

**AKADEMIA WYCHOWANIA FIZYCZNEGO
IM. BRONISŁAWA CZECHA W KRAKOWIE**



Wydział Wychowania Fizycznego i Sportu

PRACA DOKTORSKA

Karolina Gruca-Szumańska

**Popularność ucznia w klasie szkolnej a wyniki w nauce i poziom
sprawności fizycznej 12-13-latków ze środowiska
miejskiego i wiejskiego**

Promotor pracy:

Dr hab. Grażyna Kosiba, prof. AWF

Promotor pomocniczy:

Dr Agata Kiluk

Kraków 2023

*Składam serdecznie podziękowanie
Pani dr hab. Grażynie Kosibie, prof. AWF
za wskazówki merytoryczne
i wsparcie, jakie otrzymałam podczas
przygotowania tej rozprawy*

*Z wyrazami szacunku
Karolina Gruca-Szumańska*

SPIS TREŚCI

Wstęp	5
ROZDZIAŁ I.	9
TEORETYCZNE PODSTAWY PRACY	9
1.1. Pozycja społeczna ucznia w klasie szkolnej	9
1.1.1. Pojęcie grupy społecznej	9
1.1.2. Specyfika klasy szkolnej jako grupy społecznej	11
1.1.3. Czynniki wpływające na pozycję społeczną ucznia w klasie szkolnej	15
1.1.4. Rola nauczyciela w budowaniu klimatu klasy szkolnej	19
1.1.5. Sprawność fizyczna i jej uwarunkowania	23
1.1.6. Sprawność fizyczna ukierunkowana na zdrowie	30
ROZDZIAŁ II.	34
METODOLOGIA BADAŃ WŁASNYCH	34
2.1. Cel badań i pytania badawcze	34
2.2. Hipotezy badawcze	35
2.3. Metody i narzędzia badawcze	35
2.4. Charakterystyka badanej grupy	40
2.5. Teren badań	43
2.6. Przebieg badań	43
ROZDZIAŁ III.	45
WYNIKI BADAŃ	45
3.1. Metody analizy i wstępne opracowanie danych	45
3.2. Wyniki w nauce badanych uczniów	55
3.3. Sprawność fizyczna badanych uczniów	59
3.4. Standard społeczno-ekonomiczny rodziny badanych uczniów	65
3.5. Popularność ucznia w klasie szkolnej	77

3.7. Uwarunkowania popularności i braku popularności w świetle uzasadnień wyborów socjometrycznych	113
3.8. Wyniki wdrożenia programu wychowawczego.....	117
Dyskusja.....	126
Wnioski.....	146
Aplikacje praktyczne	147
Bibliografia	148
Aneks	162
Spis rycin	171
Spis tabel.....	174
Streszczenie	176
Abstract.....	178

Wstęp

*Dobry wychowawca, który nie wtłacza a wyzwala,
nie ciągnie a wznosi, nie ugniata a kształtuje,
nie dyktuje a uczy, nie żąda a zapytuje –
przeżyje wraz z dziećmi wiele natchnionych chwil*

Janusz Korczak

Człowiek przez całe swoje życie przebywa w określonym środowisku społecznym, w którym dokonują się znaczące procesy osobowościowe. Jego funkcjonowanie uzależnione jest od kontaktów z wieloma podmiotami w różnych grupach społecznych. Zajmuje w nich określone miejsce, czyli pozycję społeczną. W wieku młodszym najważniejszy wpływ na rozwój społeczny dziecka wywierają rodzice i najbliższa rodzina. Relacje z nimi kształtują umiejętności społeczne dziecka, stanowiące fundament budowania więzi z drugim człowiekiem w następnych etapach życia. Codzienne relacje z rodzicami, dziadkami czy rodzeństwem są dla dziecka źródłem wzorców zachowań, które w dalszej kolejności są odwzorowywane w innych środowiskach, gdzie dziecko na co dzień funkcjonuje. Dzieci utożsamiają się z postępowaniem osoby znaczącej w rodzinie lub negują jej „wzory”. Już w najmłodszych latach tworzą się zróżnicowane dziecięce „modele świata”. Najczęściej dzieci obserwują atmosferę panującą w domu rodzinnym i utożsamiają się z własnymi rodzicami. Wykonywanie najprostszych czynności życia codziennego przez rodziców jest bardzo istotne dla dziecka, zwłaszcza dla osiągnięcia przez niego poczucia bezpieczeństwa i wewnętrznej harmonii. W przypadku, gdy podstawowe potrzeby dziecka typu akceptacja, miłość, uznanie czy szacunek nie zostaną zaspokojone – może dochodzić do zaburzeń w zachowaniu dziecka, co będzie wpływać na jego kontakty interpersonalne z rówieśnikami.

H.R. Schaffer (2006) podkreśla, iż w stosunkach interpersonalnych w ujęciu rozwojowym dużą rolę odgrywają komplementarne relacje z dorosłymi oraz odznaczające się egalitarnością związki między rówieśnikami. Wraz z wiekiem występuje ograniczenie roli dorosłego, jako kreatora kontaktów społecznych,

a zachowania społeczne stają się uzależnione od przesłanek wewnętrznych, uwzględniających własne preferencje w wyborze grupy rówieśniczej.

Grupa rówieśnicza jest dla dziecka miejscem, w którym nabywa ono wiele pożądanych umiejętności społecznych i znacząco wpływa ona na postęp procesu socjalizacji młodego człowieka. Posiada ogromne znaczenie, szczególnie w przypadku dzieci w wieku szkolnym, gdzie pojawia się potrzeba izolacji od osób dorosłych i nieodparta chęć przebywania wśród rówieśników o podobnych zainteresowaniach czy upodobaniach. „Grupy rówieśnicze rządzą się określonymi prawami – dzielą dzieci na popularne, izolowane i niepopularne, wyodrębniają przywódców i ich zwolenników. W przypadku uczniów odrzuconych, możemy mieć do czynienia z pewnymi negatywnymi konsekwencjami, jak społeczna izolacja, poczucie niekompetencji społecznej, a nawet nerwice czy zachowania przestępcze” (Paszkiwicz, Łobacz 2013, s. 232). Tego typu sytuacje można z pewnością zaobserwować w klasie szkolnej.

Klasa szkolna od momentu jej utworzenia jest grupą społeczną, w której odbywa się proces socjalizacji. Od kształtowania się poziomu akceptacji dziecka w klasie szkolnej bardzo często zależy cały jego rozwój. Aby rozwój przebiegał prawidłowo powinna zostać stworzona atmosfera bezpieczeństwa i akceptacji tzw. „dobra atmosfera”, za którą winien odpowiadać nauczyciel – wychowawca klasy. E. Bielecka (2003) donosi, iż autorytet wychowawcy jest jednym z najważniejszych stymulatorów sprzyjających w budowaniu w klasie atmosfery życzliwości i warunków korzystnych dla powstania dobrych stosunków towarzyskich.

