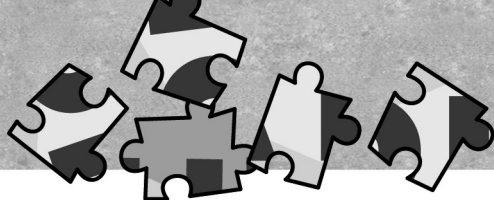
tu w grę ich właściwości osobowościowe, zainteresowania, stosunek do nauki, sytuacja środowiskowa i wiele innych spraw szczegółowych, bądź z klasą jako grupą społeczną. W opracowaniu tym, będzie położony nacisk na charakterystykę klasy szkolnej w świetle wiedzy o grupie i jej poznawaniu przez nauczyciela. Zagadnieniu temu poświęcony jest następny rozdział. W części ostatniej będzie mowa o różnych metodach dostępnych, w tym zakresie, w pracy badawczej nauczycieli.

## Poznanie klasy szkolnej jako zespołu wychowanków

Jednym z ważnych zagadnień badawczych, jakie stają przed nauczycielem w odniesieniu do klasy szkolnej jest poznanie jej jako grupy społecznej. Pomocne będą tutaj wszystkie metody i techniki diagnostyczne omówione w trzeciej części opracowania.

Problematyką małych grup społecznych, a do takich zalicza się klasa szkolna, zajmuje się psychologia społeczna. Mówi ona o tym, iż podstawowymi atrybutami grupy są: wspólny cel, określona struktura relacji między osobami wchodzącymi w jej skład oraz system podzielanych norm i wartości. Elementarną cechą małej grupy, takiej, jaką stanowi klasa szkolna, jest to, że jej członkowie pozostają ze sobą w bezpośrednich interakcjach (twarzą w twarz). Sposób powołania do życia grup bardzo ściśle wiąże się z ich celami. W grupach, które powstają spontanicznie, ce-

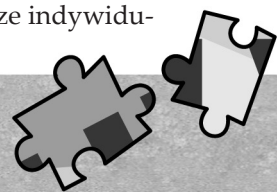




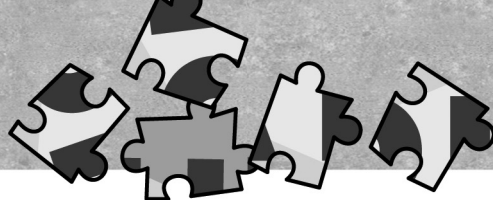
le wynikają z potrzeb tworzących je członków. Jednak spora część grup powstaje w sposób niejako odgórny, jako element szerszej instytucji czy organizacji. Są to tzw. grupy formalne charakteryzujące się tym, iż członkostwo w nich jest w dużym stopniu wynikiem przymusu, niełatwo jest je bez poważnych konsekwencji opuścić. Konkretnie jednostki mają też niewielki wpływ na dobór pozostałych towarzyszy wchodzących w skład grupy. Cele, w tym przypadku, są grupie niejako automatycznie narzucane. Mogą one zostać zasymilowane przez jej członków w całości, bądź części. Mogą też ulec przekształceniu. Grupa, może ponadto rozwinąć dodatkowe, własne cele kierujące jej działalnością. W takiej sytuacji znajduje się klasa szkolna. Głównym celem jej istnienia, narzuconym z zewnątrz, jest wspólna nauka. Nie oznacza to jednak, jak wiadomo, że wszyscy członkowie grupy klasowej w jednakowym stopniu dążą do realizacji tego celu. Można się nawet zastanawiać, czy nauka stanowi dla klasy szkolnej cel grupowy, gdyż, jak pisze Mika w podręczniku *Psychologia społeczna dla nauczycieli* – „podobieństwo celów indywidualnych nie gwarantuje rozwinięcia się w oparciu o nie, celu grupowego” (Mika, 1980). W klasach szkolnych mogą znajdować się też osoby w różnym stopniu nieaprobujące narzuconego celu grupowego jakim jest wspólna nauka – z czym nauczyciele spotykają się na co dzień w swojej pracy. Tym większa jest więc rola ich działań, polegających na skłonieniu członków grupy klasowej do zaakceptowania nauki, jako głównego celu istnienia tej grupy.

W związku z tym, iż nauka szkolna jest celem narzuconym klasie instytucjonalnie, rozwija ona zwykle własne, nieformalne cele dzieląc się, aby je osiągnąć, na mniejsze podgrupy połączone wspólnymi interesami. Niekiedy ich działania mogą pozostawać w sprzeczności z celem podstawowym.

Mimo wszystko, dzieci w klasie szkolnej łączy jakieś doświadczenie współzależności, rodzaj wspólnego losu, która to cecha jest wymieniana jako konstytutywna dla istnienia grupy (Brown, 2006). Współzależność ta, może nosić charakter pozytywny – wtedy wiąże się ze współpracą, lub negatywny, gdy ma miejsce rywalizacja. Nauka szkolna, nawet jako zespół celów w dużej mierze indywidu-



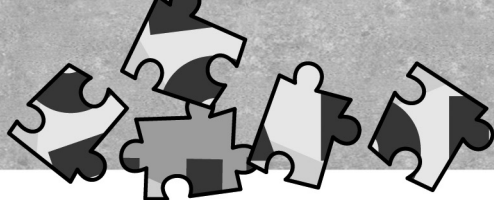




alnych, może być realizowana z przewagą jednej bądź, drugiej strategii, co ma niebagatelne konsekwencje psychologiczne dla samych uczniów, jak i wyników ich uczenia się. Wiadomo jest z badań, iż grupy pracujące w warunkach współpracy wykazują się wyższą aktywnością, lepszym klimatem społecznym, niższą agresywnością i w rezultacie większą wydajnością niż funkcjonujące w układach rywalizacyjnych. Jeżeli posługiwać się rywalizacją w warunkach klasy szkolnej, to najlepiej tylko pomiędzy grupami – może dać to pożądane rezultaty w zakresie wyników uczenia się. W nowoczesnej edukacji silnie akcentuje się rolę uczenia się w zespołach w ramach klas, w których dzieci współpracują między sobą dla rozwiązywania problemów wynikających z wymogów procesu dydaktycznego. Optymalnie w jego skład powinno wchodzić od 4 do 6 osób. Nauczyciel, jako formalny lider grupy klasowej odpowiada za odpowiednie zorganizowanie pracy takich zespołów. Jego rola w tym zakresie zaczyna się już od właściwego skomponowania składu grupy, który z jednej strony gwarantowałby realizację zadania, a z drugiej zapewniał emocjonalno-społeczne wsparcie członkom. Wiadomo, że nie jest dobrze łączyć ze sobą osoby o podobnym poziomie możliwości poznawczych, ale także przyjaźniących się ze sobą, agresywnych, bardzo nieśmiałych lub o cechach przywódczych (Bardziejewska, 2003). Wszystko to wskazuje na wielką rolę znajomości przez nauczyciela różnych uczniów, którzy podlegają jego oddziaływaniom – nie tylko intelektualnym.

Drugą, ważną cechą klasy jako grupy jest wewnętrzna struktura więzi między dziećmi, będąca wynikiem różnych form aktywności. Dla nauczyciela ważne jest, jak wyglądają układy wzajemnej atrakcyjności uczniów w grupie a także, którzy z nich cieszą się szczególnym prestiżem w oczach kolegów i przez to mogą mieć wpływ na ich postępowanie. Uważny nauczyciel ma na ten temat informacje pochodzące z obserwacji dzieci, jak również z rozmów z nimi, może jednak też sobie je uzupełnić i doprecyzować poprzez zastosowanie jednej z technik socjometrycznych. Zostały one szczegółowo omówione w trzecim rozdziale opracowania. Techniki socjometryczne pozwalają na wyodrębnienie osób



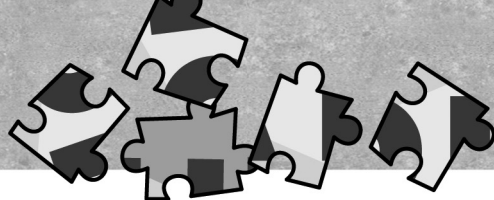


szczególnie lubianych, a także nie cieszących się sympatią kolegów w klasie. Umożliwiają one także zorientowanie się w rodzajach powiązań między dziećmi tworzącymi specyficzną, dla danej klasy strukturę społeczną. Struktur tych może być tyle, ile jest różnych form aktywności w klasie. Niektóre z nich mogą się na siebie nakładać. Najważniejsze z nich, dotyczą relacji polegających na lubieniu się oraz będących podstawą wywierania wpływu, czyli władzy. Dobrze jest wiedzieć, iż związki pomiędzy uczniami w klasach mogą być bardziej rozproszone, gdy istniejące struktury powiązań dotyczą znacznej liczby osób, lub silniej skoncentrowane, gdy daje się wyodrębnić wąską grupę, mającą pod różnymi względami znaczenie w klasie. W pierwszym przypadku zwykle notuje się więcej przyjacielskich nastawień dzieci wobec siebie i więcej pozytywnych postaw wobec szkoły. W klasach wysoko ustrukturalizowanych zwykle też utrudnione jest porozumiewanie się pomiędzy dziećmi, nie mówiąc już o tym, że niekiedy „grupa trzymająca władzę” składa się z osób będących wyrazicielami wartości i norm sprzecznych z ogólnymi celami szkoły.

Dla określenia siły związku poszczególnych osób z grupą, używa się określenia „spójność”. Będzie o tym mowa w rozdziale dotyczącym metod i technik badania klasy szkolnej. Spójność jest definiowana jako suma sił skłaniających jednostki do bycia w grupie. Wynika ona z atrakcyjności członków grupy dla innych osób, pociągającej roli samego zadania, a także zjawiska nazywanego atrakcyjnością całej grupy, która znajduje wyraz w dumie grupowej (Wojciszke, 2002). Przejawem tej dumy może być np. fakt uczęszczania do danej klasy (IIIc, Va... itd.). Im grupa jest bardziej spójna wewnętrznie, tym większe zaangażowanie jej członków w realizację celu grupowego i tym wyższa skuteczność jej działania. Z punktu widzenia interesów instytucji jaką jest szkoła, spójność klas szkolnych rysuje się jako ważna ich cecha, pod warunkiem wszakże, iż realizują one požądane przez tę instytucję cele.

W każdej klasie szkolnej istnieje wewnętrzne zróżnicowanie związane z pełnieniem ważnych ról w grupie, np. roli przywódczej. Równoległe ze spontanicznie

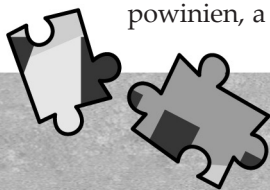


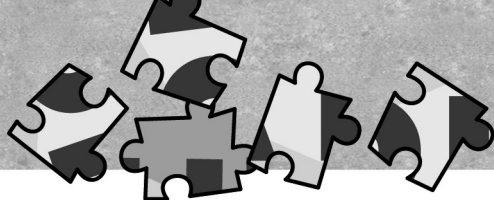


wytworzonym układem relacji między dziećmi – polegającymi na dominowaniu jednych, a podporządkowaniu drugich, istnieje formalna struktura władzy w postaci samorządu klasowego, będąca wynikiem wymogów instytucjonalnych. Dobrze jest, aby obydwie struktury – formalna i nieformalna, w dużym stopniu pokrywały się, co warunkuje harmonijne wykonywanie zadań stojących przed zespołem. W przeciwnym przypadku może dochodzić do konfliktów wewnątrzklasowych, trudnych dla uczniów i nauczycieli.

W szeregu badań okazało się, że często struktura wywierania wpływu nie pokrywa się z układami w grupie związanymi z lubieniem się. Niektóre dzieci nadają się bardziej do bycia towarzyszami zabaw, niż do pełnienia ról kierowniczych. Istota przywództwa w klasie, podobnie jak w innych grupach społecznych, polega na kontroli zachowania członków zespołu. Osoba pełniąca taką rolę zwykle inicjuje więcej zachowań, niż pozostali uczniowie, przy czym stosuje bardziej bezpośrednie metody wpływania na zachowania innych, np. w formie nakazu. Dzieciom niżej usytuowanym w hierarchii władzy pozostają, w celu wpływania na kolegów, pośrednie metody w postaci takiej, jak prośba. Zwykle nieformalni kierownicy są też bardziej skuteczni w swoich działaniach, niż pozostałe osoby co wynika z faktu, iż są bardziej słuchani przez kolegów. Ważnym odkryciem psychologii społecznej wiążącym się z nazwiskiem Balesa (Mika, 1980, Brown, 2006) było wyróżnienie dwóch typów kierowników: skoncentrowanych na zadaniu i skoncentrowanych na stosunkach wewnątrzgrupowych. Pierwszy z nich dba o produktywność grupy, drugi o relacje społeczno-emocjonalne wewnątrz niej. Często mówi się, że z biegiem czasu wyodrębniają się w grupach tzw. specjaliści zadaniowi i społeczno-emocjonalni. Rola obydwu z nich jest nie do przecenienia w codziennej działalności grup (Wojciszke, 2002).

Trzecią bardzo ważną właściwością klasy szkolnej, jako grupy społecznej, jest posiadanie przez nią norm. Normy społeczne to zbiór przepisów określających jak powinien, a jak nie powinien zachowywać się członek danej grupy (Mika, 1980).



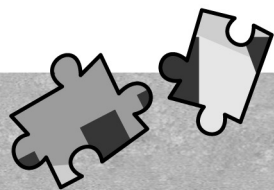


Są one podstawą przewidywania zachowań osób należących do grupy i prowadzą do wytworzenia oczekiwań na ten temat. Układ norm w grupie tworzy jej atmosferę (Janowski, 1980). Zwykle wyróżnia się kilka rodzajów norm. Ze względu na obszar, którego dotyczą, można mówić o przepisach związanych z realizacją zadań grupy, z interakcjami wewnątrz niej, postawami i przekonaniami, a także z charakterystycznymi zachowaniami, takimi jak np. ubiór czy sposób wysławiania się. Z uwagi na swój charakter normy dzielą się na percepcyjne – odnoszą się do sposobu spostrzegania danych zjawisk, poznawcze i wartościowania – dotyczą interpretacji tych zjawisk oraz zachowaniowe (Janowski, op. cit.).

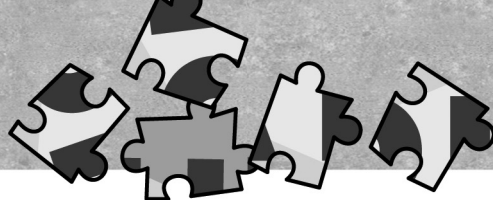
Normy pełnią ważną rolę w życiu poszczególnych członków grupy jak i istotną funkcję społeczną. Dla indywidualnych osób stanowią one ramy odniesienia do interpretacji świata, a także jeden z ważnych czynników określających ich tożsamość. Jednostki wchodząc do różnych grup społecznych w pewnym sensie zmieniają własny obraz siebie. Społeczna funkcja norm polega na:

- koordynacji aktywności członków grupy,
- zachęcaniu do działań związanych z osiągnięciem celu,
- wkładzie w utrzymanie tożsamości grupowej.

Życie w klasie szkolnej regulują normy znajdujące się na trzech poziomach. Pierwszy z nich, najbardziej ogólny, to normy ogólnoludzkie, kulturowe, które są wpajane głównie poprzez procesy socjalizacji dokonujące się w grupie pierwotnej, jaką stanowi rodzina i najbliższe otoczenie społeczne. Drugi poziom jest pochodzenia instytucjonalnego – są to normy szkolne mówiące o tym, jak powinien zachowywać się uczeń, a w szczególności uczeń danej szkoły. I wreszcie są normy nieformalne, wytworzone przez określony zespół klasowy. Nauczyciela, pracującego z klasą zwykle interesują wszystkie trzy poziomy przyswojenia przez jego uczniów norm społecznych, a wśród nich w szczególności normy swoiste, właściwe jedynie kierowanemu przez niego zespołowi. Te ostatnie bowiem, bezpośrednio wpływają na rezultaty jego działań dydaktycznych i wychowawczych.



