

BARBARA KULCZYCKA

ANALIZA PORÓWNAWCZA DYNAMIKI GRUPOWEJ KLAS SZKOLNYCH
SPRAWIAJĄCYCH I NIE SPRAWIAJĄCYCH
TRUDNOŚCI WYCHOWAWCZYCH

WPROWADZENIE

We współczesnym systemie szkolnym głównym terenem pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczycieli jest klasa. Każdy uczeń jest członkiem jakiejś klasy i przeważającą część swego życia szkolnego spędza w zespole klasowym. Częstość przebywania uczniów tej samej klasy ze sobą, a także inne specyficzne właściwości uczestnictwa w zespole klasowym, do których należy m.in. fakt, że uczestnictwo to przypada na okres życia człowieka wyjątkowo podatny na wpływy otoczenia, wskazują, że klasa jako grupa może mieć wpływ zarówno na ich osiągnięcia w nauce, jak i przejawiane przez nich postawy. Niemalą w tym rolę mają powstające w klasie (w wyniku wzajemnych oddziaływań na siebie uczniów) różne zjawiska i procesy grupowe takie, jak: normy grupowe, struktura grupowa, przywództwo, klimat grupowy czy spistość grupy. Ogół występujących w klasie zjawisk i procesów grupowych określany jest pojęciem dynamiki grupowej¹. Tak rozumiana dynamika grupowa² klas szkolnych stanowiła przedmiot badań.

Cel i organizacja badań

Głównym celem badań było ukazanie współzależności między funkcjonującymi w klasach zjawiskami i procesami grupowymi a występującymi w nich trudnościami wychowawczymi.

¹ Por. M. Łobocki. *Wychowanie w klasie szkolnej. Z zagadnień dynamiki grupowej*. Warszawa 1974 s. 9.

² Pojęcie dynamiki grupowej jest używane także w innych znaczeniach, np. dla określenia działalności praktycznej kładącej nacisk na metody i formy pracy wychowawczej oparte na wzajemnym współzyciu i współdziałaniu wychowanków lub dyscypliny naukowej zajmującej się m.in. opisem różnych właściwości grup, zachodzących w nich zjawisk i procesów grupowych.

Tezę o istnieniu powyższej zależności formułują niektórzy teoretycy wychowania (m.in. Z. Zaborowski³). Teza ta nie została — jak dotąd — sprawdzona empirycznie. W dotychczasowych licznych badaniach dotyczących trudności wychowawczych dominuje analiza trudności wychowawczych z punktu widzenia psychologii indywidualnej. Nie uwzględnia się społecznego kontekstu trudności wychowawczych związanych m.in. ze zjawiskami i procesami grupowymi występującymi w klasie szkolnej.

Ukazanie współzależności między występującymi w klasach trudnościami wychowawczymi a funkcjonującymi w nich zjawiskami i procesami grupowymi mogłoby przyczynić się do uświadomienia nauczycielom konieczności celowego i świadomego kształtowania dynamiki grupowej klasy w celu zapobiegania i przezwyciężania trudności wychowawczych. W praktyce szkolnej nie doceniane jest znaczenie znajomości dynamiki grupowej klasy oraz możliwości jej wykorzystywania dla celów wychowawczych.

W badaniach uwzględniono następujące zjawiska i procesy grupowe: normy grupowe, struktura grupowa, przywództwo, klimat grupowy i spoiistość. Porównywano je w klasach sprawiających i nie sprawiających trudności wychowawczych⁴ pod kątem zgodności z modelem optymalnych pod względem wychowawczym zjawisk i procesów grupowych klasy, który formułują teoretycy wychowania (m.in. M. Łobocki, Z. Zaborowski). Model taki charakteryzuje się następującymi właściwościami poszczególnych zjawisk i procesów grupowych:

- zgodnością norm grupowych uznawanych w klasie z wymaganiami stawianymi uczniom przez nauczycieli,
- demokratyczną strukturą grupową,
- przywództwem zaprezentowanym przez uczniów oddziałyujących na klasę zgodnie z kierunkiem oddziaływań nauczycieli,
- wysokim poziomem życzliwości charakteryzującym klimat grupowy klasy,
- w miarę wysoką spoiistością klasy.

Badania dotyczące dynamiki grupowej klas szkolnych sprawiających i nie sprawiających trudności wychowawczych przeprowadzane były w starszych klasach szkoły podstawowej, kiedy zjawiska i procesy grupowe są już w pełni ukształtowane. W badaniach uwzględnione zostały klasy V-VII, pominięto klasy ósme. Uczniowie tych klas przeżywali bowiem specyficzne problemy związane z ukończeniem szkoły podstawowej i wyborem szkoły średniej, co mogłoby — moim zdaniem — wywierać pewien wpływ na badane zjawiska.