W każdej klasie tworzy się struktura społeczna, wyłaniająca uczniów: popularnych – mających uznanie wśród pozostałych oraz odrzuconych (niepopularnych) – znajdujących się w skrajnej sytuacji społecznej. Jest to grupa uczniów nieakceptowanych, często przejawiających zachowania nieadekwatne do sytuacji, a nawet agresywne. Niski prestiż w grupie rówieśniczej i niepowodzenia doświadczane w kontaktach z rówieśnikami mogą negatywnie wpływać na kształtowanie się obrazu własnej osoby. Okoliczności, które mają wpływ na usytuowanie jednostki w grupie jest wiele i trudno stwierdzić, które czynniki mają największy wpływ na zajmowane miejsce w hierarchii popularności w klasie szkolnej.

Niski prestiż ucznia w klasie szkolnej może też być związany z coraz bardziej znaczącą rolą w edukacyjnym i osobistym życiu uczniów, technologii informacyjnych i możliwości korzystania z nich. Nie każdy uczeń ma możliwość korzystania z najnowszych technologii, gdyż standard ekonomiczno-społeczny rodziny, w której się

wychowuje nie zawsze pozwala na indywidualne posiadanie urządzeń telekomunikacyjnych. Uczeń, który jest pozbawiony możliwości korzystania z nowoczesnych technologii informatycznych, często jest izolowany z życia grupy, jest zamknięty w sobie – postrzegany jako „gorszy”. Szczególnie obecnie, gdzie nauczyciel nie jest już postrzegany jako jedyne źródło wiedzy, coraz częściej uczniowie właśnie za sprawą tabletów, smartfonów czerpią najaktualniejszą wiedzę na różne tematy, nie tylko dla potrzeb edukacji.

W praktyce pedagogicznej wiedza o prawidłowościach funkcjonowania społecznego jednostek i relacjach między jednostką a grupą, okazuje się niezbędna. Równie ważna jest umiejętność zastosowania tej wiedzy w praktyce, inicjowanie grupowych działań i sterowanie nimi, zwłaszcza w stosunku do dzieci, które wymagają pomocy w przystosowaniu się do grupy. Zarówno rodzina, jak i szkoła mają za zadanie współpracować ze sobą, aby spójnie tworzyć front oddziaływań wychowawczych.

Wiele udowodnionych dla nauczania i wychowania korzyści wynikających z pracy grupowej w szkole oraz zbyt rzadkie rozpatrywanie problematyki klasy szkolnej z punktu widzenia relacji między jednostką a grupą, zwłaszcza w środowisku wiejskim – skłoniły autorkę do podjęcia badań w miejskich oraz wiejskich szkołach podstawowych na terenie powiatu krakowskiego.

Niniejsza praca ukazuje wyniki badań nad nieformalną strukturą społeczną klas w kilku miejskich i wiejskich szkołach podstawowych. Uwzględniono czynniki warunkujące poziom akceptacji ucznia, takie jak: wyniki w nauce, poziom sprawności fizycznej oraz standard ekonomiczno-społeczny rodziny. Badania dotyczyły m.in. stosunków społecznych panujących w klasie szkolnej z uwzględnieniem wybranych czynników. Zbadano popularność uczniów w kontekście poziomu ich sprawności fizycznej, ukierunkowanej na zdrowie, w której uczeń traktowany jest jako psychofizyczna całość. Według koncepcji Health Related Fitness można założyć, że związek sprawności fizycznej z popularnością ucznia będzie promował koncepcję Health Related Fitness – polegającą na aktywizowaniu uczniów do odpowiedzialności za swoje zdrowie i styl życia.

Autorka wzorem innych badaczy, nie tylko określiła stan stosunków interpersonalnych w badanych klasach i ich zależność od wyszczególnionych powyżej czynników, ale podjęła próbę zmiany pozycji socjometrycznej uczniów odrzuconych, wyłonionych w pierwszym etapie badań. Wspólnie z wychowawcami i nauczycielami wychowania fizycznego zrealizowała program wychowawczy, którego celem była

zmiana wizerunku uczniów nisko ocenianych w stosunku do pozostałych uczniów w klasie szkolnej.

Niniejsza praca może być dla nauczycieli – głównie wychowawców klasowych i nauczycieli wychowania fizycznego – zobrazowaniem korzyści wynikających z tego rodzaju badań dla praktyki edukacyjnej.

ROZDZIAŁ I.

TEORETYCZNE PODSTAWY PRACY

1.1. Pozycja społeczna ucznia w klasie szkolnej

1.1.1. Pojęcie grupy społecznej

Grupa definiowana jest w zróżnicowany sposób. Najczęściej o grupie mówi się wtedy, kiedy w bezpośredniej interakcji pozostają dwie lub więcej osób.

Grupę rówieśniczą można zdefiniować jako organizm społeczny, wyróżniający się spośród innych nie ze względu na wiek, lecz ze względu na typ więzi – bliskie, nacechowane wzajemną aprobatą uczestnictwo (Pilch, 1995). Z kolei M. Karkowska (2007) przez grupę rówieśniczą rozumie zintegrowany zbiór jednostek w podobnym wieku, funkcjonujący w określonym otoczeniu społecznym, o nieformalnych wzorach kontroli, charakteryzujący się wspólnotą wartości i poglądów. P. Sztompka (2002) definiuje grupę, jako „zbiór jednostek, w którym wspólnota pewnych istotnych społecznie cech wyraża się w tożsamości zbiorowej i towarzyszą temu kontakty, interakcje i stosunki społeczne w jej obrębie, częstsze i bardziej intensywne niż z osobami z zewnątrz. Inaczej: zbiorowość ludzi, pomiędzy którymi występuje więź obiektywna, subiektywna i behawioralna” (Sztompka, 2002, s. 196). Podobną definicję przedstawia F. Znaniecki, według którego grupą społeczną jest każde zgromadzenie ludzi, którzy stanowią całość, w której panują różnorakie relacje (Znaniecki, 1973).

Grupa pełni wiele funkcji i składa się z wielu elementów, które są wzajemnie ze sobą powiązane (Turowski, 2000). Ponadto w grupie obowiązują jasne cele i normy. Na terenie grupy ma miejsce proces socjalizacji jednostki, który rozumie się jako zespół zmian, które dokonują się w jednostce pod wpływem środowiska społeczno-kulturowego (Ramik-Mażewska, 2015). Grupy mają granice, które oddzielają jej członków od osób, które nie są jej członkami. Bardzo ważną cechą grupy są interakcje grupowe: porozumiewanie się, konflikt i spójność.