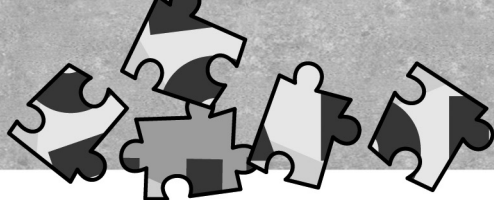




Podstawowym przejawem działania norm jest ich wpływ na uniformizację zachowań członków grupy. Tajfel (Brown, 2006) wyróżnia dwa rodzaje zachowań społecznych: zachowania interpersonalne i grupowe. Pierwsze z nich są wyznaczone przez właściwości wewnętrzne i relacje interpersonalne danego człowieka i wiążą się z jego tożsamością osobistą, drugie – zależne od jego tożsamości społecznej - wynikają z przynależności do grup. Te ostatnie właśnie odpowiadają za jednolitość zachowań w grupie. Zachowania grupowe są możliwe dzięki zjawisku konformizmu grupowego polegającemu na podporządkowaniu się jednostek woli grupy. Dokonuje się ono dzięki kilku mechanizmom. Pierwszy z nich polega na posłuszeństwie, uleganiu presji grupy. Zakłada on działanie sankcji w postaci różnych kar za brak podporządkowania. Drugi mechanizm konformizmu wiąże się z identyfikacją z atrakcyjnymi osobami w grupie. I wreszcie ostatni, to internalizacja – uwewnętrznienie norm, poglądów i wartości grupowych. Wielkość konformizmu, jaki przejawia jednostka w stosunku do przepisów zachowania funkcjonujących w grupie, zależy od jej cech osobistych, a także od usytuowania w strukturze grupowej. Z cech osobistych sprzyjających podporządkowaniu się wymogom grupy, wymienia się wysoki poziom lęku, niską samoocenę, dużą podatność na sugestie, a także braki w myśleniu abstrakcyjnym (Stanisławiak, 2003). Status w grupie wpływa na zachowania o charakterze konformistycznym w taki sposób, że osoby znajdujące się wysoko w hierarchii popularności mogą w większym stopniu nie przestrzegać norm grupowych niż te, których status jest niski. Nie dotyczy to przepisów regulujących zachowania wobec innych grup – tutaj zależność jest dokładnie odwrotna. (Brown, 2006).

W publikacjach dotyczących małych grup społecznych zwraca się uwagę na fakt, że w danym momencie czasowym nie wszystkie grupy charakteryzują się w pełni wykształconymi celami, strukturą, systemem norm i pozostającą w ścisłym związku z nimi komponentą świadomościową w postaci poczucia przynależności grupowej. Istnieje takie zjawisko jak kontinuum grupowości, zależne





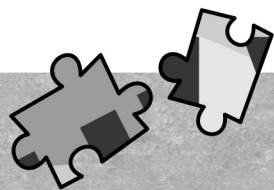
od fazy rozwoju danej grupy. Na podstawie badań i obserwacji wyodrębniono cztery główne etapy tego rozwoju:

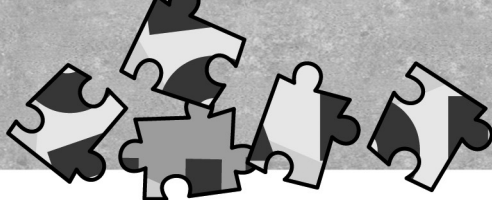
I. Zawiazywanie się grupy. W fazie tej poszczególne jednostki próbują znaleźć swoje miejsce w grupie, próbują odgrywać różne role, będące nie zawsze w zgodzie z własnym „ja”. Towarzyszy temu wzmożony niepokój, lęk przed brakiem akceptacji. Taka sytuacja ma zwykle miejsce w grupie klasowej znajdującej się na początku danego etapu edukacji. Doświadczają jej także uczniowie, którzy z jakiś powodów dołączają do klasy już ukształtowanej, jako tzw. „nowi”. Ich pojawienie się może także naruszyć dotychczasową stabilność sytuacji społecznej w grupie. Dodatkowo w fazie tej ma miejsce, często obfitujący w napięcia, proces wzajemnego „dopasowywania się” uczniów i nauczycieli, zwłaszcza wychowawcy klasy, który „z urzędu” jest formalnym liderem grupy.

II. Kształtowanie się wewnętrznej struktury grupy, pojawianie się zjawiska przywództwa, ustalanie norm funkcjonowania. W niektórych przypadkach może to doprowadzać do powstawania mniejszych lub większych sytuacji kryzysowych, wynikających z kwestionowania autorytetu wyłaniających się liderów nieformalnych, podważania wcześniej ustalonych zasad funkcjonowania. Jest to faza kształtowania się tożsamości grupowej poszczególnych jednostek. Wiąże się z nią napięcie, które powinno być rozładowane, aby grupa mogła dalej się rozwijać.

III. Gotowość do efektywnej pracy. Na tym etapie grupa jest zdolna skutecznie wykonywać stojące przed nią zadania, potrafi rozwiązywać pojawiające się sytuacje konfliktowe. Rolą nauczyciela, zwłaszcza wychowawcy, jest doprowadzenie grupy klasowej do tej fazy rozwoju i sprawienie, aby jak najdłużej mogła w ten sposób funkcjonować. Sytuacja taka bowiem, przyczynia się do poczucia bezpieczeństwa dzieci, umożliwiając im także osiąganie sukcesów szkolnych.

IV. Kończenie działalności przez grupę. Następuje podsumowywanie osiągniętych efektów. W przypadku klasy szkolnej wiąże się to rozwiązaniem grupy wraz z ukończeniem przez uczniów danego etapu kształcenia.



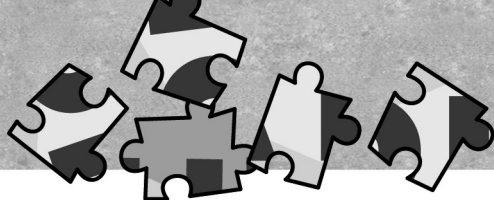


To, że rozwój grupy zwykle przechodzi kolejno przez wymienione powyżej fazy nie oznacza, że nie może dochodzić do cofnięcia się na skutek różnych czynników destabilizujących do etapu wcześniejszego. Stąd ogromna rola przypada nauczycielowi – wychowawcy klasy, rozumiejącemu procesy zachodzące w grupie klasowej i umiejącemu tak nimi pokierować, aby wspierały one uczenie się w klasie (Bardziejewska, 2003).

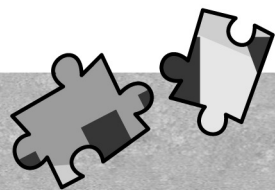
## Metody zbierania informacji przez nauczyciela

Metody, które może wykorzystać nauczyciel, w celu poznania swoich uczniów, nie różnią się zasadniczo od tych, stosowanych w naukach społecznych. Specyfika poznania nauczycielskiego polega na tym, iż tylko niektóre z nich są szczególnie przydatne w praktyce nauczycielskiej. Jest też tak, że nauczyciel – praktyk myślący o zbadaniu określonych zjawisk w swojej klasie, nie ma w zasadzie do dyspozycji gotowych metod, które mógłby od ręki zastosować. Sytuacja ta nakłada na niego wymóg przejścia przez wszystkie etapy postępowania diagnostycznego, włącznie z konstrukcją narzędzi, którymi będzie się posługiwać w swoim rozpoznaniu. W przypadku, gdy badanie odbywa się w sytuacji problemowej (gdy np. w klasie ma miejsce jakieś niepokojące zdarzenie), ważne jest dookreślenie powstałego problemu czyli sprecyzowanie na czym on polega, a następnie

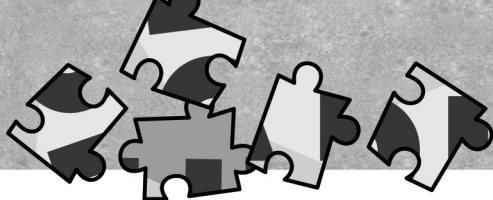




postawienie odpowiednich hipotez roboczych, mogących wyjaśnić jego przyczyny. Dalszym etapem jest skonstruowanie odpowiedniego planu badawczego, mówiącego o tym, jakimi konkretnymi technikami i w jakiej kolejności będzie posługiwał się nauczyciel, aby zweryfikować postawione przez siebie hipotezy. Następnie, należy opracować strategię operacyjną, czyli sposób przeprowadzenia badania, łącznie ze wszelkimi szczegółami technicznymi jak: potrzebne materiały w postaci kartek, itp. Istotne jest też zastanowienie się nad metodą późniejszego opracowania wyników i sposobem ich wykorzystania w praktyce. W sytuacji, gdy nauczyciel podejmuje działania badawcze mające na celu poznanie zespołu uczniowskiego, np. wtedy, gdy obejmuje nową klasę i chce wiedzieć, z jaką grupą wychowanków przyjdzie mu pracować, powinien zastanowić się nad obszarami zjawisk, które uważa za szczególnie ważne w swojej pracy. Po ich wyodrębnieniu tok postępowania nie różni się od tego, opisanego przy poznawaniu problemowym. W obydwu przypadkach nauczyciel musi się nastawić na to, iż będzie musiał przygotować odpowiednie narzędzia badawcze adekwatne do własnych potrzeb poznawczych. Liczne publikacje pedagogiczne i psychologiczne podpowiadają jak to zrobić ( Łobocki, 2006, Janowski, 1985, 2002 i 2004), a i tutaj, w tym poradniku, będą podane wskazówki odnośnie badania zjawisk mogących zainteresować nauczyciela-wychowawcę w prowadzonej przez siebie klasie. Na marginesie trzeba powiedzieć, iż dużą szkodę dla poznawania klasy szkolnej, stanowi fakt niechęci nauczycieli do dokumentowania własnej pracy badawczej. Zwykle tłumaczą się oni przeciążeniem codzienną pracą dydaktyczną, gdy tymczasem w interesie ich samych byłoby gromadzenie danych o uczniach w postaci czegoś w rodzaju teczki klasy, gdzie znajdowałyby się opracowane wyniki przeprowadzonych badań i dane na temat uczniów. Można sobie wyobrazić, jaką to stanowiłoby pomoc dla nowego wychowawcy obejmującego klasę na którymś z etapów jej istnienia. Także konieczność spisania dokonanych przez siebie obserwacji czy wyników innych badań, na pewno przyczyniłoby się do pogłębienia refleksji nauczyciela nad swoją pracą.



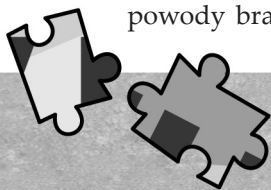


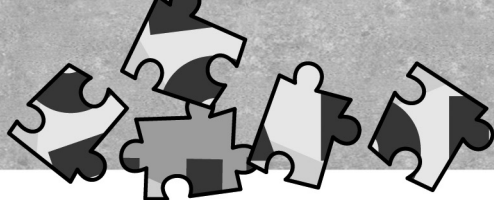


W przypadku poznawania przez nauczyciela klasy szkolnej, dwie metody pełnią wiodącą rolę. Są to obserwacja i wywiad – z jego formą ustną, najbardziej typową i pisemną w postaci odpowiedzi na pytania oraz wypracowań na zadany temat. Wydają się one bardzo proste, że aż mało naukowe. Ale jednak nie da się przecenić ich wagi. Nauczyciele czasem mogą uważać, że jak nie zastosują jakiegoś gotowego testu, to ich praca badawcza jest mało poważna. Jest to jak najbardziej mylne przekonanie. Dane, które może zebrać nauczyciel w toku swojej pracy z uczniami, mają walor niezastąpiony, pod warunkiem, że będą prawidłowo zebrane. Dobre posługiwanie się obserwacją i rozmową w poznawaniu uczniów jest dużą sztuką, której można i trzeba się nauczyć. Jako uzupełniające należy traktować techniki szacowania (skale ocen) oraz metodę socjometryczną.

## Obserwacja

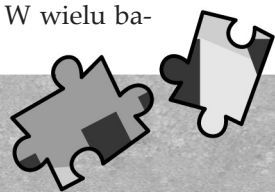
Obserwacja jest metodą diagnozy bodaj najczęściej stosowaną przez nauczycieli w ich pracy. Towarzyszy ona często innym sposobom poznawania uczniów, np. wywiadowi i rozmowie. Można powiedzieć, iż nauczyciele dokonują obserwacji swoich uczniów w sposób ciągły, nawet bez specjalnej intencji rejestracji poszczególnych faktów i zdarzeń. Jest to tzw. obserwacja potoczna oparta na intuicyjnym wnioskowaniu. Jej doskonalsza forma, dająca lepsze rezultaty poznawcze, polega na świadomym wyodrębnieniu kategorii zjawisk budzących zainteresowanie nauczyciela. Jest to obserwacja ustrukturalizowana, w odróżnieniu od obserwacji swobodnej, która nosi otwarty, eksploracyjny charakter. Ma ona cel, jest planowa i najczęściej wymaga jakiejś formy dokumentacji pisemnej. Przedmiotem obserwacji mogą być interesujące nauczyciela zachowania grupy klasowej, jej części jak i pojedynczych uczniów. Np. nauczyciel chcąc zrozumieć powody braku akceptacji jakiegoś dziecka przez zespół klasowy, stara się za-

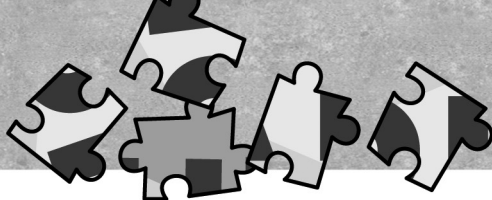




obserwować na przerwach w ciągu kilku dni jego zachowania wobec kolegów z klasy, a także ich reakcje na jego osobę. Uzyskane dane konfrontuje następnie z innymi źródłami informacji, pochodzącymi z rozmów z nim samym, jego rodzicami, innymi dziećmi itd., budując na tej podstawie hipotezy badawcze. Fakty obserwacyjne dostarczają też bardzo ważnych informacji, pozwalających wzbogacić i często zweryfikować dane uzyskiwane podczas wywiadu i rozmowy z dziećmi. Zwykle dotyczą one zachowań niewerbalnych, takich jak gesty, ruchy, reakcje mimiczne i reakcje ciała.

Ważnym problemem przy dokonywaniu obserwacji jest jej subiektywność. Wiąże się to z rolą interpretacji podczas obserwacji. Można powiedzieć, iż obserwacja pozbawiona interpretacji nie istnieje. Taki jej przebieg odnosić się może jedynie do bardzo prostych zjawisk takich, jak np. mało skomplikowane ruchy. W obserwacji chodzi zwykle o bardziej złożone dane, włączające rozumienie tego, co jest jej przedmiotem, a przez to ubiegłe doświadczenie obserwatora. Dlatego lepiej jest mówić o warunkach trafnej interpretacji w obserwacji. Po to, aby je spełnić trzeba mieć stosunkowo dużo materiału obserwacyjnego i to o znacznej różnorodności. W przełożeniu na sytuację badawczą nauczyciela oznacza to, iż winien on dokonywać swoich obserwacji nie tylko w klasie, podczas lekcji ale także na przerwie i w różnych momentach poza szkołą (wycieczka, plac szkolny, ulica). Innym warunkiem dobrej interpretacji w obserwacji jest wiedza psychologiczna i pedagogiczna dotycząca obserwowanego zjawiska, pozwalająca na trafne dobranie wskaźników diagnozowanego zjawiska. Jeszcze innym – badawcza postawa obserwatora wyrażająca się w jego świadomości dotyczącej prawdopodobieństwa dokonywanych uogólnień. W przypadku nauczyciela dokonującego obserwacji w klasie szkolnej, ważny jest też odpowiednio kontrolowany dystans do przedmiotu obserwacji, pozwalający na czasowe „zawieszenie” posiadanych przez niego stereotypów i uprzedzeń. Nauczyciel jest bowiem obserwatorem uczestniczącym, aktywnym członkiem wielu sytuacji dziejących się w klasie, co niejednokrotnie powoduje jego silne zaangażowanie emocjonalne. W wielu ba-





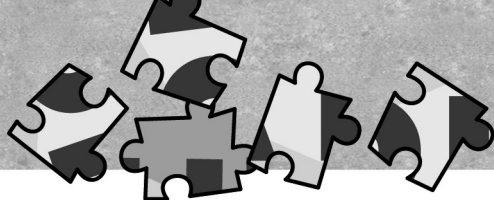
daniach stwierdzono, iż istnieje coś takiego jak „nauczycielskie widzenie świata” polegające na tym, że nauczyciele mają tendencję do spostrzegania uczniów przez pryzmat dwóch podstawowych danych: wyników w nauce i poprawności zachowania (Janowski, 2004). Informacje na ten temat rzutują na sposób interpretowania przez nich tego, co obserwują w klasie. Rzetelność obserwacji wzrasta też w przypadku, gdy istnieje możliwość skonfrontowania danych uzyskanych tą metodą z wynikami obserwacji tych samych uczniów w porównywalnych sytuacjach przez innych nauczycieli, pełniących w tym przypadku rolę sędziów kompetentnych.