Badania składały się z dwóch etapów. Pierwszy etap badań stanowił dobór klas sprawiających trudności wychowawcze (w dalszej części niniejszego opracowania umownie nazwanych eksperymentalnymi) i klas nie sprawiających trudności wycho-

³ Z. Zaborowski. *Problemy wychowania społecznego w szkole*. Warszawa 1960 s. 152.

⁴ Klasy sprawiające trudności wychowawcze i nie sprawiające to klasy różniące się stopniem nasilenia typowych trudności wychowawczych występujących w szkole, do których ankietowani przeze mnie nauczyciele zaliczyli: nieodrabianie lekcji, przeszkadzanie w lekcjach, niewykonywanie poleceń nauczycieli, aroganckie odnoszenie się do nauczycieli, spóźnianie się na lekcje, opuszczanie lekcji, niewłączanie się do prac społecznych, kłótnie i bójki między uczniami.

Sposoby doboru klas sprawiających i nie sprawiających trudności wychowawczych przedstawiono w dalszej części artykułu.

wawczych (kontrolnych). Drugi etap badań stanowiły badania właściwe, prowadzone w celowo dobranych klasach, dotyczące zależności zachodzących między zjawiskami i procesami grupowymi a trudnościami wychowawczymi.

Wyboru klas do badań właściwych dokonano w wytypowanych przez Inspektorat Oświaty szkołach podstawowych Lublina, w których według oceny nadzoru szkolnego występowały klasy sprawiające trudności wychowawcze. Doboru klas sprawiających trudności wychowawcze dokonano biorąc pod uwagę: 1) ocenę sytuacji wychowawczej klas (stopnia nasilenia trudności wychowawczych) dokonaną przez uczących w nich nauczycieli; 2) opinie uczniów o zachowaniu klasy wyrażone przez nich w wypowiedziach pisemnych; 3) czynniki obserwacji zachowania się klasy podczas lekcji przeprowadzonej za pomocą techniki próbek czasowych oraz 4) ocenę poziomu wykonania przez klasy zadania bez nadzoru nauczyciela.

Podstawowy sposób doboru klas stanowiła ocena sytuacji wychowawczej klas dokonana przez nauczycieli. Przebiegała ona następująco: wszyscy nauczyciele uczący w klasach V-VII oceniali klasy pod względem wychowawczym jako bardzo trudne, trudne, przeciętne, dobre lub bardzo dobre. Klasy, które jako bardzo trudne lub trudne oceniło ponad 75% nauczycieli, zostały wstępnie uznane za klasy sprawiające trudności wychowawcze i zakwalifikowane do dalszych badań. Wyłoniono w ten sposób 9 klas sprawiających trudności wychowawcze. Za klasy nie sprawiające trudności wychowawczych uznano równoległe klasy z tej samej szkoły, które uzyskały najwyższą ocenę uczących w niej nauczycieli. W ten sposób wyłoniono 9 par klas, które poddano dalszej selekcji z zastosowaniem: opinii uczniów o zachowaniu klasy, obserwacji zachowania się klasy podczas lekcji oraz oceny poziomu wykonania zadania bez nadzoru nauczyciela. W wyniku zastosowania powyższych sposobów doboru klas, do badań właściwych zakwalifikowano 6 par klas, w tym dwie pary klas V, dwie pary klas VI, dwie pary klas VII.

Metody badań

W badaniach właściwych do pomiaru poszczególnych zmiennych, tzn. norm grupowych, struktury grupowej, przywództwa, klimatu grupowego i spoistości, zastosowano opisane niżej metody.

Normy grupowe klas badano za pomocą dwóch metod: kwestionariusza w opracowaniu A. Janowskiego⁵ oraz skali ocen w opracowaniu K. Wasylkowskiej⁶. Kwestionariusz A. Janowskiego składa się z 40 stwierdzeń określających cechy lub zachowania uczniów. Dotyczą one trzech rodzajów norm grupowych, funkcjonujących — według A. Janowskiego — w klasie szkolnej: 1) norm o charakterze szkolnym, 2) norm o charakterze ogólnoludzkim oraz 3) norm koleżeńskich. Zadaniem uczniów badanych klas było wybranie 15 stwierdzeń, z którymi uczniowie zgadzają się najbardziej. Skala ocen w opracowaniu K. Wasylkowskiej obejmuje 9 norm określających zachowania uczniów związane bezpośrednio z wymaganiami stawianymi uczniom przez nauczy-

⁵ A. Janowski. *Kierowanie wychowawcze w toku lekcji*. Warszawa 1974 s. 227-230.