Według G. Simmela (za: Sztompka, 2002) najmniejszą grupą jest diada – czyli dwie osoby. Gdy dołączy do niej osoba trzecia – tworzy się triada. W triadzie „możliwy jest fenomen koalicji, gdy dwóch członków wiąże się bliżej, izolując trzeciego, a nawet podejmując wobec niego jakieś wrogie działania. W grupie możliwa jest strategia „dziel i rządź”, gdy jeden z członków usiłuje skłócić czy podburzyć dwóch pozostałych,

aby uzyskać przewagę i wpływ na każdego z osobna. Możliwa jest też mediacja, gdy jeden z członków przyjmuje neutralną pozycję wobec konfliktu dwóch pozostałych, starając się doprowadzić do jego rozwiązania, uświadamiając skłóconym stronom koszty i straty, jakie ponoszą (...). Cechą charakterystyczną grupy jest reprezentacja – gdy dwóch członków powierza trzeciemu jakieś zadanie do wykonania w ich imieniu i na ich rachunek. I wreszcie możliwe jest uformowanie większości i w ten sposób dojście do wspólnej decyzji w przypadku różnicy stanowisk” (Sztompka, 2002, s. 151).

Wyróżnia się grupy duże i małe. Grupy małe posiadają strukturę prostą tzn. są złożone wyłącznie z członków i nie posiadają podgrup. Grupy duże – to takie, które nie wchodzą jako części składowe do jeszcze większych grup. Do grup dużych zalicza się: naród, państwo, wyznawców jednej religii itp.

Kolejny podział grup, to grupy pierwotne i wtórne. „W grupach pierwotnych występuje wyłącznie więź oparta na stycznościach osobistych i postawach emocjonalnych, w grupach wtórnych – więź wynikająca ze styczności rzeczowych i jest oparta na interesach” (Szczepański, 1970, s. 293). Jedną z cech grup pierwotnych jest swego rodzaju homogeniczność członków w tych grupach, osiągnięta w różnych aspektach osobowości i w różnych sferach wartości i wzorów życia. To także grupy, które kształtują osobowość swoich członków. Przeciwnościem grup pierwotnych są grupy wtórne. Są one bardziej liczne, mniej spontaniczne, interesowne, wyspecjalizowane, zachowują anonimowość jednostek. Przykładem grup wtórnych są: środowiska zawodowe, grupy zadaniowe, organizacje społeczne.

Pierwsze próby ukazania możliwości podwyższenia efektywności pracy nauczycieli poprzez wykorzystanie pracy grupowej, podjął m.in.: B. Nawroczyński (1923) w monografii pt.: „Uczeń i klasa”, w której empirycznie wykazał, że praca ucznia w klasie (praca zbiorowa) jest bardziej efektywna (wydajna), niż praca samodzielna. Aktywizację procesu nauczania poprzez zespoły uczniowskie promowali m.in. J. Bartecki (1966), J. Sokólska (1968), E. Wójcik (2008). W wychowaniu fizycznym pozytywny wpływ grupowych metod oddziaływania na efekty dydaktyczne (poziom umiejętności ruchowych oraz wiedzy) oraz wychowawcze (dyscyplina i samodyscyplina uczniów) wykazała też w swoich badaniach eksperymentalnych G. Kosiba (1995).

1.1.2. Specyfika klasy szkolnej jako grupy społecznej

Jedną z ważniejszych instytucji społecznych, które zajmują się wychowaniem dzieci i młodzieży jest szkoła. Stanowi ona instytucję, która została powołana nie tylko do przekazywania wiedzy, ale też przygotowania do dorosłego życia. Jest to miejsce, w którym spotykają się ludzie tworzący szkolną rzeczywistość.

„Szkoła stara się przygotować do udziału w funkcjonowaniu społeczeństwa, czyli uspołecnić swoich wychowanków. Stara się także rozwijać ich osobowość, by pozwolić im na samodzielne kierowanie swoim życiem (...). Innymi słowy: szkoła realizuje pewien społecznie uznany ideał wychowawczy, stanowiący dla wychowanków punkt orientacyjny, który daje gwarancję wytwarzania u wychowanków w całym kraju niektórych cech wspólnych i podobnych, umożliwiających efektywniejsze funkcjonowanie społeczeństwa, państwa, gospodarki i kultury” (Konarzewski, 1995, s. 57).

Rozpoczęcie nauki w szkole wiąże się z wejściem dziecka do nowej grupy społecznej, jaką jest klasa szkolna. „Klasa szkolna jest zespołem składającym się z uczniów wzajemnie na siebie oddziałujących, którzy różnią się zajmowanymi w nim pozycjami i rolami oraz mają wspólny system wartości i norm regulujących ich zachowanie w istotnych dla klasy sprawach” (Łobocki, 1985, s. 15).

Klasa szkolna, jako formalny element w organizacyjnej strukturze szkoły, posiadając względnie stały skład uczniów i sposób funkcjonowania, jest jednym z najważniejszych środowisk oddziałujących na młodego człowieka. W obrębie klasy szkolnej dokonuje się proces wychowania tj.: przekazywanie wzorów zachowań, kształtowanie postaw, przekazywanie norm moralnych i dlatego „szkołę należy uznać za instytucję, w której dokonują się znaczące procesy osobowościowe, gdzie są realizowane najbardziej istotne potrzeby człowieka, gdzie toczy się jak najbardziej autentyczne życie” (Gołaszewski, 1977, s. 49). „Jest następną, po środowisku rodzinnym społecznością, z którą się on styka i pierwszą, która zapoznaje go z pracą, z odpowiedzialnością, wprowadzając w rzeczowe stosunki między ludźmi” (Miłkowska-Olejniczak, 2003, s. 87).

S. Strzyżewski (1990) wykazał, iż społeczność klasowa, jako grupa rówieśnicza, stanowi istotny czynnik w wychowaniu. Odpowiednio przygotowany proces wychowawczy harmonijnie rozwija i sprzyja zdobywaniu wiedzy, kształtując tym samym pozytywne relacje interpersonalne między uczniami. Nauczanie i kształcenie

– w powiązaniu z odpowiednimi zabiegami wychowawczymi – formują więc całą osobowość człowieka, a nie tylko sprawność jego umysłu w przyswajaniu wiedzy.

Z kolei K. Polak (2010) stwierdza, iż dziecko w czasie nauki w szkole poznając zainteresowania rówieśników i zachowania w różnych sytuacjach – może budować własną osobowość w relacjach ze światem społecznym. Nierozzerwalnie wiąże się to z uczestnictwem i inicjowaniem interakcji z rówieśnikami. Jednak nie wszystkie dzieci mogą nawiązać wystarczające relacje interpersonalne, co może przyczyniać się do ich zaburzonego rozwoju społecznego.

M. Winiarski (2010) podkreśla, iż w obrębie klasy szkolnej mogą powstawać nieformalne grupy koleżeńskie, pełniące ważne funkcje rozwojowe, a charakteryzujące się dobrowolnością udziału i spontanicznością powstawania, uznające podobne zainteresowania i potrzeby, podobne wartości, respektujące te same reguły.