Obserwacje zwykle dotyczą faktów ulotnych, a pamięć ludzka jest zawodna. Dlatego ważne jest, aby znalazły one wyraz w jakiegokolwiek formie pisemnej, np. w postaci dzienników obserwacyjnych prowadzonych przez nauczyciela.

## Wywiad i rozmowa

Wywiad jest zaliczany do metody sondażu. Szczególną odmianą wywiadu jest rozmowa jako metoda dialogowa (Łobocki, 2006). Poznanie klasy przy pomocy wywiadu czy rozmowy wprowadza bardzo ważny element, niespotykany przy obserwacji – element interakcji, wymagający od nauczyciela umiejętności interpersonalnych, służących nawiązaniu i podtrzymaniu kontaktu diagnostycznego. Dobry kontakt w trakcie zbierania informacji od uczniów o nich samych, jest podstawowym warunkiem prawdziwości uzyskanych danych dzięki stwarzaniu poczucia bezpieczeństwa i zaangażowaniu w relację z nauczycielem. Należy jednak pamiętać, że w daną, konkretną rozmowę odbywającą się w szkole, obydwie strony wchodzi z bagażem dotychczasowych doświadczeń, czasami negatywnych. Zadaniem nauczyciela jest więc określenie tego punktu wyjścia i zastanowienie się nad sposobami pozyskania współ-



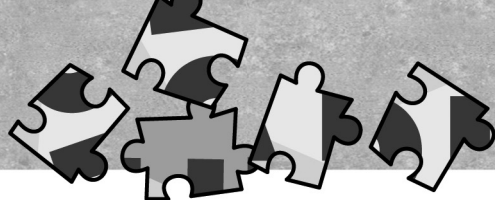


pracy dziecka w rozmowie. Pomocne będą tu różne zasady prowadzenia rozmowy, w tym zadawania pytań, o których będzie dalej mowa. Oprócz tych zasad, będących w pewnym sensie tylko technicznymi wskazówkami, ważna jest ogólna postawa nauczyciela wobec uczniów, od których pragnie on uzyskać interesujące go dane diagnostyczne. Winien on umieć posługiwać się empatią, która jest umiejętnością wczuwania się w przeżycia drugiego człowieka, która zakłada rozumienie jego stanu emocjonalnego, a co za tym idzie, także punktu widzenia na daną sprawę. W dobrej relacji istotna też jest akceptacja i szacunek wobec osoby – uczestnika rozmowy (nie mylić z akceptacją konkretnego postępowania!) i co więcej, informowanie jej o tym. Korzystne jest też, aby nauczyciel w rozmowie z uczniami starał się być autentyczny co najprościej jest wytłumaczyć – „aby był sobą”. Oznacza to między innymi, takie wypełnianie zadań nauczycielskich, żeby jednocześnie pozostać konkretną osobą. Zakłada to nie chowanie się za rolę, ale bycie otwartym i uważnym na komunikaty wysyłane przez dziecko – także te niewerbalne – jak również kontakt z własnymi uczuciami. Przejawem tak rozumianej autentyczności jest spójność myśli, uczuć i działań, tak aby słowa, gesty i ton głosu wyrażały to samo (Suchańska, 2007). Dzieci są bardzo bystrzymi odbiorcami i szybko wyczują każdą sztuczność w postawie nauczyciela. Na pociechę można dodać, iż choć powyższe warunki prawidłowego kontaktu podczas rozmowy nauczyciela z uczniami wydają się dość wymagające, to jednak poddają się one wyćwiczeniu pod warunkiem uznania je za ważne.

Podobnie, jak w przypadku obserwacji, nauczyciele wielokrotnie posługują się rozmową, jako metodą zbierania danych na temat poszczególnych uczniów i całej klasy. Jest to bardzo ważny sposób poznania punktu widzenia dzieci, z którymi nauczyciel pracuje, a także ich przeżyć i przekonań. Umożliwia on także wgląd w przyczyny i motywy ich zachowań. Dzieje się tak, nie tylko dzięki wprowadzeniu pytań sądujących na ten temat, ale także poprzez obserwację reakcji niewerbalnych dzieci w trakcie przeprowadzania badania. W praktyce wiele tego



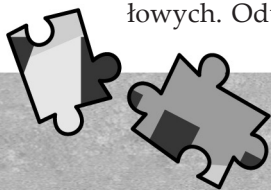


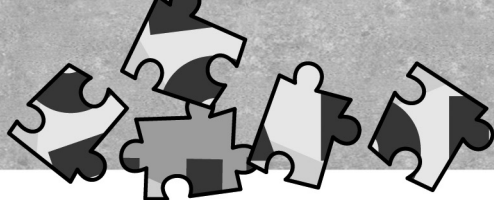


typu kontaktów jest podejmowanych ad hoc, np. w sytuacji zaistnienia jakiegoś problemu. Tymczasem wywiad lub rozmowa mająca na celu, tak poznanie uczniów jak i oddziaływanie na nich, powinny być wcześniej przygotowane. Taki charakter ma tzw. wywiad kierowany w odróżnieniu od swobodnego, podejmowanego spontanicznie i nieplanowanego. Na czym przygotowanie do wywiadu ma polegać? Ważnym elementami są tu:

- zdobycie jak największej liczby informacji wstępnych na temat, którego ma dotyczyć rozmowa,
- opracowanie choćby w zarysie zagadnień – nie konkretnych pytań, które warto i trzeba poruszyć z uczniem (uczniami),
- refleksja nad przewidywanym stosunkiem uczniów do rozmowy,
- zadbanie o warunki kontaktu, co w praktyce oznacza rozważenie gdzie i kiedy najlepiej jest przeprowadzić rozmowę. Warunki powinny zapewniać maksimum komfortu dla dzieci, od których nauczyciel chce uzyskać istotne dla siebie informacje. Rozmowa odbyta w pośpiechu, na stojąco, w miejscu nie zapewniającym poczucia bezpieczeństwa, na pewno nie przyniesie spodziewanych efektów (Strelau, 2000).

W pierwszej fazie rozmowy główne zadanie nauczyciela polega na zmotywowaniu uczniów do wypowiedziania się, rozproszeniu ich lęków i niepewności i w rezultacie wzbudzenie zaufania do siebie. Dokonuje się to przede wszystkim poprzez powiadomienie ich o celu rozmowy, jak i sposobie późniejszego wykorzystania uzyskanych danych. Może to być trudne w przypadku, gdy nauczyciel nie miał do tej pory pozytywnych lub chociaż neutralnych relacji ze swoimi rozmówcami. W tej sytuacji powinien on szczególnie zadbać o przestrzeganie reguł służących wytworzeniu dobrego klimatu. Po części wstępnej rozmowy następuje faza pytań. W zależności od tego, czy ma ona charakter bardziej swobodny, czy kierowany, pytania są mniej lub bardziej szczegółowe. Dobrze jest zaczynać od pytań bardziej ogólnych, by następnie przejść do spraw szczegółowych. Odwrotna technika bywa przydatna wobec osób mających trudności

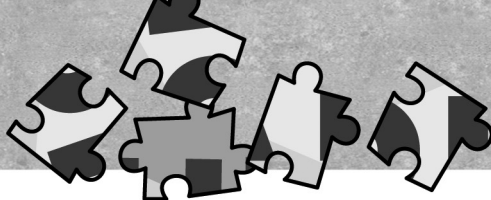




w swobodnym wypowiedaniu się. Podział na pytania ogólne i szczegółowe zwykle pokrywa się z podziałem na otwarte i zamknięte. W rozmowie, odwrotnie niż w ankietach, częściej stosuje się pytania otwarte, umożliwiające swobodną wypowiedź. Podczas formułowania pytań wskazane jest unikać stawiania rozmówcy w sytuacji społecznie nieaprobowanej, która blokuje kontakt i tym samym uniemożliwia uzyskanie szczerych informacji. Szczególnie niekorzystne dla procesu komunikacji są zachowania werbalne nauczyciela, wyrażające się w moralizowaniu, pouczeniu, osądzaniu, przesłuchiwaniu, ostrzeganiu itp., które skutecznie blokują jego przebieg (Muszyńska, 2001). Posługując się pytaniami należy pamiętać, aby nie było ich nadmiernie dużo i aby zadawać tylko jedno pytanie na raz. Nie należy zaczynać rozmowy od pytań zagrażających, np. o konflikty w rodzinie, ale wprowadzić je w momencie uzyskania dobrego kontaktu z dzieckiem i przy jego przyzwoleniu. Szczególnym rodzajem pytań są te, zaczynające się od słowa „dlaczego”. W miarę możliwości należy ich unikać zastępując je inną formą. Np. pytanie „Dlaczego tak często spóźniasz się na lekcje?” można przeformułować w taki sposób: „Co ci przeszkadza przychodzić na czas do szkoły?” Pytania z „dlaczego” nierzadko zawierają ukryte oceny, a przez to mogą stanowić utrudnienie w kontakcie z uczniem. Niekiedy też, może on z braku odpowiedniego wglądu, nie znać odpowiedzi, w sytuacji, gdy pytania dotyczą przyczyn jego zachowania lub uczuć. Ma więc wtedy do wyboru albo wymyślenie powodu albo przeżywanie zakłopotania, co nie jest korzystne z punktu widzenia celu rozmowy.

Analizując na bieżąco treść rozmowy i kontrolując jej przebieg warto zdać sobie sprawę z tego, jaką funkcje pełnią poszczególne wypowiedzi. Mogą one nosić charakter reprezentatywny – są to dane na temat faktów, ekspresywny – wtedy, gdy dotyczą ustosunkowań, oraz impresywny, co polega na kreowaniu własnej osoby wobec przeprowadzającego rozmowę. Nauczyciel rozmawiający z uczniem czy klasą winien uświadomić sobie, jaki typ informacji interesuje go najbardziej w danym momencie interakcji i tak kierować jej przebiegiem,





aby te informacje uzyskać. W końcowej fazie rozmowy dobrze jest dokonać jej podsumowania. Ważną sprawą przy przeprowadzaniu rozmowy, czy wywiadu dla celów diagnozy jest uświadomienie sobie przez nauczyciela faktu, iż z racji pełnienia przez niego, w całokształcie podejmowanych działań, dominującej roli dydaktyka, ma on nieodpartą tendencję do dominowania, co najczęściej wyraża się w tendencji do mówienia raczej, niż słuchania. Te nawyki, wyniesione z lekcji, mogą niekiedy przeszkadzać w przebiegu interakcji z uczniami podejmowanymi m.in. w celu badawczym. Jak podaje Chomczyńska-Rubacha, cytując badania Flandersa, wypowiedzi nauczyciela na lekcji zajmują ok. 68% wszystkich zarejestrowanych, podczas gdy ucznia tylko 20% (Chomczyńska -Rubacha, 2004). I jeśli jest to stan daleki od pożądanego, to tym bardziej w kontakcie diagnostycznym uczeń ma być tą osobą, którą należy uważnie wysłuchać.

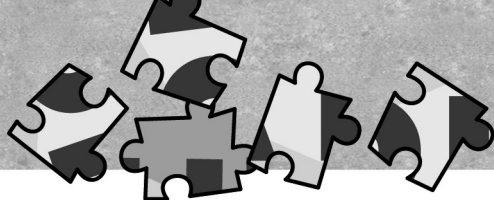
Problem efektywnego i aktywnego słuchania jest kluczowy dla powodzenia każdej rozmowy nauczyciela z uczniem. Intuicyjnie zrozumiałe jest rozróżnienie „słuchania” i „słyszenia”. Drugie z tych określeń zakłada istnienie motywacji do odczytania znaczenia komunikatu wysłanego przez rozmówcę, także w jego warstwie domyślnej. Aby dobrze „słyszeć”, oprócz motywacji do słuchania, potrzebne m.in. są takie nastawienia jak:

- zdolność do pełnego odbioru i możliwie trafnej interpretacji,
- brak sztywnych, stereotypowych przekonań,
- brak poczucia wszechwiedzy,
- koncentracja na znaczeniu komunikatu,
- odróżnianie obserwacji od wnioskowania (cyt. za Suchańska, 2007).

Dla nauczyciela rozmawiającego z uczniem po to, aby go poznać, powyższe warunki oznaczają przede wszystkim „zawieszenie”, przynajmniej czasowe, posiadanych przez niego założeń, zwanych niekiedy uprzedzeniami, na temat tegoż ucznia.

W celu podtrzymania dobrego kontaktu i uzyskania pożądaných informacji w trakcie rozmowy, nauczyciel ma do dyspozycji wiele godnych polecenia spo-



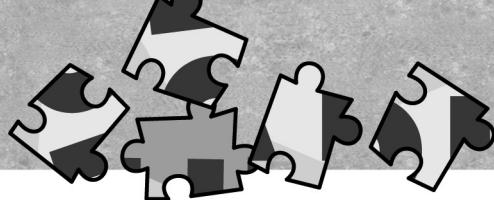


sobów. Wprawdzie zostały one z powodzeniem sprawdzone podczas prowadzenia wywiadu o charakterze klinicznym, niemniej są także użyteczne w praktyce wychowawczej. Należy do nich sygnalizowanie koncentracji na dziecku, poprzez utrzymywanie kontaktu wzrokowego z nim oraz krótkie reakcje werbalne takie jak „mhm” lub „tak, rozumiem” i niewerbalne – np. kiwanie głową. W sytuacji, gdy w trakcie rozmowy przejawia ono emocjonalne reakcje mówiąc o zdarzeniach ze swego życia lub innych osób, należy okazać zrozumienie dla jego uczuć w formie tzw. odzwierciedlenia. Ma ono zwykle postać komunikatu – np. „Rozumiem, że jest ci smutno”, „Wydaje mi się, że jest ci trudno o tym mówić” i służy budowaniu dobrego klimatu i zaufania między nauczycielem i uczniem. Ważne jest przy tym, aby to odzwierciedlenie dotyczyło faktycznie przejawianych przez dziecko emocji a nie wynikało z nieuzasadnionych domysłów. W trafnym odzwierciedlaniu uczuć, duża rola przypada komunikatom niewerbalnym płynącym od dziecka, które wrażliwy nauczyciel jest w stanie nauczyć się odczytywać. Te wskaźniki niewerbalne to postawa i ruchy ciała oraz właściwości głosu (siła, wysokość, rytm). W badaniach wykryto, iż tylko 7% znaczenia komunikatu pochodzi od sygnałów werbalnych – pozostałe 93% zależy od mowy ciała i charakterystyki głosu (Chomczyńska-Rubacha, op.cit.). Warto więc, aby nauczyciele rozmawiający z uczniami byli świadomi tej prawidłowości. Z kolei w jednym z badań prowadzonych na lekcji w szkole stwierdzono, że tylko 56,7% tego rodzaju sygnałów zostało prawidłowo zinterpretowanych przez nauczycieli (Chomczyńska-Rubacha, op.cit.).

Następnymi, ważnymi technikami służącymi porozumieniu podczas rozmowy są klaryfikacja i parafrazowanie. Pierwsza z nich polega na zadawaniu pytań uściślających wtedy, gdy wypowiedź osoby badanej jest niejasna lub chaotyczna. Wtedy stwierdzenie np.: „Nie jestem pewny, czy dobrze zrozumiałem twoją wypowiedź...”, może pomóc w prawidłowym odczytaniu usłyszanych słów. Po wyjaśnieniu dobrze jest dać potwierdzenie „Teraz rozumiem, że”. Technika parafrazy służy sprawdzeniu właściwego rozumienia wypowiedzi rozmówcy







i polega na powtórzeniu jej własnymi słowami. Może to być stwierdzenie: „Jeśli dobrze zrozumiałem, to...” i tutaj następuje streszczenie tego, co badający rozumiał. Parafraza pomaga w podtrzymaniu kontaktu oraz zachęca do dalszych wypowiedzi.