⁶ K. Wasylkowska. *Czynniki determinujące spełnienie społecznej roli ucznia*. Wrocław 1974 s. 156-158.

cieli. Zadaniem uczniów badanych tą metodą było ustosunkowanie się do podanych norm zachowań uznając je za „bardzo ważne“, „ważne“, „raczej ważne“, „nieważne“ lub „zupełnie nieważne“. Zastosowane metody pomiaru norm grupowych uzupełniały się. Zastosowanie kwestionariusza pozwoliło na uzyskanie ogólnej orientacji w akceptowanych w klasach normach zarówno o charakterze szkolnym, ogólnoludzkim jak i koleżeńskim. Natomiast skala ocen dostarczyła mi bardziej szczegółowych informacji, dotyczących stopnia nasilenia akceptacji lub odrzucenia tych norm grupowych, które stanowią główny przedmiot oddziaływań wychowawczych nauczycieli.

Strukturę grupową klas badałam za pomocą techniki socjometrycznej J. L. Moreno. W zastosowanym teście socjometrycznym uwzględniłam polecenia (pytania) dotyczące trzech podstawowych kręgów życia szkolnego: nauki, pracy społecznej i wypoczynku, do których ustosunkowywali się badani uczniowie. Uzyskany materiał socjometryczny odzwierciedlał układ pozycji uczniów w klasie powiązanych stosunkami sympatii i antypatii, czyli strukturę popularności.

Informacje na temat przywódców badanych klas zbierałam za pomocą techniki „zgadnij kto?“ obejmującej zestaw charakterystyk zachowań uczniów dotyczących wywierania wpływu na klasę przez poszczególnych uczniów. W analizie zjawisk przywództwa wykorzystywałam ponadto wyniki testu socjometrycznego, którym badałam strukturę grupową oraz informacje uzyskane od wychowawców klas, których pytałam m.in. o to, jaki uczeń cieszy się największym uznaniem w klasie oraz w jakich dziedzinach zaznacza się wpływ danego ucznia na klasę.

Klimat grupowy klas określałam za pomocą plebiscytu życzliwości i niechęci. Metoda ta, zapoczątkowana przez J. Korczaka, została udoskonalona i rozpowszechniona przez A. Arneckera. Plebiscyt życzliwości i niechęci polega na ocenianiu każdego członka danej klasy przez wszystkich pozostałych jej uczniów. Przeprowadzając plebiscyt życzliwości i niechęci posłużyłam się pięciostopniową skalą ocen: „bardzo lubię“, „raczej lubię“, „jest mi obojętny“, „raczej nie lubię“, „bardzo nie lubię“.

W celu zbadania dystansu społecznego uczniów wobec swoich klas pytano ich o reakcję w przypadku gdyby zaistniała możliwość zmiany klasy. Uczniowie odpowiadali według pięciostopniowej skali: „bardzo chciał(a)bym pozostać w mojej klasie“, „wolał(a)bym pozostać w mojej klasie“, „jest mi obojętne“, „wolał(a)bym zmienić klasę“, „bardzo chciał(a)bym zmienić klasę“.

Wyniki badań

Uzyskane wyniki badań przedstawię kolejno w odniesieniu do poszczególnych uwzględnionych elementów dynamiki grupowej klas: norm grupowych, struktury grupowej, przywództwa, klimatu grupowego i spójności.

Normy grupowe

Zgodnie z przedstawionym wcześniej modelem optymalnych pod względem wychowawczym zjawisk i procesów grupowych klasy szkolnej miarą wychowawczych

walorów norm grupowych uznawanych w klasie jest stopień zbieżności z wymaganiami stawianymi przez nauczycieli. Wyniki uzyskane za pomocą obydwu zastosowanych metod (kwestionariusza i skali ocen) wykazują istnienie różnic pod tym względem między klasami sprawiającymi i nie sprawiającymi trudności wychowawczych.

Wyniki uzyskane za pomocą kwestionariusza, który składa się z norm o charakterze szkolnym, ogólnoludzkim i koleżeńskim, w klasach eksperymentalnych i kontrolnych różniły się przede wszystkim stopniem akceptacji norm szkolnych. Normy szkolne są normami propagowanymi przez szkołę i z założenia służą realizacji celów dydaktyczno-wychowawczych. Średnie wskaźniki akceptacji poszczególnych norm szkolnych przez uczniów w przypadku 16 norm (na 20) były niższe w klasach eksperymentalnych niż w klasach kontrolnych. Największe różnice między wskaźnikami dotyczyły następujących norm: „bądź obowiązkowy i pilny, ucz się systematycznie“, „szukaj dodatkowych wiadomości związanych z tematem lekcji“, „nie rozmawiaj na lekcji, w klasie zachowuj się grzecznie i kulturalnie“, „staraj się uzyskać jak najlepsze stopnie“, „nie daj ściągać“, „dbaj o mienie społeczne, szanuj sprzęt szkolny“, „bierz udział w pracach społecznych“, „bądź zdyscyplinowany, zawsze bezwzględnie słuchaj nauczyciela“. Treść wymienionych norm jest bezpośrednio związana z występującymi w klasach eksperymentalnych zachowaniami uczniów sprzecznymi z wymaganiami wychowawców, takimi jak: nieprzygotowanie się do lekcji, przeszkadzanie w lekcjach itp. Różnice akceptacji wymienionych norm, poza jednym przypadkiem, nie są jednak istotne statycznie⁷. Różnica statycznie istotna na poziomie 0,05 przy $z = 2,39$ dotyczy normy „bądź obowiązkowy i pilny, ucz się systematycznie“.