Formalna struktura klasy szkolnej wraz z wymienionymi procesami przekształca się w strukturę nieformalną, gdzie uczniowie zajmują określone pozycje społeczne. Całą strukturę życia klasowego monitoruje nauczyciel, obserwując zmiany między oddziałującymi na siebie uczniami, mając „pieczęć” nad procesem wychowawczym, zmieniając stosunki społeczne istniejące w klasie szkolnej. Bez dobrej znajomości nieformalnej struktury klasy szkolnej oraz jej oblicza społecznego, nauczyciel nie może w sposób prawidłowy oddziaływać wychowawczo w toku lekcji szkolnych. Nauczyciel – wychowawca powinien orientować się, iż uczniowie różnią się od siebie stopniem uznania i popularności w grupie. W momencie, gdy jedni uczniowie cieszą się dużą popularnością – są lubiani w grupie rówieśniczej, inni są izolowani lub odrzuceni. Wpływa na to cały zespół różnorodnych czynników, takich jak: cechy indywidualne, zdolności motoryczne, postępy w nauce, zachowanie czy stosunek nauczyciela do ucznia oraz ucznia do nauczyciela i rówieśników.

Przestrzeń szkolna stanowi skomplikowaną rzeczywistość pełną odczuć oraz wrażeń, skomplikowanych relacji między uczniami oraz między uczniami i nauczycielami. W związku z tym, że do szkoły trafiają osoby z różnych środowisk i z różnymi doświadczeniami, szkoła, a co za tym idzie klasa szkolna, stanowi skomplikowane środowisko (Mikiewicz, 2008). Jest miejscem, w którym spotykają się osoby pochodzące z różnych środowisk i kultur, o różnym temperamencie i różnych zdolnościach. Powoduje to liczne problemy, czasami także konflikty, które wymagają interwencji nauczycieli, pedagoga czy psychologa (Grzybowski, 2016).

Wśród cech klasy szkolnej można wymienić kilka najistotniejszych, które wpływają na kształtowanie się zachowań uczniów oraz pedagogów.

Jedną z tych cech jest wielowymiarowość. W klasie szkolnej jest zebranych wiele osób, które współzawodniczą o oceny, popularność, bycie w centrum uwagi. Nauczyciel musi zaplanować działania, dostosować je do wymagań i oczekiwań uczniów, oceniać ich pracę. Kolejną cechą jest jednoczesność, która polega na tym, iż w szkolnej klasie wiele rzeczy toczy się w tym samym czasie. Rozmawiając z jednym z uczniów, nauczyciel jednocześnie musi kontrolować pozostałych, nadzorować, aby zachowywali się właściwie. Kolejną cechą klasy szkolnej jest gwałtowność – wiele wydarzeń toczy się szybko, a nauczyciel musi na bieżąco na nie reagować. Nie można też przewidzieć, co zdarzy się każdego dnia w klasie. Cechami klasy są również jawność oraz przeszłość. Jawność oznacza, że skład klasy jest znany wszystkim jej członkom oraz innym, z kolei przeszłość można rozumieć w taki sposób, że członkowie danej klasy są ze sobą przez kilka lat, łączą ich wspólne doświadczenia, powodzenia i porażki. Historia klasy szkolnej nie kończy się z chwilą, kiedy uczniowie zakończą szkołę. Częstym zjawiskiem są coroczne lub rzadsze spotkania klasowe (Cichocki, 2014).

Klasę szkolną, jako małą grupę społeczną cechuje zmienność pozycji jednostki w jej obrębie, które ukazała H.H. Jennings (1959) stwierdzając, że stosunki społeczne w grupie szkolnej mają charakter dynamiczny ulegając zmianie. Zbudowanie poprawnie funkcjonującego zespołu klasowego wiąże się ze znajomością zjawisk i procesów grupowych mających miejsce w każdej klasie szkolnej, czyli z poznaniem dynamiki grupowej. Dynamika grupowa to te siły, które przyczyniają się do jej rozwoju, a powstają w wyniku wzajemnych oddziaływań pomiędzy poszczególnymi uczniami, uczniami a klasą oraz pomiędzy uczniami, klasą i nauczycielem. Dynamika grupowa klasy dotyczy m.in.: struktury społecznej grupy, norm grupowych, atmosfery, spistości i przywództwa. Podobne stwierdzenie o dynamice struktury społecznej klasy szkolnej wysuwa O. Engelmayer (1958). Zarówno Jennings, jak i Engelmayer podkreślają, iż zasadniczy wpływ na dynamikę stosunków społecznych w klasie szkolnej mają takie czynniki jak: nastawienie uczniów względem siebie, wzajemne więzi uczuciowe, sukcesy i porażki klasy. Te zagadnienia podejmowali m. in.: Z. Zaborowski (1964) w monografii „Stosunki społeczne w klasie szkolnej”, H. Sowińska (1974) w pracy „Klasa szkolna, jako zespół wychowawczy” czy D. Ekiert–Grabowska (1982) w opracowaniu „Dzieci nieakceptowane w klasie szkolnej”.

W literaturze zachodniej pierwsze badania nad młodzieżą szkolną, jako grupą społeczną, utożsamia się z badaniami eksperymentalnymi J.L. Moreno z 1934 roku. Jego badania socjometryczne nad uczennicami pensji nauczycielskiej w Nowym Jorku wykazały, że znajomość sympatii, obojętności i antypatii pozwoliło lepiej dobrać współlokalki do wspólnych „domków”, w których mieszkały oraz zlikwidować dotychczas panujące antagonizmy. Lata późniejsze dostarczają publikacji z badań nad klasą szkolną przy zastosowaniu socjometrii, przede wszystkim w krajach Europy Zachodniej i USA (Jennings, 1987; Engelmayer, 1958). Socjometria pozwala odkryć emocjonalne ustosunkowanie się do siebie członków grupy (tu klasy szkolnej).

W Polsce dopiero po II wojnie światowej upowszechniło się w badaniach pedagogicznych stanowisko, że klasa szkolna jest celową, małą i nieformalną grupą społeczną, w której obok wielu zjawisk charakterystycznych dla tego typu grup występuje zjawisko integracji grupy. Takie podejście zaproponował Z. Zaborowski w pracy: „Stosunki społeczne w klasie szkolnej” (1964), a za nim wielu autorów, m.in.: A. Molak (1964), M. Pilkiewicz (1963), M. Winiarski (1970), T. Kowalski (1975), D. Ekiert–Grabowska (1982).

Wymienieni autorzy wiązali pozycję socjometryczną ucznia w klasie z wynikami w nauce i zdolnościami (Pilkiewicz, 1963; Kowalski, 1975) oraz standardem ekonomicznym rodziny, wykształceniem i zawodem rodziców (Winiarski, 1970; Kowalski, 1975).