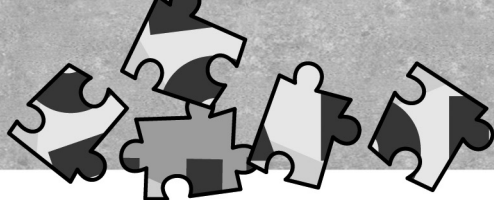
Ważną sprawą przy prowadzeniu diagnostycznej rozmowy przez nauczyciela jest respektowanie granic dziecka. Wyraża się to w braku nacisków „na otwieranie się” i zakłada pełną dobrowolność w udzielaniu informacji. W przeciwnym przypadku może dojść do zjawiska oporu a nawet zerwania kontaktu.

We współczesnej pedagogice silny nacisk kładzie się na dialogowy charakter rozmowy (Bochno, 2004, Łobocki, 2006). Polega on na wymiennosci ról nadawcy i odbiorcy. Przy takim ujęciu szczególny nacisk kładzie się na partnerstwo w trakcie rozmowy, co wyraża się m.in. w tym, że pytania mogą być zadawane także przez drugą stronę, w tym przypadku ucznia. Trzeba przyznać, że nie jest to częste zjawisko w naszej praktyce pedagogicznej.

## Zadawanie pytań na piśmie

Czasami nauczyciel ma potrzebę szybkiego zorientowania się w jakiejś sprawie dotyczącej klasy lub pojedynczych osób i chciałby poznać zdanie wszystkich uczniów swojej klasy na ten temat. Stosuje wtedy badanie ankietowe zakładające odpowiedź pisemną, które pozwala na oszczędzenie czasu w porównaniu z metodą rozmowy czy wywiadu. W zależności od celu, może mieć ono charakter anonimowy bądź nie. Podejmując decyzje o zastosowaniu ankiety, jako metody badawczej, nauczyciel powinien zdawać sobie sprawę, że nosi ono z reguły mało zindywidualizowany charakter i nie nadaje się do sondowania głębszych i bardziej drażliwych problemów. Ankiety nadają się szczególnie do badania ocen faktów i wydarzeń, które miały miejsce, opinii na temat spraw bieżących oraz



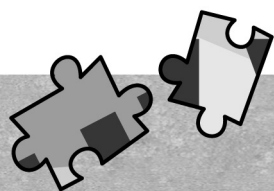


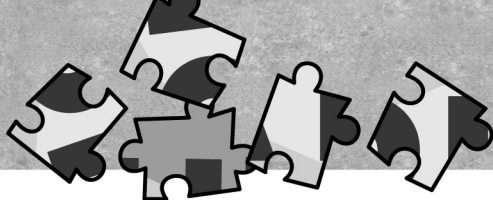
postulatów i wniosków dotyczących przyszłości (oczekiwania, deklaracje przyszłego zachowania się).

Pytania w ankietach mogą przybierać różne formy. Podstawowy podział dotyczy otwartości pytań. Pytania otwarte to takie, w których zostawia się odpowiadającym pełną swobodę co do treści i konstrukcji wypowiedzi (oczywiście, w ramach podanego tematu). Długość wypowiedzi jest jedynie ograniczona ilością miejsca pozostawionego na kartce. Nauczyciel powinien takie miejsce przewidzieć, gdy posługuje się przygotowanym przez siebie arkuszem. Istotną sprawą jest liczba pytań otwartych dawanych uczniom jednorazowo do odpowiedzi. Nie powinno ich być zbyt dużo – najwyżej kilka, przy czym im młodsze dzieci, tym powinno ich być mniej. Młodsze dzieci muszą mieć więcej miejsca na kartce do udzielenia odpowiedzi. Niekiedy nauczyciel stosuje tylko jedno pytanie otwarte za to wymagające dłuższej wypowiedzi w formie wypracowania. Przykładowe pytania mające na celu zbadanie sytuacji społecznej w klasie mogłyby brzmieć: „Jak czuję się w mojej klasie?“, „Jakie zmiany potrzebne są w mojej klasie, aby wszystkim żyło się lepiej?“ Przy zadawaniu pytań otwartych dobrze jest zaznaczyć, aby dzieci nie koncentrowały się na formie wypowiedzi, a także podkreślić, że ich praca nie ma nic wspólnego z zadaniami szkolnymi i liczy się przede wszystkim szczerść.

Przeciwieństwem pytań otwartych są pytania zamknięte, z ograniczoną możliwością odpowiedzi. Mogą one wymagać akceptacji podanego poglądu czy zachowania lub jego odrzucenia w postaci zakreślenia słowa TAK, NIE, NIE WIEM albo wyrażenia lub nie na nie zgody przez zaznaczenie jednej z podanych możliwości: ZGADZAM SIĘ, JEST MI TO OBOJĘTNE, NIE ZGADZAM SIĘ. Dobrze jest zastrzec, aby przy pierwszej wersji odpowiedzi uczniowie jak najrzadziej posługiwali się odpowiedzią NIE WIEM, która czasami jest dawana po to, aby uniknąć ustosunkowania się do treści pytania.

Np. badając klimat klasy szkolnej nauczyciel może zadać przykładowo dwa pytania (oczywiście może, a nawet powinien zadać ich więcej):





W mojej klasie koledzy:

1. pomagają sobie wzajemnie w lekcjach

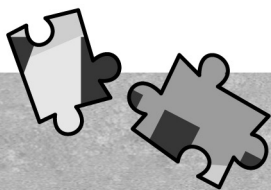
**TAK-----NIE-----NIE WIEM**

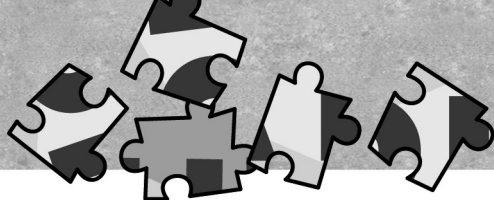
2. wiedzą o swoich zainteresowaniach pozaszkolnych

**TAK-----NIE-----NIE WIEM**

Niekiedy badającemu zależy na dokładniejszym zróżnicowaniu osób odpowiadających – może on wtedy wprowadzić dwie mocne krańcowe formy odpowiedzi: ZDECYDOWANIE ZGADZAM SIĘ, ZDECYDOWANIE NIE ZGADZAM SIĘ. Zwykle, tak podanym odpowiedziom przypisuje się wartości liczbowe, ułatwiające późniejsze opracowanie wyników (np. od 1 do 5). Inny wariant pytań zamkniętych polega na wyszczególnieniu możliwych odpowiedzi do wyboru. Z reguły zadaje się je wtedy, gdy nauczyciel posiada już jakąś wiedzę na temat badanego zjawiska i potrafi w związku z tym sformułować listę możliwości. Nie powinno ich być zbyt dużo, aby nie powodować trudności w ogarnięciu całości problemu, ani zbyt mało, co mogłoby doprowadzić do pominięcia ważnych kategorii odpowiedzi. Dobrze jest niekiedy wprowadzić kategorię INNE umożliwiającą dopisanie przez dziecko własnej odpowiedzi. W instrukcji należy wyraźnie sprecyzować, czy uczniowie mają zakreślić tylko jedną z podanych możliwości, czy możliwe jest dokonanie wyboru kilku.

Przy układaniu ankiet ważne jest, aby pytania były jasno sformułowane i tym samym zrozumiałe dla uczniów. Pytania nie mogą sugerować odpowiedzi. Unikać należy pytań z przeczeniami, gdyż dzieci mogą się „pogubić” w odpowiedziach gdy jedna z możliwości brzmi NIE. Źle sformułowane pytanie tej kategorii mogłoby mieć brzmienie:





Czy nie uważasz, że wasza klasa jest mało zgrana?

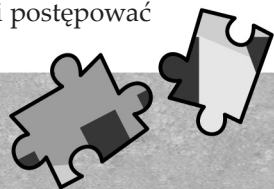
**TAK-----NIE-----NIE WIEM**

Wskazane jest też wybranie spokojnego momentu na przeprowadzenie badań ankietowych (nie przed klasówką z matematyki). Tak jak w przypadku stosowania innych metod poznawania klasy, uczniowie mają prawo wiedzieć, po co nauczyciel przeprowadza ankietę i co dalej będzie z nią robił. Można powiedzieć, że dla ankiet jest to wymóg szczególnie ważny, ze względu na istnienie „materialnego dowodu wypowiedzi” badanych.

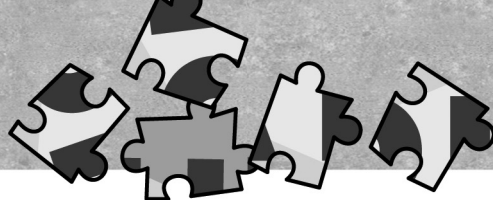
Sposób opracowania wyników ankiety zależy od jej rodzaju. Dla ankiet z pytaniami otwartymi potrzebne są kategorie, przy pomocy których można ująć swobodne wypowiedzi badanych. Kategorie zależą oczywiście od celu przyświecającego postawionym pytaniom. Przykład zastosowania systemu kategorii do oceny materiału pochodzącego ze swobodnych wypowiedzi dzieci na piśmie, znajduje się w opisie ewaluacji działań podejmowanych w Szkołach Promujących Zdrowie (Edukacja zdrowotna i promocja zdrowia w szkole, 2006). W ramach badania klimatu społecznego w klasie, proponuje się uczniom klas V-tych napisanie wypracowania pt. „ Jak się czuję w mojej klasie?” Otrzymane wypowiedzi są następnie analizowane ze względu na pięć wymiarów, z których każdy ma wersję pozytywną i negatywną. Są to wymiary:

- samopoczucie i ogólna ocena atmosfery w klasie,
- relacje uczniowie – nauczyciele,
- relacje między uczniami,
- możliwość efektywnej pracy na lekcjach i obciążenie pracą szkolną,
- wyjazdy, imprezy i inne zajęcia w szkole.

Po przyporządkowaniu kategoriom odpowiednich fragmentów odpowiedzi badanych uczniów, nauczyciel może dokonać ich zsumowania (np. zliczyć osobno wypowiedzi w ramach kategorii pozytywnych i negatywnych) i postępować







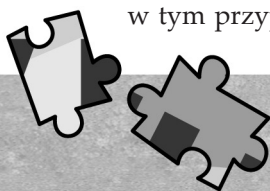
dalej tak, jak przy danych ilościowych otrzymywanych zwykle z badań przy pomocy pytań zamkniętych. W tym drugim przypadku opracowanie wyników polega na:

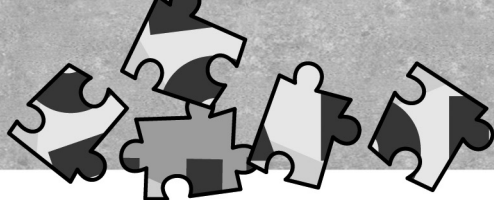
- podliczeniu odpowiedzi na poszczególne pytania,
- określeniu średniej otrzymanych danych,
- wyodrębnieniu tych dzieci, które udzieliły odpowiedzi znacznie różniących się wysokością od średniej klasy.

Dalsza część pracy nauczyciela polega na jego refleksji nad otrzymanymi danymi, którą można nazwać rodzajem interpretacji. Ponieważ są to dane tylko z jednej klasy, nie ma podstaw do wypowiedzania się o ich znaczeniu w sensie statystycznym. Nauczyciel może jednak, w oparciu o swoją wiedzę i doświadczenie pedagogiczne stwierdzić, czy i o ile otrzymane wyniki wskazują na potrzebę podjęcia przez niego interwencji wychowawczej dotyczącej całej klasy, jak i poszczególnych uczniów, tych, którzy uzyskali rezultaty odbiegające od przeciętnej w tej klasie.

## Metoda szacowania

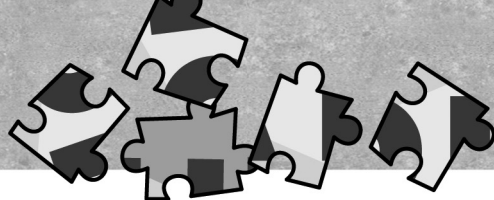
W metodzie tej chodzi o zebranie informacji na temat stopniowalnych cech osób lub ich zachowań. Skale szacunkowe to jeden z rodzajów narzędzi pomiaru psychologicznego i pedagogicznego. Służą do przekładania danych jakościowych na dane ilościowe. Jedno z tych zastosowań w pracy nauczyciela może mieć miejsce przy kodowaniu wyników dokonywanych przez niego obserwacji. Charakter pracy nauczyciela zwykle nie pozwala na przeprowadzanie oszacowań podczas tychże obserwacji, gdyż nauczyciel obserwuje uczniów najczęściej w trakcie własnego działania. Gotowe lub przygotowane przez niego skale pomiarowe mogą być wypełnione więc po przeprowadzeniu zajęć. Ważne jest w tym przypadku, aby odbyło się to w niewielkim odstępie czasowym od do-





konania obserwacji. Przykładem gotowej metody badawczej, składającej się ze skal szacunkowych jest Skala Gotowości Szkolnej dla dzieci sześciolletnich E. Koźniewskiej, przeznaczona do użytku przez nauczycieli (Frydrychowicz, Koźniewska, Matuszewski, Zwierzyńska, 2006). Drugie zastosowanie metody szacowania przez nauczyciela polega na skonstruowaniu skal pomiarowych do wypełnienia przez uczniów, którzy w oparciu o nie dokonują samopisu lub oceniają zachowania swoich kolegów. Duża część badań ankietowych zawierających tylko pytania zamknięte nosi charakter skal szacunkowych. Po to, aby skonstruować dobrą skalę ocen, nauczyciel musi odpowiedzieć sobie na pytanie, co chce badać w klasie, jaka jest definicja tego zjawiska, które chce poznać. Następnym krokiem jest dobranie odpowiednich wskaźników interesujących go spraw. Wynika to z faktu, iż w badaniach psychopedagogicznych rzadko chodzi o poznanie „gołych” faktów – częściej obserwowalne lub bezpośrednio wyrażone dane, służą do określenia zjawisk odnoszących się do wewnętrznego świata badanych czy też posiadanych przez nich cech. W praktyce informacje dotyczące faktów są podstawą do wnioskowania o zjawiskach, które za nimi się kryją. Tak więc np. odpowiedź na pytanie o liczbę i rodzaje zajęć pozaszkolnych dziecka, może informować z jednej strony o jego zainteresowaniach ale i również o ewentualnym przeciążeniu fizycznym i psychicznym. Załóżmy, że nauczyciel obejmuje nową klasę i chciałby na wstępie się dowiedzieć, jakie postawy wobec nauki szkolnej prezentują jego uczniowie. Pierwszym krokiem będzie zastanowienie się nad definicją postawy w czym pomocna może być literatura z zakresu psychologii społecznej. Jest wiele definicji tego pojęcia, jedna z nich, przytaczana przez E. Aronsona mówi, że: „Postawa jest to trwała, (utrzymująca się przez dłuższy czas) ocena pozytywna lub negatywna – ludzi, obiektów i pojęć, reakcja na coś” (Aronson, 1997). Postawa w ujęciu tego autora składa się z trzech składowych – komponentu emocjonalnego, poznawczego i behawioralnego. Komponent emocjonalny jest tym, co czujemy wobec danego obiektu, poznawczy – to, co myślimy, sądzimy o nim, behawioralny – jak za-





chowujemy się wobec niego. Opisywany nauczyciel chce poznać postawę swoich uczniów wobec obiektu, jakim jest nauka szkolna. Może on zdecydować, że zastosuje pewną ilość pytań na piśmie, w postaci skal ocen, do zbadania dwóch pierwszych komponentów postawy wobec nauki szkolnej, a informacje na temat trzeciego zaczerpnie z obserwacji, co nie nastęrczy mu zbytnich kłopotów, gdyż jest w codziennym kontakcie z uczniami. Poszczególne pozycje jego narzędzia będą dotyczyły samopoczucia uczniów w szkole, ich zadowolenia z osiągniętych rezultatów, ew. lęków (komponent emocjonalny) oraz przekonań na temat tego, czy warto się uczyć, do czego może przydać się nauka w ich przyszłym życiu itp. (komponent poznawczy).