Odmienne przedstawia się sytuacja ze względu na poziom akceptacji norm ogólnoludzkich. Normy te są popierane przez nauczycieli, ale przede wszystkim związane są z oddziaływaniem domu rodzinnego. Wskaźniki akceptacji tych norm wskazują, że większość z nich jest nieco bardziej akceptowana w klasach eksperymentalnych niż w klasach kontrolnych. Różnice te są jednak niewielkie i nie są statystycznie istotne.

Trzeci rodzaj norm uwzględnionych w zastosowanym kwestionariuszu, to normy koleżeńskie. Normy te regulują współzycie uczniów w zespole klasowym. Powstają one na ogół poza oddziaływaniami wychowawczymi szkoły, a czasem wbrew tym oddziaływaniom. Wskaźniki akceptacji tych norm uzyskane w klasach eksperymentalnych i kontrolnych wskazują, że porównywane klasy charakteryzują się zbliżonym poziomem akceptacji większości tych norm.

Wyniki uzyskane za pomocą kwestionariusza ukazały istnienie różnic dotyczących norm grupowych akceptowanych w klasach sprawiających i nie sprawiających trudności wychowawczych, ale nie pozwalały wnikać w istotę tych różnic, którą stanowi stopień nasilenia akceptacji lub odrzucenia norm bezpośrednio związanych z wymaganiami nauczycieli. Celowi temu służyła dalsza analiza — wyników uzyskanych za pomocą skali ocen w postaci następujących wskaźników:

1) liczebności poszczególnych kategorii ocen dotyczących akceptacji poszczegól-

⁷ Istotność różnic liczono według wzoru: $z = \frac{p_1 - p_2}{\sqrt{S p_1 - p_2}}$ wariant A przy

$0,25 \leq p_1 p_2 \leq 0,8$ $z = \frac{x_1 - x_2}{\sqrt{S x_1 - x_2}}$ wariant B przy $p < 0,25$ lub $p > 0,8$. Por. A. Góralski. *Metody*

opisu wnioskowania statystycznego w psychologii. Warszawa 1976 s. 164.

nych norm wchodzących w skład skali ocen, dokonanych przez uczniów poszczególnych klas;

2) średnich ocen dotyczących akceptacji poszczególnych norm w poszczególnych klasach i wskaźników zgodności ocen składających się na średnie wyważone odchyleniem standardowym;

3) wskaźników krystalizacji norm określonych za pomocą procentu uczniów w poszczególnych klasach akceptujących bądź odrzucających daną normę.

Otrzymane wyniki wykazały wyraźnie, że normy wchodzące w skład skali ocen, którymi są normy bezpośrednio związane z wymaganiami nauczycieli, są słabiej akceptowane w klasach eksperymentalnych niż w klasach kontrolnych. I tak porównując liczebność poszczególnych kategorii ocen w poszczególnych klasach eksperymentalnych i równoległych klasach kontrolnych za pomocą testu X^2 stwierdziłam, że w trzech parach klas występowały różnice statystycznie istotne na poziomie 0,01 lub 0,05. Różnice istotne na poziomie 0,01 dotyczyły akceptacji następujących norm: „zgłaszaj się do odpowiedzi na lekcjach“, „przychodź punktualnie do szkoły“, „dbaj o czystość i ładny wygląd szkoły“. Różnice istotne na poziomie 0,05 dotyczyły akceptacji norm: „odrabiaj wszystkie zadania domowe“, „noś odpowiedni ubiór szkolny“. Wymienione normy były słabiej akceptowane w klasach eksperymentalnych niż w klasach kontrolnych. Także w większości pozostałych przypadków (chodzi o pozostałe normy w wymienionych trzech parach klas i pozostałe trzy pary klas) występuje słabsza akceptacja norm w klasach eksperymentalnych niż w klasach kontrolnych, jednakże różnice te nie były istotne statystycznie.