Stosunki społeczne w klasie szkolnej w kontekście sprawności fizycznej uczniów, szerzej w swoich pracach ujmowali:

- W. Dutkiewicz (1987), który uwzględnił sprawność fizyczną i sylwetkę, poziom inteligencji, środowisko rodzinne ucznia – w aspekcie przystosowania szkolnego;
- M. Skład (1962) – uwzględnił sprawność fizyczną i inteligencję, podkreślając, że najpopularniejsi w grupie to uczniowie sprawni fizycznie i osiągający dobre wyniki w nauce.

Sytuacją ucznia sportowca w klasie zajmowali się m.in.: W. Srokosz (1971), S. Sterkowicz i M. Madejski (1999), M. Siekańska (2015).

Przegląd literatury przedmiotu wskazuje ponadto, że badania nad klasą szkolną, w tym relacji w tej grupie społecznej i uwarunkowań tych relacji w środowisku wiejskim należą do rzadkości. Badaniami na terenach wiejskich zajmowała się m.in. A. Weissbrot-Koziarska (2000), potwierdzając korelację pomiędzy poziomem przystosowania społecznego w szkole dziecka wiejskiego a sytuacją materialno-bytową

jego rodziny. Natomiast W. Winclawski (1966), jako jeden z nielicznych prowadzących badania w szkołach wiejskich potwierdził, że wśród uczniów szkół podstawowych – uczniowie popularni uzyskują lepsze wyniki w nauce.

W praktyce pedagogicznej niezbędna okazuje się wiedza o prawidłowościach funkcjonowania społecznego jednostek, o relacjach między jednostką a grupą. Równie ważna jest umiejętność zastosowania tej wiedzy w praktyce, inicjowanie grupowych działań i sterowanie nimi, zwłaszcza w stosunku do dzieci, które wymagają pomocy w przystosowaniu się do grupy.

1.1.3. Czynniki wpływające na pozycję społeczną ucznia w klasie szkolnej

„Współcześni badacze (...) w coraz większym stopniu ukierunkowują badania na określone znaczenia statusu społecznego dziecka w bezpośrednim kontekście społecznym (w rodzinie, a zwłaszcza grupie rówieśniczej)” (Urban, 2001, s. 9).

Klasa jest podstawowym elementem szkoły i jej podstawową jednostką. Jest to grupa społeczna, która odróżnia się od innych małych grup. Wśród tych cech można wymienić: przymusową przynależność do zespołu, ściśle określone cele, a także kierowniczą rolę nauczyciela, uzależnienie działań członków klasy od obowiązujących w szkole reguł, możliwość tworzenia w niej struktur – mniejszych grup skupiających przyjaciół, których łączą podobne zainteresowania, cele itp. Wraz z wiekiem stosunki te stają się coraz bardziej ściśle. Członkowie poszczególnych grup zaczynają się spotykać także poza szkołą i wspólnie spędzać czas (Baraniewicz, 2009).

Klasa szkolna stanowi w życiu dzieci ważną grupę, która ma istotne znaczenie w procesie socjalizacji. Grupa ta zaspokaja potrzebę przynależności do zespołu, nawiązywania kontaktów towarzyskich, wymiany poglądów bez udziału osób dorosłych. Przebywając w grupie rówieśniczej dziecko wzmacnia poczucie własnej wartości oraz społecznej przydatności. Mechanizm socjalizacji polega między innymi na tym, że dziecko musi zdobyć sympatię rówieśników, wyrobić sobie pozycję w grupie postępując w zgodzie z jej normami. Ta sytuacja różni się od tej, do której dziecko zostało przyzwyczajone w rodzinie. W grupie rówieśniczej dziecko może się także spotkać z konsekwencjami bardziej dotkliwymi, niż w rodzinie – między innymi z odrzuceniem przez grupę. Aby tego uniknąć wiele osób dostosowuje się do zachowań grupy, choć nie jest to zgodne z ich przekonaniami. W klasie szkolnej duże znaczenie mają normy grupowe, do których zaliczyć można: ocenę znaczenia różnego rodzaju

zachowań, które są rozpatrywane z punktu widzenia interesów grupy, oczekiwania związane z pożądanymi zachowaniami członków grupy, sposoby reagowania członków grupy na zachowania innych.

Respektowanie norm, które obowiązują w danej grupie jest istotne w związku z pozycją ucznia i jego prestiżem. Prestiż wiąże się z szacunkiem, pełnioną przez jednostkę rolą, wynika z miejsca, które zajmuje jednostka w społeczności. Jest on także cechą obrazu tworzonego na temat innych ludzi. Na prestiż dziecka lub młodego człowieka w grupie rówieśniczej wpływają zdolności wiążące się z inteligencją interpersonalną i obejmujące organizowanie grup, negocjowanie rozwiązań, nawiązywanie osobistych relacji, a także przeprowadzanie analiz społecznych – rozumianych, jako zdolność intuicyjnego wykrywania i domyślania się uczuć, motywów oraz troska o innych. W klasie szkolnej o prestiżu ucznia świadczy to, że inni liczą się z jego zdaniem, naśladują go, darzą zaufaniem oraz jest on lubiany przez innych (Paszkievicz, 2013).

W klasie szkolnej można wyróżnić kilka grup uczniów ze względu na akceptację ze strony rówieśników. Do pierwszej można zaliczyć dzieci akceptowane – popularne, czyli takie, które cieszą się uznaniem i poważaniem pozostałych. Uczniowie należący do tej grupy mają duże możliwości w zakresie zaspokajania swoich potrzeb psychicznych, a także największe szanse na prawidłowy rozwój społeczny. Potrafią się przystosować do wymagań stawianych przez szkołę. S. Mika (1980) w swoich badaniach stwierdził, że osoby, które zajmują wysoką pozycję socjometryczną (a jest to wyznacznik akceptacji) mają wyższy poziom inteligencji niż pozostali członkowie grupy oraz bardziej znają i przestrzegają normy własnej grupy.

Do drugiej grupy należą dzieci przeciętnie akceptowane, czyli takie, które są lubiane, ale nie zajmują ważnych miejsc w grupie. Trzecia grupa obejmuje osoby o niezrównoważonym statusie. Znajdują się tu osoby, które budzą różne emocje – od akceptacji do braku sympatii. Nie wpływa to jednak w większym stopniu na ich funkcjonowanie w klasie. Jest to jednak sytuacja niezbyt korzystna dla dzieci, które otrzymują zmienne informacje na temat swojej pozycji w klasie. Do kolejnej grupy należą dzieci izolowane, które znajdują się na marginesie klasowego życia. Są bierne, co powoduje, że nie zbierają społecznych doświadczeń. Dzieci izolowane znajdują się w niekorzystnej sytuacji, pobyt w klasie jest dla nich źródłem negatywnych przeżyć. Może to mieć konsekwencje w negatywnych ocenach lub innych problemach. Dzieci, które są nieakceptowane, niechętnie podejmują działania mające na celu wejście do

grupy i częściej, niż inne osoby, popadają w konflikty. Do przyczyn, które wpływają na ignorowanie dzieci przez grupę można zaliczyć brak umiejętności społecznych, a także brak znajomości reguł, które wiążą się z nawiązywaniem i utrzymywaniem prawidłowych kontaktów. Na negatywne postrzeganie dzieci przez grupę wpływają także: różnego rodzaju ułomności, problemy z nauką, zła sytuacja rodzinna, agresja dziecka, postawy i poglądy jego bliskich. Ważną rolę w takiej sytuacji pełni nauczyciel, który powinien zadbać o to, aby dziecko nie było dyskryminowane i nie spotykało się z nietolerancją (Paszkevicz, 2013).