Wśród skal szacunkowych, ze względu na sposób prezentacji, wyróżnia się skale: kategoryjne, numeryczne i graficzne w zależności od tego, jak są określone poszczególne poziomy danej cechy. Dla skal kategoryjnych są one przedstawione w postaci opisów, które tworzą kontinuum nasilenia jakiejś właściwości czy też deklaracji postawy. W skalach numerycznych, jak sama nazwa wskazuje, poszczególne stopnie mierzonej zmiennej są określone przy pomocy cyfr np. od 1 do 5. Określone przez nie liczby służą do ilościowego opracowania wyników. Cyfry często towarzyszą opisom ułatwiając badanym udzielenie odpowiedzi.

Opisy te mogą dotyczyć:

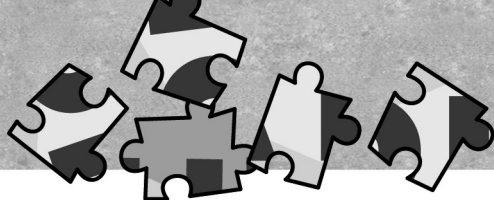
**Częstości:**

1. nigdy
2. rzadko
3. czasami
4. często
5. zawsze

Przykład skali:

Denerwuję się przed klasówką w szkole      1      2      3      4      5





**Nasilenia:**

1. zdecydowanie tak
2. tak
3. raczej tak
4. nie
5. zdecydowanie nie

Przykład skali:

Lubię, jak nauczyciele żartują z nami na lekcjach    **1**    **2**    **3**    **4**    **5**

**Oceny:**

1. bardzo dobrze
2. dobrze
3. tak sobie
4. źle
5. bardzo źle

Przykład skali:

Uważam, że szkoła przygotowuje nas do życia    **1**    **2**    **3**    **4**    **5**

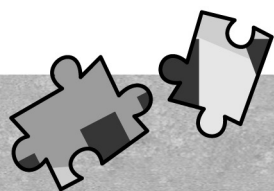
**Porównania z innymi:**

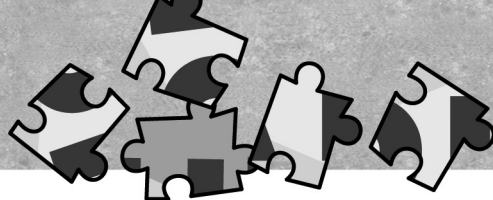
1. mniej niż inni
2. tak samo jak inni
3. więcej niż inni

Przykład skali:

Mam możliwości ciekawego spędzania czasu po lekcjach    **1**    **2**    **3**

Zadaniem dziecka, jest każdorazowo otoczenie kółkiem cyfry z odpowiedzią wyrażającą jego zdanie. Dla skal graficznych, natężenia badanej cechy są oznaczane na linii prostej obrazującej pełny jej zakres. Zwykle jest ona podzielona na odcinki z punktami odpowiadającymi kolejnym stopniom danej cechy. W praktyce są one przeważnie oznaczone przy pomocy cyfr lub opisu.





W przypadku skal numerycznych i graficznych możliwe jest opisanie tylko punktów krańcowych lub wszystkich z nich jak to było pokazane w przykładach powyżej.

Przyjmuje się, że optymalne w użyciu są skale 5-7 stopniowe. Ważne jest, aby kategorie opisowe dotyczące punktów na skali były tak położone, aby nie było wątpliwości, że dotyczą tego właśnie punktu.

Dobrym przykładem skal graficznych są skale przymiotnikowe do mierzenia cech mających dwubiegunowy charakter. Ich krańce są oznaczone przy pomocy przymiotników będących w opozycji znaczeniowej, np. zły – dobry, wesoły – smutny. Ocena bliższa któregoś z krańców oznacza jednocześnie większe odalenie od przeciwstawnej charakterystyki.

Przy pomocy takiej skali można mierzyć np. sposób spostrzegania przez dzieci zajęć prowadzonych przez nauczyciela tak, jak w przykładzie:

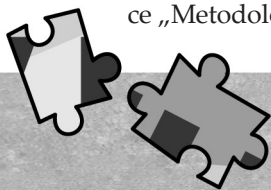
Dzisiejsza lekcja historii była według mnie:

**CIEKAWA 1---2---3---4---5---6---7 NUDNA**

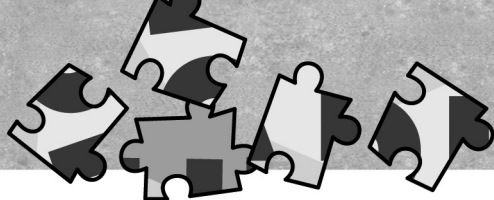
Dziecko zaznacza odpowiedź poprzez otoczenie kółkiem odpowiedniej cyfry.

Osobna technika zbudowana z kilku skal przymiotnikowych nosi nazwę dyferencjału semantycznego Osgooda. Jest ona także przykładem skali określanej, jako skala skumulowanych ocen, gdyż wynik ogólny uzyskiwany na jej podstawie stanowi sumę ocen częściowych uzyskanych dla poszczególnych skal wchodzących w jej skład. Inną skalą skumulowanych ocen jest kwestionariusz, gdzie wynik jest również podsumowaniem wyskalowanych odpowiedzi na kolejne pytania.

Metoda szacowania w badaniach przeprowadzanych w klasie przez nauczyciela może mieć zastosowanie przy poznawaniu opinii uczniów na temat właściwości uczących ich nauczycieli, kolegów, zajęć itp. Szczegółowo na temat konstrukcji i zastosowania skal szacunkowych w badaniach psychopedagogicznych można przeczytać w rozdziale A. Brzezińskiej i J. Brzezińskiego zamieszczonym w książce „Metodologia badań psychologicznych. Wybór tekstów” (Brzeziński, 2004).







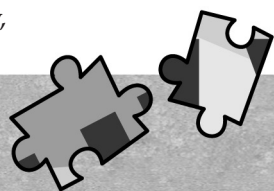
## Metoda socjometryczna

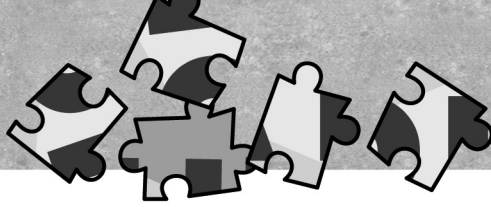
W każdej grupie społecznej, a taką przecież jest klasa szkolna, po pewnym czasie, wytwarza się sieć zależności pomiędzy osobami. Stanowi ona podstawę struktur grupowych. Struktura grupowa to układ pozycji połączonych określonymi relacjami (Mika, 1980). Naukowcy wyodrębnili trzy podstawowe typy struktur grupowych:

- socjometryczną,
- władzy,
- komunikowania się.

Najczęściej analizowana w klasie szkolnej jest pierwsza z nich, mówiąca o relacjach między dziećmi, polegająca na lubieniu się. Techniki socjometryczne pozwalają:

- rozpoznać układ stosunków społecznych w klasie pod różnymi względami,
- uzyskać w miarę przejrzysty obraz więzi nieformalnych, łączących poszczególnych członków zespołu,
- identyfikować osoby szczególnie popularne, atrakcyjne w grupie (np. nieformalnych przywódców) jak i osoby, które są przez grupę odrzucone, nie lubiane, oraz jednostki izolowane, które stoją na ubo-  
czu (a tym samym dzieci wymagające specjalnych zabiegów wychowawczych),
- porównywać pozycje społeczne poszczególnych członków grupy ze względu na określone kryteria,
- identyfikować występowanie różnego typu podgrup, ich skład oraz powiązania,
- wnioskować o spójności i zwartości grupy, stopniu jej integracji,
- śledzić rozwój stosunków między dziewczętami i chłopcami,
- określać ekspansywność społeczną jednostek i całej grupy,

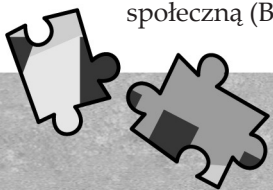


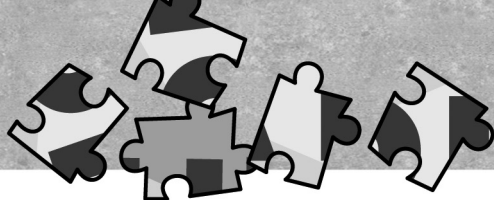


- określać zmiany zachodzące w życiu i strukturze społecznej grupy pod wpływem oddziaływań wychowawczych,
- śledzić proces adaptacji nowych uczniów (Jarosz, 2003).

Jak widać z powyższego wyliczenia, wyniki badań socjometrycznych mogą być bardzo pomocne nauczycielowi w poznawaniu ważnych aspektów funkcjonowania zespołu klasowego i poszczególnych jednostek. Ważne jest przy tym, aby zdawał on sobie sprawę, iż badania te informują jedynie o **tendencji** do nawiązywania kontaktów przez dzieci. Ich wyniki powinny być każdorazowo konfrontowane z danymi pochodzącymi z obserwacji rzeczywistych sytuacji, dziejących się w klasie a także z rozmów z dziećmi. ( Brzezińska, 2004).

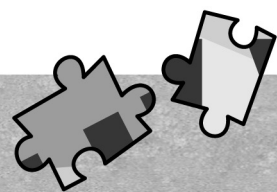
Podstawową techniką socjometryczną jest technika opracowana w latach 30-tych ubiegłego stulecia przez badacza amerykańskiego J. Moreno. Polega ona na podaniu uczniom pytań dotyczących jednej lub kilku sytuacji społecznych, stanowiących kryterium socjometryczne, będących podstawą wyboru osób, spełniających dane kryterium. Stosowane kryteria mogą dotyczyć różnych aspektów atrakcyjności interpersonalnej. Najbardziej popularne (ale przez to banalne) pytanie badające atrakcyjność społeczną członków zespołu klasowego brzmi: „Z kim najchętniej siedziałbyś w ławce w klasie?” Kryteria mogą być pozytywne i negatywne. Przy negatywnych, pytanie dotyczy podania osób, z którymi dziecko **nie** chciałoby się kontaktować w danej sytuacji. Wielu autorów zwraca uwagę, że należy bardzo ostrożnie posługiwać się tymi ostatnimi pytaniami ze względu na ich silny wydźwięk emocjonalny. Lepiej jest w tym przypadku sformułować pytanie nie wprost. E. Jarosz proponuje zamiast pytania: „Z kim nie chciałbyś pojechać na wycieczkę?” – wersję łagodniejszą: „Z kim najmniej chciałbyś pojechać na wycieczkę?” (Jarosz, 2003). W literaturze spotyka się jednak wiele głosów mówiących, iż podejście dwuwymiarowe, badające jednocześnie popularność i odrzucenie, dostarcza o wiele bogatszych informacji, niż jednowymiarowe badające jedynie popularność i traktujące brak wyborów jako izolację społeczną (Brzezińska, 2004).



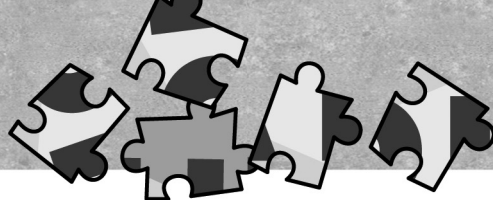


W instrukcji do badania socjometrycznego należy podać, czy badani mogą dokonywać tylko określonej czy nieograniczonej liczby wyborów. Można też prosić, aby wybrali „nie więcej niż....np. 3 osoby”. W przypadku, gdy liczba wyborów nie jest ograniczona, badanie dostarcza informacji na temat ekspansywności emocjonalnej, tak pojedynczych uczniów jak i całej klasy. Im więcej wybranych osób – tym jest ona większa. Ważną sprawą do rozstrzygnięcia jest też to, czy wybrane osoby mają pochodzić tylko z klasy czy też możliwe jest podawanie nazwisk kolegów spoza niej. W tym ostatnim przypadku mówi się o wyborach zewnętrznych. W tym miejscu nauczyciel musi odpowiedzieć sobie na pytanie, czy zależy mu na poznaniu związków między uczniami w jego klasie, czy interesuje go raczej fakt, jak na tle wszystkich relacji społecznych poszczególnych uczniów wyglądają ich więzi klasowe. Duża liczba wyborów zewnętrznych świadczy zwykle o nienajlepszym klimacie w klasie. Zaleca się, aby podczas badania starszych dzieci (od 5 klasy szkoły podstawowej) nie stosować jednorazowo więcej niż pięć pytań, dla dzieci młodszych liczba ta wynosi 2 – 3. Badanych można prosić o uzasadnienie ich wyborów, co bardzo wzbogaca materiał z badań socjometrycznych o element motywacji a więc i wartości uznawanych przez dzieci.

Badania metodą Moreno można też wykorzystać do poznania tzw. samooceny socjometrycznej. Pytania dotyczą wtedy nie własnych wyborów uczuciowych dziecka, ale przewidywania przez nie, kto z klasy wybrałby je w danej sytuacji społecznej. Samoocenę tę można stosować dopiero w starszych klasach szkoły podstawowej, ze względu na złożoność operacji poznawczych wymaganych przy odpowiedzi.





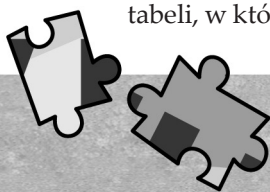


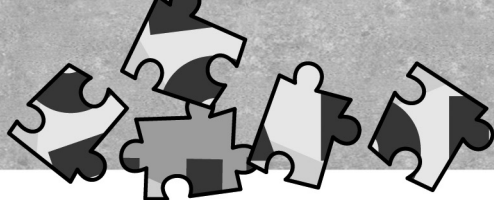
## Warunki stosowania badań socjometrycznych

Badania te mają sens wtedy, gdy członkowie grupy, jaką jest klasa, dobrze się wzajemnie znają. Nie ma więc większego sensu przeprowadzać je wtedy, gdy czas obcowania uczniów ze sobą jest bardzo krótki (np. na samym początku roku w I klasie gimnazjum). Ważny jest tu warunek podobny, jak przy każdych innych badaniach – mianowicie istnienie zaufania między nauczycielem a uczniami, zapewniający poczucie bezpieczeństwa. Jeśli wyniki badania mają posłużyć do dokonania zmian w grupie, powinna być ona o tym poinformowana przed ich przeprowadzeniem. W instrukcji należy podkreślić, iż mimo, że dzieci podpisują kartki z odpowiedziami, nikt oprócz nauczyciela nie będzie mieć do nich dostępu. Podczas badania powinna być obecna zdecydowana większość uczniów. Dopuszcza się możliwą absencję wynoszącą 10 – 15% składu klasy. Należy zaznaczyć, że uczniowie nieobecni mogą być wybierani na równi z obecnymi. Ich własne odpowiedzi nauczyciel może uzyskać w badaniu indywidualnym. Badania zwykle odbywają się zbiorowo, przy czym wskazane jest, aby uczniom najmłodszym tj. z I i II klasy szkoły podstawowej nauczyciel napisał pytania na tablicy i odczytał je głośno. Dzieci przedszkolne mogą być badane jedynie indywidualnie. W momencie badania, klasa powinna znajdować się w miarę stabilnym stanie, nie mogą w niej zachodzić gwałtowne zmiany czy przetasowania. W każdym przypadku nauczyciel powinien mieć świadomość, że struktura klasy nie jest ustalona raz na zawsze, że ma naturę dynamiczną i może się zmieniać w czasie w zależności od różnych wydarzeń. (Jarosz, 2003).