Słabszą akceptację uwzględnionych w skali ocen norm przez uczniów klas eksperymentalnych niż klas kontrolnych odzwierciedlały także średnie ocen dotyczących akceptacji poszczególnych norm w badanych klasach. Średnie wskaźniki akceptacji trzech następujących norm: „odrabiaj wszystkie zadania domowe“, „staraj się samemu wpływać na złe zachowujących się kolegów“, „przychodź punktualnie do szkoły“ były niższe we wszystkich klasach eksperymentalnych w porównaniu z równoległymi klasami kontrolnymi. Tak np. średnie wskaźniki akceptacji normy „odrabiaj wszystkie zadania domowe“ w klasach eksperymentalnych wynosiły: 4,10; 4,42; 4,50; 4,17; 3,69; 4,04, podczas gdy w równoległych klasach kontrolnych wskaźniki te wynosiły: 4,55; 4,71; 4,77; 4,73; 4,57; 4,23. Wskaźniki dotyczące pozostałych norm w pojedynczych przypadkach były wyższe w klasach eksperymentalnych niż w klasach kontrolnych.

Oprócz słabszej akceptacji norm w klasach eksperymentalnych w porównaniu z klasami kontrolnymi, w klasach eksperymentalnych zaobserwowano mniejszą zgodność wyrażonych przez uczniów ocen dotyczących tych norm, przejawiającą się w większych niż w klasach kontrolnych (w większości przypadków) odchyleniach standardowych. Tak np. odchylenia standardowe dotyczące akceptacji normy „odrabiaj wszystkie zadania domowe“ w klasach eksperymentalnych wynosiły: 1,033; 0,88; 0,87; 0,79; 1,35; 1,08, natomiast w równoległych klasach kontrolnych 0,45; 0,76; 0,44; 0,55; 1,16. Podobna sytuacja pod tym względem występuje w przypadku pozostałych norm.

Słabszą akceptację badanych norm w klasach eksperymentalnych odzwierciedlały także wskaźniki krystalizacji norm. Przyjęto, że jeżeli liczba uczniów wyrażających się o normie ze zdecydowaną aprobatą (uznających normę za bardzo ważną lub ważną) przekroczy 75% uczniów w klasie, istnieje krystalizacja pozytywna, natomiast kiedy

liczba uczniów wyrażających się o normie ze zdecydowaną dezaprobatą przekroczy 75% uczniów w klasie, normę taką uznaje się za wykrystalizowaną negatywnie. Wszystkie pozostałe przypadki świadczą o braku krystalizacji. Krystalizacja pozytywna norm znacznie częściej występowała w klasach kontrolnych niż w klasach eksperymentalnych. W każdej z klas kontrolnych pozytywnie wykrystalizowane były 2-4 normy, podczas gdy w trzech klasach eksperymentalnych żadna z badanych norm nie była pozytywnie skrytalizowana. Ponadto w klasach eksperymentalnych w jednym przypadku wystąpiła krystalizacja negatywna, natomiast w klasach kontrolnych krystalizacji negatywnej nie stwierdzono.

Porównując uzyskane wyniki dotyczące norm grupowych, można stwierdzić, że w klasach sprawiających trudności wychowawcze stwierdzono słabszą akceptację norm związanych bezpośrednio z wymaganiami nauczycieli niż w klasach nie sprawiających trudności wychowawczych.

Stwierdzone różnice między klasami sprawiającymi i nie sprawiającymi trudności wychowawczych w pewnym stopniu potwierdziły przewidywania co do istnienia współzależności między trudnościami wychowawczymi występującymi w klasie a uznawanymi w niej normami grupowymi. Należy jednak podkreślić, że słabsza akceptacja norm wymaganych przez nauczycieli, którą stwierdziłam w klasach eksperymentalnych, nie oznacza krystalizacji negatywnej tych norm (poza jednym przypadkiem), a jedynie brak krystalizacji pozytywnej. Na tej podstawie można sądzić, że w badanych klasach sprawiających trudności wychowawcze raczej nie mamy do czynienia z normami grupowymi sprzecznymi z wymaganiami stawianymi uczniom przez nauczyciela, lecz z brakiem ustalonych norm w tym zakresie.

Struktura grupowa

Analiza porównawcza struktury grupowej klas sprawiających i nie sprawiających trudności wychowawczych dotyczy struktury popularności, nazywanej także strukturą postaw interpersonalnych. Struktura ta — jak twierdzi J. L. Moreno — jest strukturą podstawową i genetycznie pierwszą.

Wychowawcze wartości struktury grupowej klasy zależą od poziomu demokratyzacji tej struktury. Poziom demokratyzacji struktury grupowej badanych klas porównywałam na podstawie następujących stosowanych w literaturze wskaźników: 1) liczba osób akceptowanych, izolowanych i odrzuconych, którą określałam posługując się Socjometryczną Skalą Akceptacji M. Pilkiewicza⁸, 2) stopień zróżnicowania pozycji poszczególnych uczniów w klasie, określony za pomocą entropii grupowej⁹, 3) wewnętrzny podział klasy na mniejsze podgrupy, 4) stopień nasilenia panujących w klasie stosunków interpersonalnych obliczony za pomocą wzoru na pozytywną i nega-

⁸ M. Pilkiewicz. *Socjometryczna skala akceptacji jako technika badania pozycji jednostki w nieformalnej strukturze grupy*. „Psychologia Wychowawcza” 1969 nr 1.