Konsekwencje rówieśniczego odrzucenia są przeważnie negatywne, natomiast mniej jednoznaczne są uwarunkowania pozycji socjometrycznej ucznia w klasie szkolnej – wysokiej, czy to niskiej.

Według G. Paluch (1999) istnieje wiele czynników, które mają wpływ na popularność dziecka w klasie. Wymienia ona między innymi: zdolność do współpracy, życzliwość, odpowiedzialność, inteligencję, pozycję materialną rodziców, atrakcyjność fizyczną. Z kolei do cech, które mają wpływ na brak akceptacji należą: nieśmiałość, niesolidność, egocentryzm.

Na brak akceptacji uczniów w klasie mogą wpływać też czynniki biologiczne, społeczne, rodzinne i czynniki pozaszkolne.

Do czynników, które w dużym stopniu wpływają na pozycję dziecka w klasie, należą czynniki biologiczne. Dzieci opóźnione w rozwoju, z niską sprawnością fizyczną, są w mniejszym stopniu akceptowane niż inne.

Na pozycję społeczną wpływa również płeć (Paluch, 1999). Uważa się, że chłopcy są bardziej agresywni i częściej popadają w konflikty, w których dochodzi do przemocy. Jest to przyczyną braku akceptacji ze strony grupy rówieśniczej.

Pozycja w grupie wiąże się też z cechami charakteru dziecka oraz jego zachowaniem i wynikami w nauce. Dzieci, które osiągają dobre wyniki, są towarzyskie, można na nich polegać, są w większym stopniu akceptowane, niż dzieci mało koleżeńskie, osiągające gorsze wyniki. A. Janowski i R. Stachyra (1985) stwierdzili, iż status „dobrego ucznia”znaczony według kryterium ocen szkolnych nie musi wykazywać zależności ze statusem „popularnego ucznia”. W tym ujęciu decydujące są cechy osobowości: przyjemna aparycja, dojrzałość psychiczna i fizyczna, wysoka inteligencja oraz relacje z rówieśnikami i lojalność, przyjacielskość czy uprzejmość. Na poziom akceptacji wpływa również stosunek uczniów do nauczycieli. Wydaje się, że te dzieci, które są otwarte, nie boją się jasno wyrażać swoich poglądów, a nawet

otwartej krytyki, są bardziej cenione przez koleżanki i kolegów. Uczniowie bierni, którzy akceptują wszystkie nauczycielskie decyzje, nigdy nie walczą „o swoje”, nie cieszą się tak dużą popularnością.

Kolejnym czynnikiem wpływającym na pozycję dziecka w klasie jest pozycja jego rodziców, ich pochodzenie społeczne, sytuacja materialna, zasady wychowywania dzieci. W niektórych środowiskach wyraźnie większą popularnością cieszą się dzieci pochodzące z bogatych domów, które dzięki wysokiej pozycji swoich rodziców, mają markowe ubrania, „lepsze” przybory szkolne, czy większe możliwości rozwoju.

Istotny wpływ na kształtowanie się pozycji dziecka w klasie ma jego aktywność podczas zajęć szkolnych, a także aktywność pozaszkolna i pozalekcyjna. Dzieci nie akceptują kolegów, którzy są niekoleżeńscy, skąpi, przemądrzali, wścibscy. Z kolei osoby, które są aktywne społecznie, mają dużo znajomych. Dzieci powinny mieć okazję przejawiania aktywności społecznej, która da im szansę na zaistnienie w środowisku. Do dzieci, które nie są akceptowane w grupie należą również dzieci opóźnione w rozwoju, wykazujące niższą inteligencję, przejawiające problemy osobowościowe, wywodzące się z rodzin patologicznych, nieuczestniczące aktywnie w życiu szkolnym i pozaszkolnym oraz dzieci o niskiej sprawności fizycznej.

Możliwości poprawy pozycji społecznej uczniów są najbardziej skuteczne na pierwszym etapie nauczania. Jest to okres, kiedy kształtują się relacje w grupie, a wychowawca ma duży wpływ na ich kształtowanie. Ma tu znaczenie właściwe podejście nauczyciela, wyczulenie na to, że wszystkie dzieci są równe bez względu na status społeczny i majątkowy ich rodziców (Paluch, 1999).

W literaturze wiele uwagi poświęca się cechom osobowości, które wykazują zależność z poziomem akceptacji rówieśniczej. Uczniowie popularni obrazowani są przez kolegów z klasy jako towarzyscy, troskliwi, chętni do wzajemnej współpracy. Wykazują się również dbałością o utrzymanie harmonijnych relacji, właściwie znamionują sygnały społeczne i używają lojalistycznej koncepcji rozwiązywania problemów (Coie, Dodge, Kupersmidt, 1990). Na wysoką pozycję społeczną ucznia związaną z akceptacją ze strony grupy, mogą liczyć dzieci osiągające powodzenie w sprawnościach i zadaniach cenionych przez nauczycieli. Przeważnie dzieci te przedstawiane są jako kompetentne, skuteczne, aktywne, energiczne, atrakcyjne i niezbyt wrażliwe (Stefańska-Klar, 2004).

W poszukiwaniu uwarunkowań odrzucenia ze strony rówieśników lub izolacji społecznej nie wystarcza definiowanie cech na zasadzie przeciwstawiania ich wobec

cech wzbudzających społeczną popularność. K. Musialska (2011) analizując przyczyny odrzucenia rówieśniczego, przedstawiła czynniki mogące mieć wpływ na ten stan.

Wyróżniła ona:

- czynniki rodzinne (patologie, dysfunkcje, niewłaściwe postawy rodzicielskie, rodzina rozbita),
- wygląd zewnętrzny (uwidoczniona odmienność fizyczna lub psychiczna),
- zaburzenia rozwojowe,
- niska samoocena,
- poczucie wyobcowania,
- łamanie norm społecznych,
- niepowodzenia szkolne,
- aspołeczność,
- agresywność.