## Analiza wyników badań socjometrycznych

Pierwszym etapem opracowania danych socjometrycznych jest sporządzenie tabeli, w którą będą wpisywane wybory poszczególnych uczniów. Tabela ta skła-

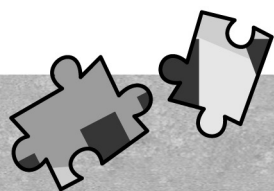


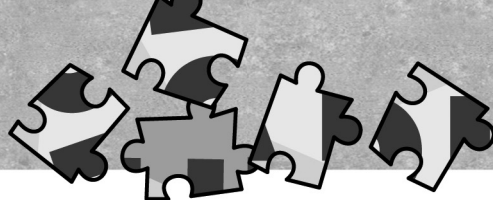


da się z nazwisk wszystkich osób wchodzących w skład klasy, umieszczonych tak w poziomie jak i pionie. Wybory oddane przez uczniów są oznaczane kreskami na skrzyżowaniu rubryki odpowiadającego dziecka w poziomie i rubryk odnoszących się do pozostałych uczniów w klasie umieszczonych w pionie. Można je sumować w poziomie w przypadku, gdy instrukcja dopuszczała możliwość wymienienia dowolnej liczby nazwisk po to, aby stwierdzić tzw. ekspansywność, czyli zakres wyborów danego dziecka. Sumy w rubrykach pionowych wskazują na liczbę głosów otrzymanych przez poszczególne dzieci. Sumy wyborów oddanych i otrzymanych w klasie powinny być identyczne w przypadku, gdy dopuszczone są jedynie wybory wewnętrzne. W tabeli zamieszcza się wybory odnoszące się do jednego lub więcej kryterium, oznaczając je w tym drugim przypadku dla odróżnienia. np. innymi kolorami. Jednak im więcej kryteriów, tym tabela jest mniej czytelna.

Fragment tabeli socjometrycznej (dla czterech uczniów) pokazujący zasadę jej konstruowania przedstawia poniższa rycina:

Nazwisko i imię ucznia	A	B	C	D	Liczba wyborów oddanych
A					
B					
C					
D					
Liczba wyborów otrzymanych					Suma wszystkich wyborów





Ilościowe opracowanie badań socjometrycznych polega na dokonaniu analizy indeksowej. Istnieje kilka wskaźników mówiących o ścisłości więzi pomiędzy uczniami w klasie. Są to wskaźniki spoistości, zwartości i integracji grupy. W przybliżeniu dotyczą one tego samego, inny jest jedynie sposób ich obliczania. Dla porównania dobrze jest obliczyć wszystkie z nich z uwagi na subtelne różnice treściowe między nimi. Wskaźniki (wraz z oznaczeniami) podane są za Łobockim (Łobocki, 2006).

### Wskaźnik spoistości

Większość autorów poruszających temat analizy indeksowej wyników badań socjometrycznych ma na myśli ten wskaźnik mówiący o spójności grupy.

Można go stosować zarówno przy ograniczonej jak i nieograniczonej liczbie wyborów, inne są jedynie wzory obliczeń.

Spoistość grupy dla ograniczonej i nieograniczonej liczby wyborów:

$$C_0 = \frac{\text{liczba wzajemnych wyborów}}{C_2^N}$$

Gdzie C to liczba możliwych wyborów wzajemnych obliczana ze wzoru:

– dla ograniczonej liczby wyborów:

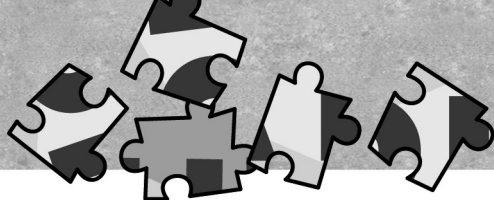
$$C_2^N = \frac{d \times N}{2}$$

– dla nieograniczonej liczby wyborów:

$$C_2^N = \frac{N(N-1)}{2}$$

gdzie d oznacza liczbę wymaganych wyborów, a N liczbę uczniów w klasie.





Wartość wskaźnika spoistości grupy waha się od 1 (gdy wszystkie wybory są odwzajemnione) do 0 (gdy żaden z wyborów nie jest odwzajemniony).

### Zwartość grupy

Wskaźnik ten można obliczać tylko w przypadku ograniczonej liczby wyborów.

$$I_{cc} = \frac{R \times q}{U \times p}$$

R oznacza liczbę wyborów wzajemnych, U liczbę wyborów nieodwzajemnionych a symbole p i q są obliczane ze wzorów:

$$p = \frac{d}{N - 1}$$

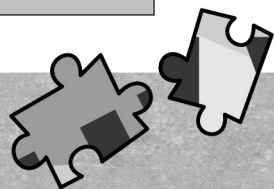
$$q = 1 - p$$

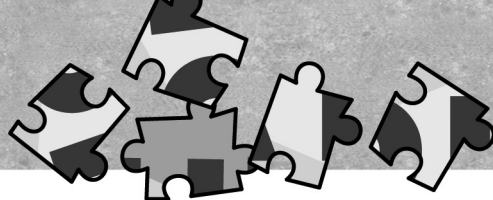
gdzie d oznacza liczbę dopuszczonych wyborów a N liczbę dzieci w klasie. Wskaźnik zwartości, jak pisze A. Brzezińska, jest trudny do interpretacji. W literaturze brakuje danych na temat jego wartości granicznych (Brzezińska, 2004).

### Wskaźnik integracji

Oblicza się go ze wzoru:

$$I = \frac{1}{\text{liczba osób izolowanych}}$$





Podobnie jak w przypadku poprzedniego wskaźnika, wskaźnik ten również jest trudny do interpretacji (Brzezińska, op.cit.). Można jedynie powiedzieć, że z dwóch grup o tej samej liczebności lepiej jest zintegrowana ta, dla której wielkość ułamka obliczonego na podstawie podanego wzoru jest wyższa.

Nauczyciel może posługiwać się wskaźnikami grupowymi w celu porównania siły więzi społecznych w klasie w różnych momentach czasowych (np. przed zaplanowanymi przez siebie oddziaływaniami i po) a także dla porównania prowadzonej przez siebie klasy z innymi, jeśli ma dostęp do ich wyników.

Do określenia pozycji poszczególnych uczniów w klasie służą wskaźniki indywidualne. Pozwalają one określić status pozytywny i negatywny oraz mieszany każdego dziecka a także jego poziom ekspansywności pozytywnej i negatywnej w przypadku nieograniczonej liczby wyborów.

Wzór na status pozytywny dziecka:

$$CS_i = \frac{\text{liczba otrzymanych wyborów pozytywnych}}{N - 1}$$

N oznacza liczbę osób w klasie. Wskaźnik ten przyjmuje wartość od 0 do 1.

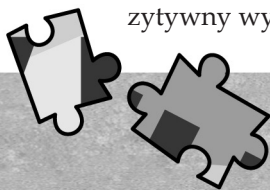
Wzór na status negatywny dziecka:

$$RS_i = \frac{\text{liczba otrzymanych wyborów negatywnych}}{N - 1}$$

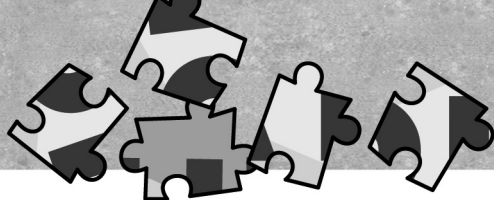
N oznacza liczbę osób w klasie. Wskaźnik ten przyjmuje wartość od 0 do 1.

Najwyższy wynik w obu wskaźnikach dziecko otrzymałoby wtedy, gdyby zostało wybrane przez wszystkie osoby z klasy – co w praktyce się nie zdarza, najniższy – gdy nie otrzyma żadnego wyboru.

Status mieszany oblicza się odejmując od wartości statusu pozytywnego status negatywny. Przyjmuje on wartości od +1 do -1. Teoretycznie, skrajnie wysoką wartość statusu mieszanego dziecko otrzymałoby wtedy, gdyby jego status pozytywny wyniósł +1 a negatywny 0, skrajnie niską – w przeciwnym przypadku.







Wskaźnik ekspansywności pozytywnej oblicza się według wzoru:

$$PE_i = \frac{\text{liczba otrzymanych wyborów pozytywnych}}{N - 1}$$

Oznaczenie N jak wyżej. Wskaźnik przyjmuje wartość od 0 do 1

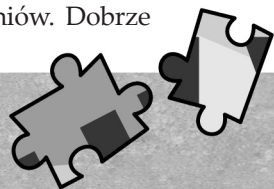
Wskaźnik ekspansywności negatywnej oblicza się według wzoru:

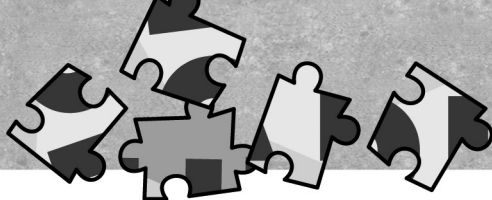
$$NE_i = \frac{\text{liczba otrzymanych wyborów negatywnych}}{N - 1}$$

Oznaczenie N jak wyżej. Wskaźnik przyjmuje wartość od 0 do 1.

Jakościowa analiza danych z badań socjometrycznych polega na rozpatrzeniu struktury grupy klasowej. Metodą z wyboru jest tu analiza graficzna uzyskanych wyników. Informuje ona o sieci powiązań między poszczególnymi osobami w klasie. Pozwala zorientować się co do istnienia podgrup, wyodrębnić osoby uzyskujące największą liczbę wyborów, tzw. gwiazdy socjometryczne oraz takie, które są izolowane w zespole, gdyż otrzymały najmniejszą liczbę głosów. W przypadku zastosowania kryterium negatywnego osoby uzyskujące najwięcej wyborów uważa się za odrzucane.

Graficznym przedstawieniem wyników badań socjometrycznych jest socjogram. Istnieje kilka sposobów jego konstrukcji. Najprostszy nie wymaga nawet uprzedniego sporządzenia tabeli wyników. Polega on na naniesieniu na kartce papieru odpowiedzi kolejnych osób. Wybory zaznacza się przy pomocy strzałek, a poszczególne dzieci numerami z dziennika klasowego. Jest to tzw. socjogram nieuporządkowany. Dobrze jest inaczej zaznaczyć numery dziewcząt i chłopców np. innymi kolorami lub poprzez umieszczenie jednych w kółkach a drugich w trójkątach. Wybory wzajemne przedstawia się na ogół przy pomocy dwóch równoległych strzałek lub jednej ukierunkowanej w obie strony. Ważne jest, dla większej przejrzystości, aby linie strzałek jak najmniej przecinały się, co można uzyskać przez „dopasowanie” położenia symboli graficznych oznaczających poszczególnych uczniów. Dobrze





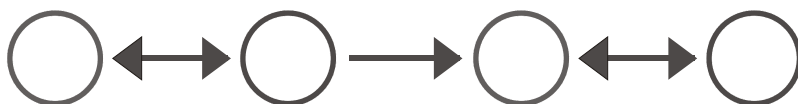
jest też umieścić dziewczynki po jednej stronie kartki a chłopców po drugiej co pozwoli lepiej unaocznic wybory miedzy płciami. W otrzymanym w ten sposób socjogramie można wyroznic rózne struktury powiazan miedzy dziecmi a także zobaczyc, które z nich nie otrzymały żadnych wyborów. Struktury grupowe, które występują przewaznie w każdej klasie to:

- pary – dwie osoby wybierają się wzajemnie



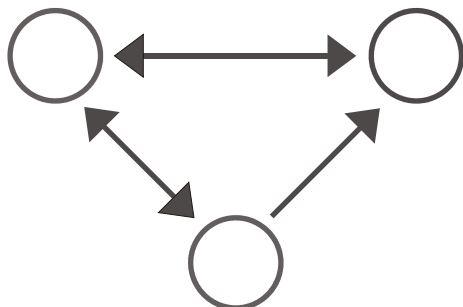
**PARA**

- łańcuchy – trzy lub więcej osób jest połączonych wyborami, które mogą być odwzajemnione lub nie, ale cały układ jest niezamknięty (nie ma żadnego wyboru miedzy osobą pierwszą i ostatnią)

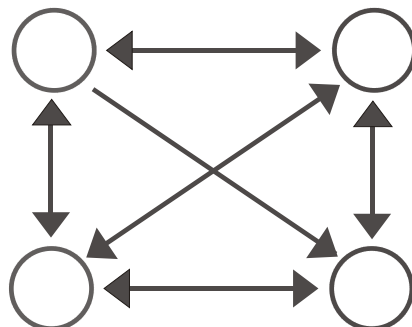


**ŁAŃCUCH**

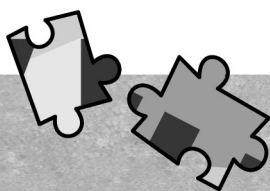
- paczki – wybory w odróżnieniu od struktury łańcuchowej tworzą zamknięty układ. Jeśli do tego dochodzą wybory wzajemne i każdej osoby z każdą – można mówić o klicie, czyli silnej podgrupie, która niewątpliwie może mieć wpływ na życie w klasie w przypadku, gdy tworzą ją uczniowie mający wysoki status socjometryczny, czyli uzyskujące dużą liczbę wyborów również poza paczką.

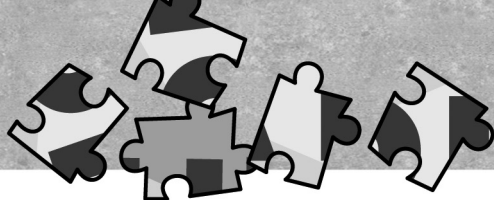


**PACZKA**



**KLIKA**

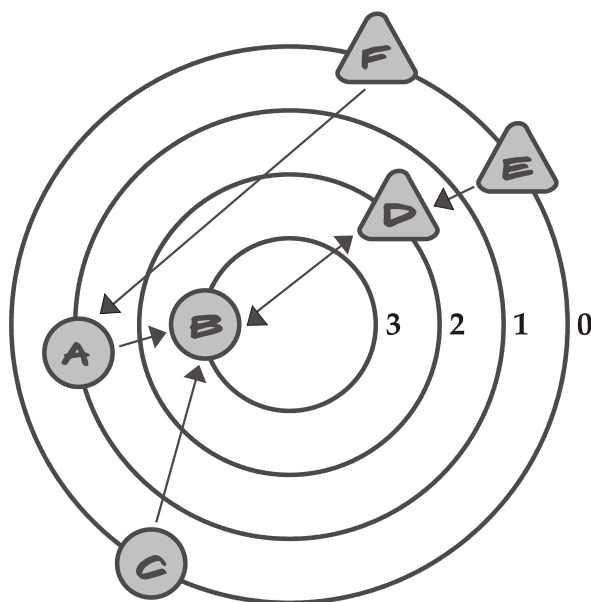




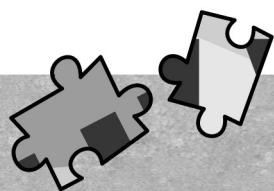
– sieć – struktura ta występuje wtedy, gdy wszyscy wybierają wszystkich. Jest to najbardziej demokratyczny układ wzajemnych relacji w klasie, łączący się z najwyższą średnią satysfakcją uczniów z bycia członkiem klasy.

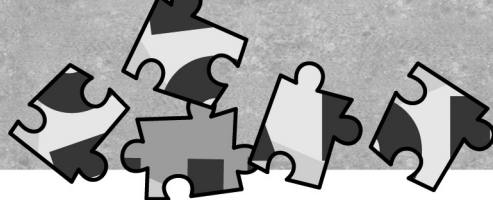
Innym sposobem przedstawienia graficznych wyników badań socjometrycznych są socjogramy kołowe i hierarchiczne. Pozwalają one pokazać nie tylko powiązania między uczniami ale także jednocześnie status poszczególnych jednostek. Socjogram kołowy składa się z kilku koncentrycznych kół, tyłu, ile wynosi najwyższa liczba otrzymanych wyborów plus jedno dla osób, które dostały zero wyborów. Poszczególne koła odpowiadają liczbie otrzymanych wyborów, przy czym dzieci mające najwięcej wyborów są lokowane na kole najbliższym środka. Powiązania między uczniami są nanoszone tak, jak opisane zostało poprzednio.

Przykładowy socjogram kołowy przedstawia rycina poniżej. Dla większej przejrzystości ograniczono się do sześciu osób (trzech dziewczynek i trzech chłopców), które w pytaniu socjometrycznym miały dokonać wyboru jednej osoby z klasy.