⁹ Pomiar zróżnicowania struktury grupowej za pomocą entropii grupowej wprowadziłam za F. V. Cube i R. Gunzenhäserem (*Über die Entropie von Gruppen*. Qickborn 1967) oraz za H. Hiebschem i M. Vorwegiem (*Sozial Psychologie*. Berlin 1980 s. 327). Wyjaśnienie sposobu obliczania entropii grupowej wymaga obszernego omówienia, które w niniejszym opracowaniu nie jest możliwe.

tywną ekspansywność klasy (E)¹⁰. Wymienione wskaźniki, dotyczące różnych aspektów struktury grupowej, nawzajem się uzupełniały i łącznie stanowiły podstawę do określenia stopnia demokratyzacji struktury grupowej.

Opierając się na wymienionych wskaźnikach utworzono pięć kategorii klas o różnym stopniu demokratyzacji struktury grupowej. Kategorię I stanowiły klasy, które charakteryzowały się najwyższym stopniem demokratyzacji struktury grupowej, tzn. osiągnęły wyniki powyżej średniej w zakresie wszystkich zastosowanych wskaźników. Do tej kategorii zaliczono klasy, w których procent uczniów izolowanych i odrzuconych łącznie był niższy niż 56,02 (globalny średni wskaźnik procentu uczniów izolowanych i odrzuconych); brak było podziału klasy na izolujące się podgrupy; wskaźnik entropii grupowej był niższy niż 0,094 (globalny średni wskaźnik entropii grupowej); wskaźnik ekspansywności pozytywnej był wyższy niż 3,44 (globalny średni wskaźnik ekspansywności pozytywnej), a jednocześnie wskaźnik ekspansywności negatywnej danej klasy był niższy niż wskaźnik ekspansywności pozytywnej.

Kategorię II stanowiły klasy o niższym stopniu demokratyzacji struktury grupowej niż klasy zaliczone do kategorii I. Weszły do niej klasy, których wyniki były wyższe niż średnia w dwóch lub trzech zastosowanych wskaźnikach stopnia demokratyzacji struktury grupowej, pod warunkiem, że wśród tych wskaźników był procent uczniów izolowanych i odrzuconych oraz podział klasy na podgrupy (te dwa wskaźniki) uważane są w literaturze za podstawowe wyznaczniki stopnia demokratyzacji struktury grupowej).

Do kategorii III zaliczono klasy o niższym stopniu demokratyzacji struktury grupowej niż klasy należące do kategorii II. Zakwalifikowano do tej kategorii te klasy, które uzyskały wyniki powyżej średniej w zakresie jednego lub dwóch zastosowanych wskaźników stopnia demokratyzacji struktury grupowej, przy czym do wskaźników tych należał zawsze jeden z dwu podstawowych wskaźników: procent uczniów izolowanych i odrzuconych lub podział klasy na podgrupy.

Warunkiem zaliczenia klasy do kategorii IV, odpowiadającej kolejnemu niższemu stopniowi demokratyzacji struktury grupowej, było uzyskanie wyników powyżej średniej w zakresie jednego lub dwóch zastosowanych wskaźników (podobnie jak w kategorii III), jednakże w odróżnieniu od kategorii III, do wskaźników tych nie mogły należeć podstawowe wskaźniki: procent uczniów izolowanych i odrzuconych oraz podział klasy na podgrupy.

Kategorię V stanowiły klasy o niższym stopniu demokratyzacji struktury grupowej tzn. klasy, które w zakresie wszystkich zastosowanych wskaźników uzyskały wyniki powyżej średniej. Były to klasy, w których procent uczniów izolowanych i odrzuconych był wyższy niż 56,02; klasa podzielona była na izolujące się podgrupy; wskaźnik entropii grupowej był wyższy niż 0,094; wskaźnik ekspansywności pozytywnej uczniów był niższy niż 3,44.

Poszczególne klasy eksperymentalne i kontrolne zostały zakwalifikowane do wyró-

¹⁰ E=ogólna liczba wyborów oddanych przez klasę : przy czym w przypadku pozytywnej ekspansywności klasy (PE) do powyższego wzoru podstawia się wybory pozytywne, natomiast negatywną ekspansywność klasy (NE) oblicza się podstawiając wybory negatywne. Por. M. Łobocki. *Wychowanie w klasie szkolnej*. Warszawa 1974 s. 8.