Badacze wyróżniają różne grupy przyczyn niskiej akceptacji ucznia przez rówieśników. Pierwsza, to samoistne zachowania dziecka przyczyniające się do odrzucenia – zachowania eksternalizacyjne (zachowania o charakterze destrukcyjnym oraz impulsywnym) i zachowania internalizacyjne (brak pewności siebie wycofanie, nieśmiałość). Druga grupa dotyczy postrzegania własnego statusu w grupie, jako predyktora pozycji społecznej. Świadomość uczniów na temat ich postrzegania przez większość grupy, ma duże znaczenie dla zachowań w sferze społecznej.

C.D. MacDonald i R. Cohen (1995) zauważyli, że status socjometryczny dzieci był sprzęgnięty z ich świadomością bycia lubianym lub nielubianym.

1.1.4. Rola nauczyciela w budowaniu klimatu klasy szkolnej

Rola nauczyciela należy do najtrudniejszych ról zawodowych i ulega w ostatnich latach wielu przekształceniom. Jak bowiem zauważa H. Kwiatkowska – „kilkanaście lat temu nauczyciel «trudził się» nauczając, natomiast dziś, jeśli chce być osobą liczącą się w świecie młodzieżowej społeczności, musi umieć stawiać czoło czynnościom odległym od nauczania: nabrzmiałym problemom egzystencjalnym współczesnej młodzieży, przemocy, agresji, szokującym niekiedy systemom wartości młodzieży, zjawiskom groźnej patologii środowisk młodzieżowych” (Kwiatkowska, 2008, s. 141)

W pracy nauczyciela szczególnie ważny jest autorytet, często rozumiany jako powaga, znaczenie. Osoba, która posiada autorytet jest uważana za wiarygodną, znaczącą, a także godną zaufania. Jest to także zbiór wielu właściwości, które zapewniają, że uczniowie dostosowują się do wymagań nauczycieli bez większych nakazów lub zakazów. Nauczyciel, który cieszy się autorytetem, jest osobą cenioną przez uczniów, jest też wzorem do naśladowania, dysponuje dużym zasobem wiedzy, ma także cechy osobowości, dzięki którym uczniowie czują się zmotywowani do nauki. Autorytet nauczyciela przejawia się w atmosferze i szacunku dla uczniów. Składają się na niego wysoka kultura osobista, fachowość, odwaga cywilna, posiadana wiedza, zaufanie otoczenia, sprawiedliwość, uczciwość, szacunek dla drugiej osoby (Paszkiwicz, 2014).

Autorytet nauczyciela to zjawisko, które występuje samoistnie, a jednocześnie stanowi zjawisko społeczne, które jest konsekwencją różnorodnych stosunków interpersonalnych. Można mówić o następujących rodzajach autorytetu nauczyciela:

- autorytet środowiskowy – nauczyciel jest w tym przypadku autorytetem dla rodziców, innych nauczycieli oraz innych osób w swoim środowisku w zakresie programowania, organizowania oraz koordynowania i egzekwowania działań wychowawczych,
- autorytet szkolny – w tym przypadku nauczyciel jest autorytetem przede wszystkim dla uczniów, których uczy i wychowuje.

Biorąc pod uwagę rodzaj kwalifikacji nauczyciela, można mówić:

- o autorytecie naukowym, który oznacza dyspozycje instrumentalne z zakresu wiedzy i specjalności zawodowej nauczyciela,
- o autorytecie moralnym, który wiąże się z dyspozycjami kierowniczymi w rozumieniu norm i zasad zachowania wobec uczniów; rozpatruje się go w kontekście norm etycznych, które są obowiązujące w zawodzie nauczyciela oraz jego obowiązków.

Biorąc pod uwagę charakter stanów psychicznych nauczyciela wyróżnia się:

- autorytet zewnętrzny, który jest konsekwencją wiedzy, władzy i wygórowanych ambicji nauczyciela, który dąży do podporządkowania sobie uczniów dzięki zastosowaniu wobec nich przymusu, a także stosowania nakazów i zakazów. Nauczyciel wymusza uległość uczniów, jest do nich negatywnie nastawiony.

- autorytet wewnętrzny – określany jako działania, których celem jest dobro uczniów, pobudzanie ich twórczej energii, zachęcanie do działania oraz wysiłku, a także wytrwałości w realizowaniu celów. Nauczyciel pozytywnie wpływa na uczniów, pobudza ich wyobraźnię oraz intelekt (Korbelak, Burkot, 2016).

W środowisku szkolnym wyróżnia się ponadto ujarzmiający i wyzwalający autorytet nauczyciela. Pierwszy z nich opiera się na bezwzględnym posłuszeństwie, z kolei autorytet wyzwalający polega na motywowaniu uczniów do samodzielnego działania, poszukiwania wiedzy, kształtowaniu ich twórczych postaw (Korbelak, Burkot, 2016).

Rolą nauczyciela jest nie tylko nauczanie, ale również wychowanie młodych ludzi. Szczególnie znaczenie dla wychowania ma więź między dzieckiem a wychowawcą. Życzliwa atmosfera w relacji nauczyciel – uczeń stanowi gwarancję, że podopieczni będą czerpali jak największe korzyści ze współpracy (Opora, 2010).

Zdaniem R. Oporo, prawidłowa relacja między nauczycielem a uczniami pozwala na:

- określenie problemów ucznia,
- lepsze zrozumienie jego funkcjonowania,
- motywuje do zmian,
- wpływa na polepszenie współpracy (Opora, 2012).

Bardzo istotne dla budowania prawidłowych relacji między uczniami oraz nauczycielem i uczniami, a także dla kształtowania sprzyjającego edukacji klimatu w klasie, ma odpowiednie wykorzystanie metod wychowawczych, ze szczególnym uwzględnieniem tych, które wspierają podmiotowość wychowanków. W procesie edukacji powinny być zaspokajane potrzeby i pragnienia uczestników tego procesu. Uczeń, w pewnym zakresie, powinien współdecydować o swoich sprawach. Cały proces edukacyjny powinien być zatem prowadzony z uwzględnieniem podmiotowości zarówno ucznia, jak i nauczyciela.

Wychowawca oddziałuje na podopiecznych (ich psychikę, zachowania, relacje itp.) za pomocą odpowiednio dobranych metod wychowania. Skuteczność zastosowanej metody może być różna, ponieważ wychowankowie mogą na nią reagować w różny sposób. Najczęściej mówi się o relacji heteronomicznej, która polega na tym, że wychowawca dokonuje modyfikacji sytuacji wychowawczych, bez świadomego udziału wychowanków. Innymi poziomem relacji jest poziom partnerski,

w którym istnieje współpraca pomiędzy wychowawcą a wychowankiem w zakresie wprowadzania trudnień i stosowania wymagań przy świadomym udziale i akceptacji wychowanków. Trzecim poziomem jest poziom autonomiczny, który jest osiągany wtedy, kiedy wymagania odnoszące się do własnej osobowości i postępowania zostały uwewnętrznione w taki sposób, że sama świadomość zgodności z nimi lub niezgodności jest postrzegana jako źródło kary (Paszkievicz, 2005).