SOCJOGRAM KOŁOWY

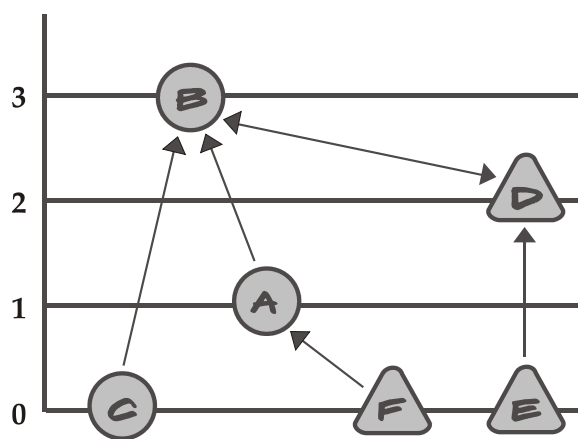




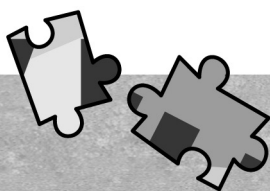
Kółkami oznaczono dziewczęta, trójkątami chłopców. Socjogram pokazuje, że największą liczbę wyborów otrzymała dziewczynka B (3). Troje dzieci nie dostało żadnego wyboru – dwóch chłopców : E i F oraz dziewczynka C – są izolowani w grupie. Powiązania między uczniami tworzą strukturę łańcuchową w której kluczową pozycję zajmuje dziewczynka B. Większość wyborów w tym łańcuchu nie jest odwzajemniona, z wyjątkiem pary: dziewczynka B i chłopiec D. Cały układ wyborów między dziećmi w tej przykładowej grupie świadczy o słabych więziach społecznych (połowa osób izolowanych, mało wyborów wzajemnych).

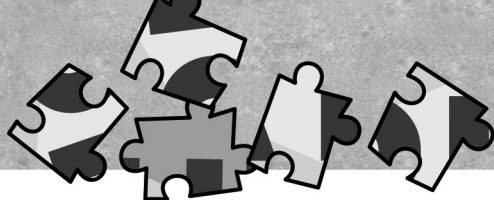
Socjogram hierarchiczny, podobnie jak kołowy, obrazuje także różnice statusu wewnątrz klasy. Najniżej w poziomie lokowane są osoby uzyskujące najmniej wyborów, najwyżej tzw. gwiazdy socjometryczne. Pokazuje on w ten sposób hierarchię pozycji – stąd jego nazwa. Klasy różnią się między sobą pod względem „rozpiętości” otrzymanych wyborów. Są takie, w których różnice między poszczególnymi pozycjami w strukturze są niewielkie i takie, gdzie widoczna jest wyraźna hierarchia pozycji. Przepuszczalnie w tych pierwszych panują bardziej demokratyczne stosunki i więcej przyjacielskich nastawień uczniów względem siebie.

Dla tych samych danych, dla których przedstawiono socjogram kołowy, socjogram hierarchiczny wygląda następująco:



SOCJOGRAM HIERARCHICZNY





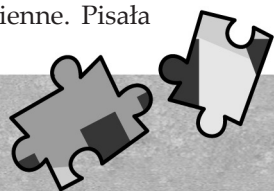
Przy jednoczesnym zastosowaniu w badaniu socjometrycznym kryterium pozytywnego i negatywnego można wyodrębnić cztery grupy. Są to dzieci:

- popularne; otrzymują najwięcej pozytywnych wyborów i najmniej negatywnych,
- odrzucane; otrzymują najmniej wyborów pozytywnych i najwięcej negatywnych,
- lekceważone; otrzymują najmniej zarówno wyborów pozytywnych jak i negatywnych,
- kontrowersyjne; otrzymują mniej więcej tyle samo wyborów pozytywnych jak i negatywnych, ważne przy tym jest jak wysoka jest to liczba (Brzezińska, op. cit.).

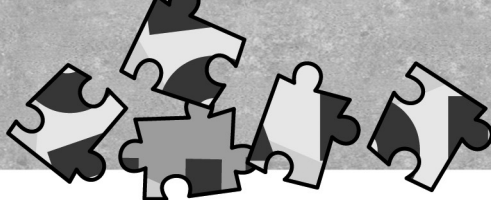
Brzezińska przedstawia w swoim tekście dane, jakie znaleźli w literaturze badacze amerykańscy, mówiące o charakterystyce wymienionych grup dzieci. Były one oceniane na czterech wymiarach: agresywności, wycofania, kompetencji społecznych i kompetencji poznawczych. Na podstawie wielu badań okazało się, że:

- uczniowie popularni byli najczęściej charakteryzowani jako nisko agresywni, mało wycofujący się, posiadający wysokie kompetencje społeczne i poznawcze,
- uczniowie odrzucani byli oceniani jako wysoko agresywni, wycofujący się, o niskich kompetencjach społecznych i poznawczych,
- uczniowie lekceważeni byli charakteryzowani jako nisko agresywni, silnie wycofujący się, mający niskie kompetencje społeczne i poznawcze,
- uczniowie kontrowersyjni mieli wysoki poziom agresji, niski wycofania się, wysokie kompetencje społeczne i poznawcze.

W literaturze zwraca się uwagę na fakt, iż zjawisko odrzucenia w grupie klasowej szczególnie trudno poddaje się korekcji przy pomocy działań psychopedagogicznych i w dłuższym odcinku czasowym pozostaje niezmiennie. Pisała





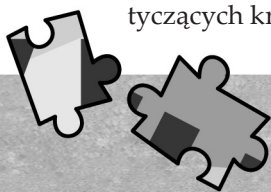


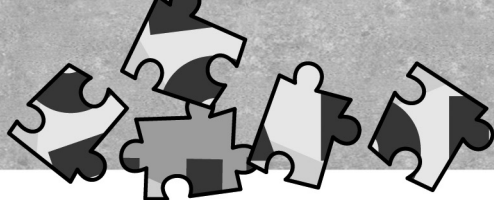
o tym Ekiert-Grabowska relacjonując wyniki eksperymentu pedagogicznego prowadzonego przez nauczycieli w klasie (Ekiert-Grabowska, 1982). Względna stabilność zjawiska odrzucenia społecznego przez rówieśników jest wyjaśniana poprzez podanie czterech głównych przyczyn:

- brak umiejętności społecznych u osób odrzuconych współistniejący z niewystarczającymi warunkami sprzyjającymi ich nabyciu,
- brak świadomości u w/w dzieci faktu przejawiania nieprawidłowych reakcji społecznych, w związku z czym nie mają one wystarczającej motywacji do ich zmiany,
- niewystarczająca dynamika zmian pozytywnych u odrzucanych – zmiany, jeśli są, są na tyle słabe, że nie mogą być dostrzeżone przez kolegów z klasy,
- nieprawidłowe oczekiwania i nastawienia dzieci odrzuconych. Oczekują one zwykle porażki w kontaktach społecznych, przez co skutecznie ją przywołują. Ich wadliwe nastawienia wiążą się zwykle z upatrywaniem przyczyn negatywnych reakcji rówieśników na zewnątrz siebie (Bogucki, 2005).

Poznanie powyższych przyczyn względnej trwałości zjawiska odrzucenia społecznego w klasie, nie powinno zrażać nauczyciela podejmującego działania korekcyjne wobec dzieci, które podlegają temu odrzuceniu, a jedynie go uwrażliwić na to, że droga do osiągnięcia celu nie będzie łatwa.

W praktyce oprócz posługiwania się liczbowym wskaźnikiem wyborów uzyskanych przez poszczególne dzieci, jest stosowana również jakościowa ocena ich wysokości. Mówi się więc o różnych poziomach statusu – wysokim, przeciętnym i niskim, czasami wprowadzając także stopnie pośrednie. Wielkości odpowiadające różnym poziomom tego statusu są zależne od liczby kryteriów oraz liczby dopuszczalnych wyborów. Jest to rodzaj interpretacji otrzymanej liczby wyborów. Oczywiście sprawą jest przy tym, że nie można ze sobą łączyć wyników dotyczących kryteriów pozytywnych i negatywnych.





Dla grup liczących od 10 do 50 osób krytyczne wartości dla trzech poziomów statusu znajdują się w tabeli przedstawionej przez Bronfenbrennera (Pilkiewicz, 1973).

Tabela wartości krytycznych statusu Bronfenbrennera

d	K=1			K=2			K=3		
	$\bar{x}$	SN	SW	$\bar{x}$	SN	SW	$\bar{x}$	SN	SW
1	1	–	4	2	–	6	3	0	8
2	2	–	6	4	0	9	6	1	12
3	3	0	7	6	1	11	9	3	15
4	4	0	8	8	2	13	12	5	18
5	5	1	9	10	4	16	15	9	22

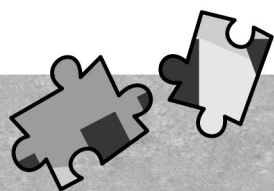
Oznaczenia w tabeli:

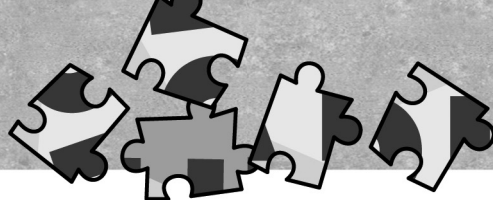
$\bar{x}$  status średni, SN niski, SW wysoki

K liczba kryteriów,

d liczba dozwolonych wyborów,

minus w tabeli nie można orzekać o niskim statusie.





Praktyczne korzystanie z tabeli Bronnfrenbrennera mające na celu określenie statusu socjometrycznego konkretnego dziecka, ułatwia poniższa tabelka (uwzględniono w niej pięć poziomów statusu włączając dwa pośrednie).

kategoria	kryterium klasyfikacji	status socjometryczny
I	$LW \geq X_{MAX}$	wysoki
II	$\bar{x} < LW < X_{MAX}$	powyżej przeciętnego
III	$LW = \bar{x}$	przeciętny
IV	$X_{MIN} < LW < \bar{x}$	poniżej przeciętnego
V	$LW \leq X_{MIN}$	niski

Oznaczenia w tabeli:

**LW** liczba otrzymanych wyborów przez dziecko

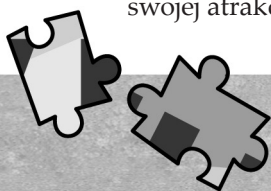
$\bar{x}$  średnia liczba wyborów otrzymanych przy danych wartościach **k, d**

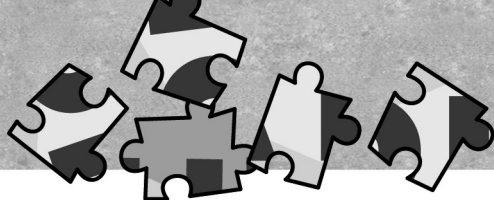
**X<sub>MAX</sub>** górna wartość krytyczna liczby wyborów otrzymanych przy danych **k, d**

**X<sub>MIN</sub>** dolna wartość krytyczna liczby wyborów otrzymanych przy danych **k, d**

Oznaczenia **k** i **d** jak przy poprzedniej tabeli.

Przykładowo, nauczyciel zastosował w badaniu socjometrycznym jedno kryterium – wyboru osób do wspólnego siedzenia w ławce szkolnej, polecając dokonać trzech wyborów i uczeń X otrzymał 5 głosów od kolegów z klasy liczącej 25 osób. Na podstawie tabeli wartości krytycznych Bronfenbrennera wiadomo, że dla jednego kryterium i trzech dozwolonych wyborów status wysoki przypisuje się osobom, które uzyskały 7 wyborów, a status średni – 3. Przykładowy uczeń z 5-ma wyborami ma więc pozycję powyżej przeciętnej w klasie pod względem swojej atrakcyjności dla innych.

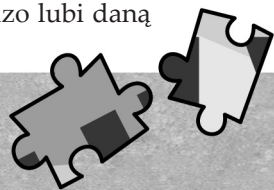




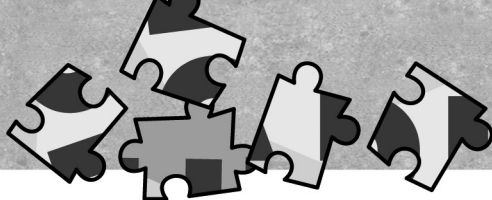
Oprócz klasycznej techniki opracowanej przez Moreno w praktyce stosuje się także trzy inne techniki socjometryczne (Łobocki, op. cit). Noszą one nazwę: **Zgadnij kto?**, **Plebiscyt Życzliwości i Niechęci** oraz **Technika Szeregowania Rangowego**.

Technika **Zgadnij kto?** polega na zadaniu dzieciom pytań dotyczących osób z klasy, które posiadają interesujące nauczyciela cechy osobowościowe lub nadają się do pełnienia określonych ról społecznych w klasie. W odpowiedzi dzieci mają napisać nazwiska osób, które najlepiej pasują do charakterystyki umieszczonej w pytaniu. Na przykład nauczyciel chciałby wiedzieć, kto w klasie, zdaniem uczniów, najlepiej nadaje się do negocjacji z wychowawcą w przypadku zaistnienia konfliktu na linii klasa – wychowawca. Formułując swoje pytanie w konwencji techniki **Zgadnij kto?** („To jest ktoś z klasy, kto...”) podaje on także, czy uczniowie mają wymienić ograniczoną liczbę nazwisk, czy też liczba ta zależy od nich samych. Wyniki uzyskane przy użyciu tej techniki pozwalają zorientować się na temat opinii, jaką cieszą się poszczególne osoby w klasie. Opracowując je nauczyciel może obliczyć liczbę wyborów, jaką uzyskało każde dziecko ze względu na badane cechy osobiste, bądź predyspozycje do pełnienia ważnych ról społecznych w zespole. Może też prześledzić odpowiedzi uczniów ze względu na ich typowość rozumianą jako zgodność z opinią większości klasy. Wreszcie wyniki zastosowanej metody mogą rzucić światło na normy obowiązujące w zespole, gdy np. okaże się, że uczeń dobrze odbierany przez rówieśników w klasie, według nauczycieli prezentuje negatywny wzorzec zachowań. Jak przy każdym badaniu opinii społecznej należy brać pod uwagę zjawisko odpowiedzi prowokacyjnych, które doświadczony nauczyciel na pewno potrafi rozszyfrować.