źnionych — według stopnia demokratyzacji grupowej — kategorii. Klasy kontrolne zostały zaliczone do kategorii I, II i III (po dwie klasy do każdej kategorii), natomiast klasy eksperymentalne zostały zakwalifikowane do kategorii III (trzy klasy), IV (jedna klasa) i V (dwie klasy). Otrzymane wyniki wykazują wyraźnie, że klasy eksperymentalne charakteryzują się niższym stopniem demokratyzacji struktury grupowej niż klasy kontrolne.

Przywództwo

Analizując przywództwo w klasach sprawiających i nie sprawiających trudności wychowawczych brano pod uwagę poziom scentralizowania przywództwa oraz kierunek wpływu wywieranego przez przywódców na klasę.

Pojęcie „poziom scentralizowania przywództwa“ ma określać zasięg wpływu wywieranego przez przywódców na uczniów klasy. Poziom scentralizowania przywództwa określono na podstawie wyników badań za pomocą techniki „zgodnij kto?“ Za wskaźniki poziomu scentralizowania przywództwa przyjęto: 1) procent głosów w klasie oddanych na uczniów, którzy uzyskali maksymalną ilość wyborów, obliczony dla ogółu sześciu charakterystyk wchodzących w skład zastosowanej techniki „zgodnij kto?“ 2) globalny wskaźnik ekspansywności pozytywnej klasy obliczonej dla ogółu sześciu charakterystyk wchodzących w skład techniki „zgodnij kto?“

Na podstawie wymienionych wskaźników, analogicznie jak w przypadku struktury grupowej, wyróżniłam określone kategorie klas ze względu na poziom scentralizowania przywództwa.

Kategorię I stanowiły klasy, w których przywódcy uzyskali procent głosów wyższy od średniej, wynoszącej 24,1, natomiast wskaźnik ekspansywności pozytywnej klasy był niższy od średniej wynoszącej 0,95. Sytuacja taka oznaczała, że klasy te charakteryzowały się najbardziej scentralizowanym przywództwem, tzn. największym zasięgiem wpływu przywódców na klasy, gdyż uczniowie tych klas wymieniali mniej osób jako przywódców niż podana wyżej średnia globalna a jednocześnie osiągnęli wysoką zgodność dokonanych wyborów.

Do kategorii II weszły te klasy, w których przywódcy uzyskali procent głosów wyższy od średniej i klasy te posiadały jednocześnie wskaźnik ekspansywności pozytywnej wyższy od średniej. W klasach tych mamy do czynienia z przywództwem mniej scentralizowanym niż w kategorii I, gdyż uczniowie tych klas wymieniali więcej uczniów jako osoby wywierające wpływ na klasę.

Kategorię III stanowiły wszystkie te klasy, w których przywódcy uzyskali procent głosów w klasie niższy od średniej, co oznacza, że w klasach tych przywództwo jest słabiej scentralizowane niż w klasach zaliczonych do poprzednich kategorii.

Według powyższych kryteriów klasy eksperymentalne zostały zaliczone do kategorii I (dwie klasy) i kategorii III (cztery klasy) natomiast klasy kontrolne do kategorii II (cztery klasy) i kategorii III (dwie klasy). Porównując otrzymane wyniki trzeba zauważyć, że klasy eksperymentalne różnią się od klas kontrolnych bardziej albo słabiej scentralizowanym przywództwem.

Uzyskane wyniki dotyczące poziomu scentralizowania przywództwa w klasach

okazały się zgodne z wynikami testu socjometrycznego. Mianowicie, najniższym poziomem scentralizowania przywództwa charakteryzowały się te klasy, w których — jak to wynika z testu socjometrycznego — brak było osób „wybitnie akceptowanych“. Ponadto w klasach tych stwierdzono istnienie wyraźnego podziału wewnętrznego na mniejsze, izolujące się podgrupy. Można sądzić, na tej podstawie, że przywództwo w tych klasach związane jest z poszczególnymi podgrupami.

Tak więc ze względu na poziom scentralizowania przywództwa klasy eksperymentalne były bardziej zróżnicowane niż klasy kontrolne. Wśród klas eksperymentalnych były zarówno klasy charakteryzujące się bardziej scentralizowanym przywództwem niż klasy kontrolne, jak i klasy charakteryzujące się przywództwem słabo scentralizowanym, gdzie przywództwo związane było z istniejącymi w klasie mniejszymi podgrupami.

Jeśli chodzi o kierunek wpływu przywódców na klasy eksperymentalne i kontrolne, porównywały na podstawie opinii wychowawców klas, można powiedzieć, że w klasach eksperymentalnych największy wpływ mają uczniowie negatywnie oddziałujący na klasę, podczas gdy brak jest przywódców negatywnie oddziałujących na klasę w klasach kontrolnych. Należy przy tym podkreślić, że wychowawcy klas kontrolnych przypisywali znacznie mniejsze znaczenie oddziaływania przywódców na klasy niż wychowawcy klas eksperymentalnych.