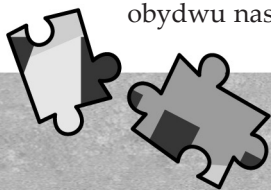
Technika pod nazwą **Plebiscyt Życzliwości i Niechęci** służy do badania poziomu akceptacji społecznej, jaką cieszy się **każdy** uczeń w klasie. Dzieci otrzymują listę nazwisk kolegów ze swojej klasy i mają za zadanie określić poziom sympatii do każdego z nich (z wyjątkiem siebie). Do dyspozycji otrzymują zestaw opisanych znaczeniowo 5-ciu symboli. W przypadku, gdy uczeń bardzo lubi daną



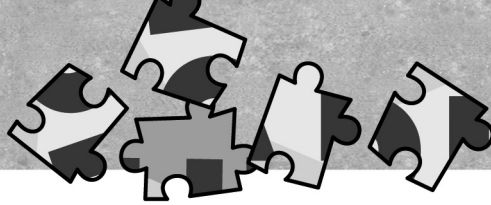




osobę, wpisuje przy jej nazwisku znak „+”, gdy lubi „+”, jeśli jest obojętna – „0”, gdy jej nie lubi znak „-”, w przypadku gdy bardzo nie lubi – symbol „--”. Otrzymane wyniki są następnie zbierane w postaci tabeli w której te same nazwiska dzieci są umieszczone poziomo i pionowo podobnie jak przy klasycznej technice Moreno. Poziomo wpisuje się deklaracje sympatii każdego ucznia w stosunku do wszystkich kolegów z klasy w odpowiednich kolumnach opatrzonych ich nazwiskami. Tabela czytana kolumnami pokazuje oceny otrzymane przez poszczególne dzieci. W celu podsumowania ocen oddanych i otrzymanych w danej klasie oraz po to, aby obliczyć wskaźniki indywidualne w tym zakresie, wprowadza się punktację możliwych deklaracji uczuciowych. Obejmuje ona zakres od 5 do 1 punktu, przy czym za odpowiedź „bardzo lubię” dziecko otrzymuje 5 punktów, za kolejne odpowiednio 4, 3, 2 i 1 punkt za odpowiedź „bardzo nie lubię”. W niektórych opracowaniach poleca się stosować punktację od 4 do 0, która to różnica nie ma praktycznego znaczenia (Ekiert-Grabowska, 1982). Punkty są następnie sumowane i dzielone przez liczbę odpowiadających osób, dając w ten sposób informację na temat stopnia akceptacji dziecka przez kolegów i akceptacji innych przez nie. Można w ten sposób zobaczyć, które osoby z klasy są najwięcej a które najmniej akceptowane w grupie. Ten sumaryczny wskaźnik ma jednak jedną podstawową wadę: można uzyskać tę samą liczbę punktów przy różnych rozkładach wyników otrzymanych od innych. W krańcowym przypadku jedno dziecko może mieć ten sam wynik ogólny co drugie uzyskując go dzięki jednakowej liczbie odpowiedzi „bardzo lubię” i „nie lubię”, podczas gdy to drugie, otrzymało swój wynik dzięki samym odpowiedziom „jest mi obojętny”. W obu przypadkach sumy są identyczne, ale jakże inna jest sytuacja tych dwojga dzieci w klasie! W celu uchwycenia tej różnicy proponuje się obliczanie procentowego udziału otrzymanych ocen świadczących o sympatii (odpowiedzi „+” i „+”) i antypatii (odpowiedzi „--” i „-”) w stosunku wszystkich możliwych, co równa się liczbie dzieci w klasie minus jeden. Dla zróżnicowania siły w ramach obydwu nastawień uczuciowych należy otrzymany procent pomnożyć w przy-







padku dwóch plusów i minusów przez jeden a jednego plusa lub minusa przez 0,5. Ogólne wzory do obliczania wskaźników sympatii i antypatii wyglądają jak poniżej:

$$\text{Wskaźnik sympatii} = 1x (\% \text{ „++”}) + 0,5x (\% \text{ „+”})$$

$$\text{Wskaźnik antypatii} = 1x (\% \text{ „--”}) + 0,5x (\% \text{ „-”})$$

Dla przykładu dziecko, które w 31-osobowej klasie dostało od kolegów 15 odpowiedzi „bardzo lubię”, 6 „lubię”, 0 „jest mi obojętny”, 6 „nie lubię” i 3 „bardzo nie lubię” uzyskuje wskaźniki:

- sympatii:  $1x 50\% + 0,5x 20\% = 60\%$
- antypatii:  $1x 20\% + 0,5x 10\% = 25\%$ .

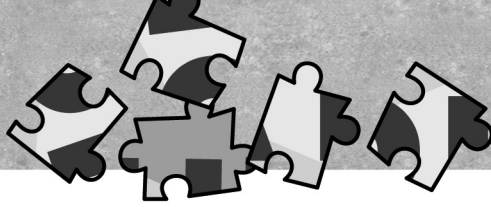
Otrzymane dane procentowe Ekiert-Grabowska proponuje za Pilkiewiczem porównywać z tabelą wyników krytycznych (Ekiert-Grabowska, 1982).

SKALA SYMPATII		SKALA ANTYPATII	
pozycja	wskaźnik %	pozycja	wskaźnik %
W (wysoka)	50 i więcej	W (wysoka)	25 i więcej
+x (powyż. przecięt.)	40 - 49,99	+x (powyż. przecięt.)	20 - 24,99
x (przeciętna)	30 - 30,99	x (przeciętna)	15 - 19,99
-x (poniż. przecięt.)	20 - 20,99	-x (poniż. przecięt.)	10 - 14,99
N (niska)	0 - 19,99	N (niska)	0 - 9,99

Różnice w wielkości wskaźników w odpowiednich przedziałach na Skali Sympatii i Antypatii uwidocznione w tabeli powyżej, wynikają z faktu empirycznego, iż dzieci rzadziej wyrażają nastawienia negatywne niż pozytywne w badaniach nastawień emocjonalnych w klasie.

Posługując się przedstawioną tabelą do oceny pozycji przykładowego ucznia, którego wyniki zostały podane w tekście powyżej, można powiedzieć, że zaj-





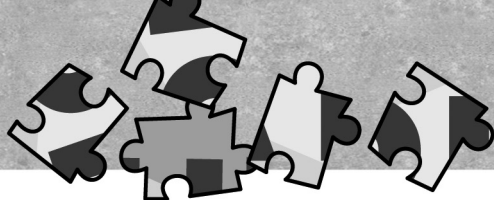
muje on wysoką pozycję na Skali Sympatii i również wysoką na Skali Antypatii. Byłaby to więc osoba zgodnie z terminologią podawaną przez Brzezińską dla techniki Moreno tzw. kontrowersyjna, budząca dużo pozytywnych ale też i równie dużo negatywnych nastawień (Brzezińska, 2004).

Technika **Plebiscyt Życzliwości i Niechęci** pozwala także zanalizować charakterystykę ocen dawanych przez konkretne dzieci kolegom z klasy. Co innego wszak można powiedzieć o dziecku, które o większości kolegów mówi, że ich bardzo lubi i lubi (oceny „++” i „+”) a nieliczni są mu obojętni, w porównaniu do innego dziecka, które daje dużo ocen o charakterze negatywnym. Na pewno sytuacja psychologiczna w klasie tych dwojga uczniów jest zupełnie inna. Posługując się wynikami sumarycznymi dotyczącymi ocen oddanych w całej klasie, uzyskuje się informacje mówiące o poziomie sympatii wzajemnej – sytuacja pod tym względem różni się w zespole, w którym jest dużo odpowiedzi „bardzo lubię” i „lubię” a mało pozostałych, od takiego, w którym oceny są mniej więcej równo rozłożone pomiędzy wszystkie kategorie odpowiedzi.

Ostatnią techniką socjometryczną, dość rzadko stosowaną ze względu na znaczne ograniczenia, jest **Szeregowanie Rangowe**. Zadaniem dzieci jest tutaj ustawienie wszystkich osób z klasy według podanego kryterium. Nadaje się ona tylko dla grup nielicznych, gdyż wymaga subtelnego różnicowania między osobami, co przy dużej ich liczbie jest mało wykonalne. Technika ta nie nadaje się z tych samych powodów dla młodszych dzieci. Odmianą szeregowania rangowego jest technika porównywania parami. Dzieci mają wybrać tę osobę z podanej pary, która w większym stopniu spełnia podane kryterium. Odmiana ta cechuje się dużym stopniem dokładności ale również można ją stosować jedynie w grupach o małej liczebności ze względu na wielką liczbę możliwych kombinacji par w przeciętnej klasie. Nadaje się dobrze do różnicowania osób, które w innym badaniu socjometrycznym uzyskały jednakowy lub bardzo zbliżony status.

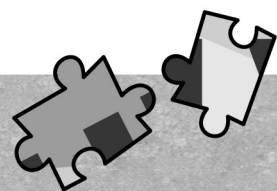
Ważną sprawą związaną z badaniami socjometrycznymi, przeprowadzonymi na terenie klasy przez nauczyciela jest sposób przekazania uczniom informacji na

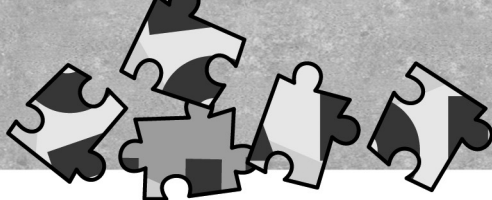




temat ich wyników. Uczniowie zwykle są ciekawi otrzymanych danych. Obietnica dotycząca informacji zwrotnych przeważnie stanowi czynnik motywujący ich do wykonania zadania. Korzystne jest, aby nauczyciel w swojej rozmowie z klasą posługiwał się danymi mówiącymi o stosunkach panujących w całym zespole. Winien wystrzegać się podawania nazwisk, zwłaszcza jeśli chodzi o wybory negatywne. Nie jest dobrze też ujawniać tożsamości tych osób, które uzyskały najwięcej i najmniej wyborów w poszczególnych kryteriach. Brzezińska pisze o możliwości przekazywania także indywidualnych informacji zwrotnych na temat wyników badań socjometrycznych. Wydaje się, że mogłoby to mieć miejsce na życzenie dziecka a i w tym przypadku niepożądane byłoby podawanie konkretnych nazwisk.

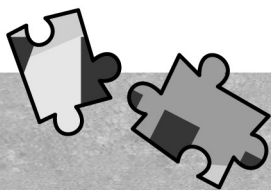
Kończąc poradnik dla nauczycieli poświęcony poznawaniu zjawisk zachodzących w zespole klasowym wypada wyrazić nadzieję, iż pomoże on, przynajmniej części z nich, lepiej zrozumieć swoich wychowanków i zachęci do twórczego podejścia do zagadnień związanych z posługiwaniem się narzędziami badawczymi w codziennej praktyce, włącznie z samodzielnym ich przygotowywaniem. Wymogiem chwili obecnej jest bowiem, aby nauczyciele w coraz większym stopniu stawali się **partnerami** specjalistów pracujących na rzecz opieki psychologiczno-pedagogicznej nad dziećmi i młodzieżą. Oznacza to między innymi i to, aby potrafili dokonywać szeregu czynności diagnostycznych w toku swojej pracy dydaktyczno-wychowawczej. Ich rola na tym polu jest niezastąpiona, jako osób pozostających w bliskim, zaangażowanym kontakcie z wychowankami.



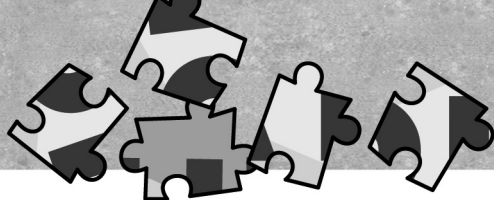


## Bibliografia

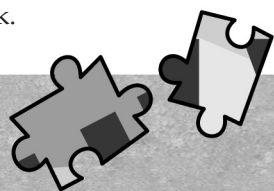
- Aronson E. (1997), *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Zysk i S-ka, Poznań.
- Bardziejewska M. (2003), *Zarządzanie klasą szkolną*, Edukacja nr 1.
- Bochno E. (2004), *Rozmowa jako metoda oddziaływania wychowawczego*, Wyd. Impuls, Kraków.
- Bogucki J. (2006), *Modele procesu odrzucenia społecznego dzieci a ich funkcjonowanie społeczne*, Przegląd Badań Edukacyjnych nr 1(2).
- Brown R. (2006), *Procesy grupowe. Dynamika wewnątrzgrupowa i międzygrupowa*, GWP, Gdańsk.
- Brzezińska A. (2004), *Socjometria* w: Brzeziński J. (red) *Metodologia badań psychologicznych*. Wybór tekstów, PWN, Warszawa.
- Brzezińska A., Brzeziński J. (2004), *Skale szacunkowe w badaniach diagnostycznych* w: Brzeziński J. (red) *Metodologia badań psychologicznych*. Wybór tekstów, PWN, Warszawa.
- Chomczyńska-Rubacha M. (2004), *Szkolne środowisko uczenia się* w: Kwieciński Z., Śliwerski B. *Pedagogika*, PWN, Warszawa.
- Edukacja zdrowotna i promocja zdrowia w szkole*, (2006), zeszyt 10 – 11, CMPPP, Warszawa.
- Ekiert-Grabowska D. (1982), *Dzieci nieakceptowane w klasie szkolnej*, WSiP, Warszawa.



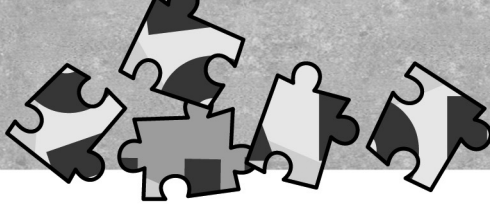




- Frydrychowicz A., Koźniewska E.,  
Matuszewski A., Zwierzyńska E., (2006), *Skala Gotowości Szkolnej*. Podręcznik, CMPPP, Warszawa.
- Gołębiak B. (1998), *Pedagogiczne kształcenie nauczycieli*, Studia Edukacyjne nr 5.
- Janowski A (1985), *Poznajowanie uczniów*, WSiP, Warszawa.
- Janowski A. (2002), *Pedagogika praktyczna*, Wyd. Fraszka Edukacyjna, Warszawa.
- Janowski A. (2004), *Zbieranie i wykorzystywanie informacji o uczniu i klasie w: Kruszewski K. Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, PWN, Warszawa.
- Jarosz E. (2003), *Wybrane obszary diagnozowania pedagogicznego*, Wyd. UŚL, Katowice.
- Łobocki M. (2006), *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Wyd. Impuls, Kraków.
- Mika S. (1980), *Psychologia społeczna dla nauczycieli*, WSiP, Warszawa.
- Muszyńska E. (2001), *Diagnoza i pomoc w rozwiązywaniu indywidualnych problemów uczniów w: Miluska J. Psychologia rozwiązywania problemów szkoły*, Wyd. Bonami, Poznań.
- Pilkiewicz M. (1973), *Socjometryczna Skala Akceptacji jako technika badania pozycji jednostki w nieformalnej strukturze grupy w: Wołoszynowa L.(red) Materiały do nauczania psychologii seria III t 2*.
- Stanisławiak E. (2003), *O grupach w: Skrzyński W., Dyrda M. (red) Wybrane wykłady z psychologii społecznej*, Wyd. Naukowe Medium, Warszawa.
- Strelau J. (red.) (2000), *Psychologia t 1*, GWP, Gdańsk.





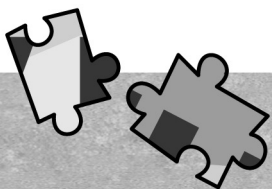


Suchańska A.

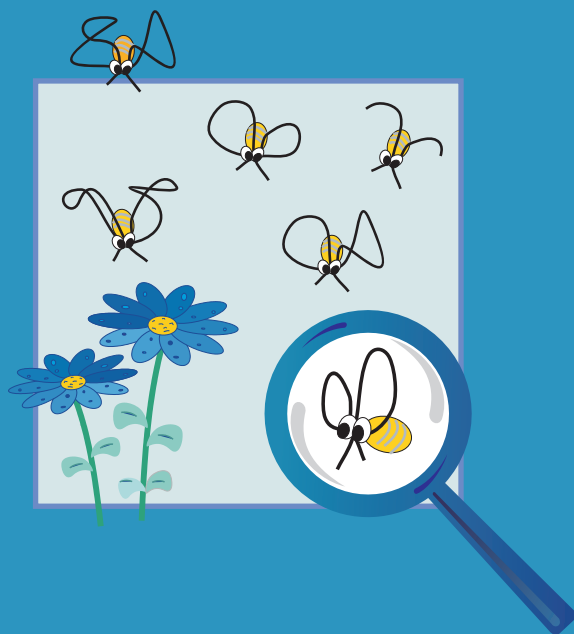
(2007), *Rozmowa i obserwacja w diagnozie psychologicznej*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.

Wojciszke B.

(2002), *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa.



Poradnik *Poznananie klasy szkolnej* jest przeznaczony dla nauczycieli wszystkich typów szkół, którym nieobca jest postawa refleksyjnego praktyka, służąca poznawaniu zespołu wychowanków, jakim jest klasa szkolna. Ma stanowić dla nich pomoc i zachętę do samodzielnego badania ważnych zagadnień związanych z życiem klasowej społeczności. Tym samym dobrze wpisuje się on we współczesne trendy w opiece psychopedagogicznej nad uczniami. Zgodnie z nimi nauczyciel winien być również diagnostą a nie tylko odbiorcą działań diagnostycznych specjalistów współpracujących w tym zakresie ze szkołą. Autorka poradnika jest psychologiem, nauczycielem-konsultantem w Centrum Metodycznym Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej. Jej zainteresowania zawodowe od wielu lat koncentrują się wokół problematyki dotyczącej czynników wpływających na funkcjonowanie ucznia w szkole. Jest autorką czterech podręczników do testów badających emocjonalno-społeczne wyznaczniki tego funkcjonowania. Wyniki badań tymi testami są wykorzystywane podczas dokonywania indywidualnej diagnozy psychopedagogicznej.



**ISBN 978-83-60475-19-5**