Spoistość

Zgodnie z opisanym wcześniej modelem pożądanych wychowawczo zjawisk i procesów grupowych korzystna jest wysoka, ale nie nadmiernie zawyżona spoistość klasy. Aby odpowiedzieć na pytanie, czy klasy sprawiające trudności wychowawcze różnią się od klas nie sprawiających trudności wychowawczych wyraźnie zaniżoną lub zawyżoną spoistością, porównywano wskaźniki spoistości tych klas określone za pomocą pomiaru dystansu społecznego uczniów wobec klasy jako całości. Jak się okazało, w dwu przypadkach wskaźniki klas eksperymentalnych i równoległych klas kontrolnych były zbliżone, natomiast w pozostałych przypadkach wskaźniki dystansu społecznego były wyższe w klasach eksperymentalnych niż w klasach kontrolnych, co świadczy o niższej spoistości większości klas eksperymentalnych w porównaniu z równoległymi klasami kontrolnymi.

Tak więc otrzymane wyniki potwierdziły przewidywania jedynie co do wyraźnie niższej spoistości klas sprawiających trudności wychowawcze w porównaniu z klasami nie sprawiającymi trudności wychowawczych. Nie stwierdzono natomiast przypadków wyraźnie zawyżonej spoistości klas sprawiających trudności wychowawcze w porównaniu z klasami nie sprawiającymi trudności wychowawczych, co wiąże się prawdopodobnie z tym, że badaniami objęto niewielką liczbę klas.

Podsumowanie

Podsumowując wyniki analizy porównawczej dynamiki grupowej klas szkolnych sprawiających i nie sprawiających trudności wychowawczych, można stwierdzić, że porównywane klasy różnią się pod względem zgodności z przedstawionym wcześniej modelem wychowawczo-optymalnym zjawisk i procesów grupowych klasy w odniesieniu do wszystkich uwzględnionych zjawisk i procesów grupowych. Stwierdzone różnice odzwierciedlają mniej korzystne właściwości zjawisk i procesów grupowych w klasach sprawiających trudności wychowawcze w porównaniu z klasami nie sprawiającymi trudności wychowawczych. Różnice te świadczą najprawdopodobniej o istnieniu współzależności między występującymi w klasach trudnościami wychowawczymi a właściwościami funkcjonujących w nich zjawisk i procesów grupowych. Mniej korzystne właściwości zjawisk grupowych w klasach sprawiających trudności wychowawcze mogą być zarówno współprzyczyną, jak i współskutkiem występujących w tych klasach trudności wychowawczych. Oznacza to, że mniej korzystne właściwości zjawisk i procesów grupowych w klasach sprawiających trudności wychowawcze, jak np. słabsza akceptacja norm związanych z wymaganiami nauczycieli, niższy stopień demokratyzacji struktury grupowej, istnienie przywódców wywierających negatywny wpływ na klasę lub rywalizujących o zdobycie wpływów, klimat grupy charakteryzujący się niższym poziomem życzliwości czy zaniżona spójność klasy, przyczyniają się do występowania w tych klasach takich negatywnych zachowań uczniów, jak: nieprzygotowywanie się do lekcji, przeszkadzanie w lekcjach, ucieczki z lekcji, niewykonywanie poleceń nauczycieli, aroganckie odnoszenie się do nauczycieli, konflikty między uczniami itp. Jednocześnie wymienione negatywne zachowania uczniów, występujące nagminnie w klasach sprawiających trudności wychowawcze wpływają negatywnie na rozwój zjawisk i procesów grupowych w tych klasach.

Na zakończenie należy podkreślić fakt, że przeprowadzone badania należy traktować jako wstępny sondaż problematyki dynamiki grupowej klas szkolnych sprawiających trudności wychowawcze.

A COMPARATIVE ANALYSIS OF GROUP DYNAMICS IN CLASSES CAUSING AND NOT CAUSING EDUCATIONAL PROBLEMS

Summary

The present paper aims at showing correlations between the group phenomena and processes which function in school classes and educational problems occurring in them. The author took into account such group phenomena and processes as group norms, structure of the group, leadership, group climate and closeness among the students. These were compared in classes where educational problems occur and in those where such problems do not exist viewing the comparison from the angle of concord with the optimum model of group phenomena and processes as formulated by theoreticians of education. The optimum model is characterized by:

- concord between group norms of a class and requirements laid down before the students by the teacher,
- democratic structure of the group,
- leadership in the class represented by a student or students whose influence on other students is consistent with the teacher's educational intervention.
- high level of friendliness as characterizing the climate in the class.

The results obtained showed that classes causing educational problems differed from those not causing such problems in the fact that the former showed less favourable features of group phenomena and processes in relation to other group phenomena and processes taken into account in the paper.