Skuteczność stosowanych metod wychowania jest uzależniona m.in. od zasad wychowania i konsekwencji w przestrzeganiu reguł. Można mówić o metodach, które aktywizują procesy emocjonalne wychowanka. Należą do nich m.in. metody wpływu osobistego: sugestia, perswazja, antycypacja następstw zachowań, oddziaływanie osobistym przykładem. Metoda sugestii polega na tym, że wychowawca sugeruje i podpowiada wzory pożądaných zachowań. Może ona przyjmować postać: przestrzegania, oceniania, zachęcania. Perswazja, to sztuka przekonywania kogoś do własnych racji. Różni się od manipulacji tym, że przekonanie danej osoby do czegoś nie zaszkodzi jej w późniejszym czasie (Pajdzińska, 2009). Skuteczność perswazji jest zależna od umiejętności argumentacji oraz od formy językowej, jaką się jednostka posługuje, czyli: komunikatywności, jednoznaczności i atrakcyjności wypowiedzi (Paszkievicz, 2005). Metoda działania osobistym przykładem polega na tym, że wychowawca prezentuje takie wzory, które zaspokajają potrzeby i dążenia podopiecznych. Metoda antycypacji następstw zachowań – stosowana jest w celu uczenia wychowanków przewidywania skutków zachowania przez porównywanie z dotychczasowym postępowaniem.

Do drugiej kategorii metod zalicza się metody, które hamują bądź wzmacniają pewne zachowania ucznia, czyli karanie i nagradzanie. Metoda nagradzania stosowana jest najczęściej, gdy wychowanek osiągnie jakiś sukces, podejmie wysiłek. Jest bodźcem wzmacniającym pozytywne postępowanie, zachęca do solidnej pracy. Do jej najważniejszych funkcji należy umacnianie wiary we własne możliwości, realizację potrzeby uznania i sukcesu, zachęcanie do podejmowania wyzwań (Jundziłł, 1986). Wychowanek, który jest rozsądnie nagradzany stara się próbować własnych sił i podejmuje coraz bardziej odpowiedzialne zadania. Z kolei kary zniechęcają do podejmowania wysiłku, hamują pewne skłonności ucznia (Paszkievicz, 2005). Stosując kary należy jednak wziąć pod uwagę wiele różnych czynników. Często zwraca się uwagę na szkodliwość kar podkreślając, że przeczą one humanitarnym zasadom, wywołują strach, przyczyniają się do powstawania nerwic i frustracji. Ponadto osoby,

które wymierzają kary są postrzegane jako wzorce siły i osoby agresywne. Opieranie się w wychowaniu przede wszystkim na karaniu sprawia, że wychowanek ma nieustanne poczucie zagrożenia. Karanie wyzwała nieufność, rodzi nieśmiałość i apatię. Podejmując decyzję o ukaraniu dziecka, należy zatem wziąć pod uwagę jego indywidualne cechy, np. wrażliwość oraz częstotliwość popełnianych wykroczeń (Kluz, 2011).

Analizując metody pod kątem kształtowania podmiotowości uczniów oraz prawidłowych relacji między nimi, niewątpliwie największe znaczenie mają te spośród nich, które stawiają ucznia (uczniów) w sytuacjach zadaniowych, problemowych, wyzwalają jego inwencję i samodzielność (Grabowski, 1999).

1.1.5. Sprawność fizyczna i jej uwarunkowania

Istnieje wiele definicji sprawności fizycznej. Można ją ujmować jako aktualnie istniejące możliwości do wykonywania wszelkich czynności ruchowych oraz wyrobienia i utrwalenia zdolności motorycznych. Sprawność fizyczna rozumiana jest jako określony poziom rozwoju, rozwój zdolności motorycznych lub złożonych struktur motorycznych (Jaroszuk, 2018). J. Szopa, E. Mleczko i S. Żak (2000) ujmują sprawność fizyczną, jako całość możliwości i umiejętności człowieka umożliwiających efektywne wykonywanie wszelkich działań ruchowych (Szopa, Mleczko, Żak 2000, s. 72-89). Zgodnie z definicją przyjętą przez Światową Organizację Zdrowia (WHO) w 1968 roku, sprawność fizyczna to zdolność do efektywnego wykonywania pracy mięśniowej.

Jak podkreślają R. Przewęda i J. Dobosz (2003): „Wśród różnych sformułowań (sprawności fizycznej – od autorki), często treściowo podobnych do siebie, wyróżniają się dwa wyraźnie odmienne sposoby rozumienia tego zjawiska. Pierwszy zakłada, że o sprawności fizycznej świadczy stopień wykorzystania właściwości osobniczych. Inaczej mówiąc jest to umiejętność efektywnego spożytkowania własnego potencjału ruchowego (...). Drugie rozumienie sprawności fizycznej preferuje jej społeczny aspekt. Najczęściej określa się ją jako ruchową zaradność człowieka w różnych sytuacjach, bez relatywizowania jej w stosunku do indywidualnego potencjału motorycznego, do zadatków, dyspozycji i zdolności” (Przewęda, Dobosz, 2003, s. 14). W niniejszej pracy pojęcie sprawności fizycznej używane jest w takim właśnie znaczeniu. W tym sensie pojęcie sprawności fizycznej zbliża się do szeroko rozumianego zdrowia mierzonego

pozytywnymi wskaźnikami dając człowiekowi „możliwość osiągnięcia optymalnej jakości życia” (Franks, 1994, s. 13).

Z kolei W. Osiński (2003) twierdzi, że zamiast określenia „sprawność fizyczna” powinno się używać terminu „sprawność motoryczna”, gdyż ma on szersze znaczenie niż sprawność fizyczna. Sprawność motoryczna jest rozumiana jako stopień uzewnętrznienia poziomu oraz struktury osobniczych uwarunkowań do realizowania czynności ruchowych. Dotyczy ona również umiejętności ruchowych, a także współzależności i związków, które między nimi zachodzą (Osiński, 2003).

We współczesnych definicjach sprawności fizycznej zwraca się uwagę na to, iż stanowi ona właściwość charakteryzującą strukturalne i funkcjonalne podłoże, cechy codziennej aktywności poszczególnych jednostek. Elementy te są składowymi zdolnościami do zdrowego, aktywnego oraz twórczego życia. Według W. Osińskiego (2000) za człowieka o wysokiej sprawności fizycznej „uznamy takiego człowieka, który charakteryzuje się względnie dużym zasobem opanowanych ćwiczeń ruchowych, wysoką wydolnością układu krążenia, wydzielania i termoregulacji, pewnymi prawidłowościami w budowie ciała oraz afirmującym aktywność fizyczną stylem życia (Osiński, 2000, s. 23).

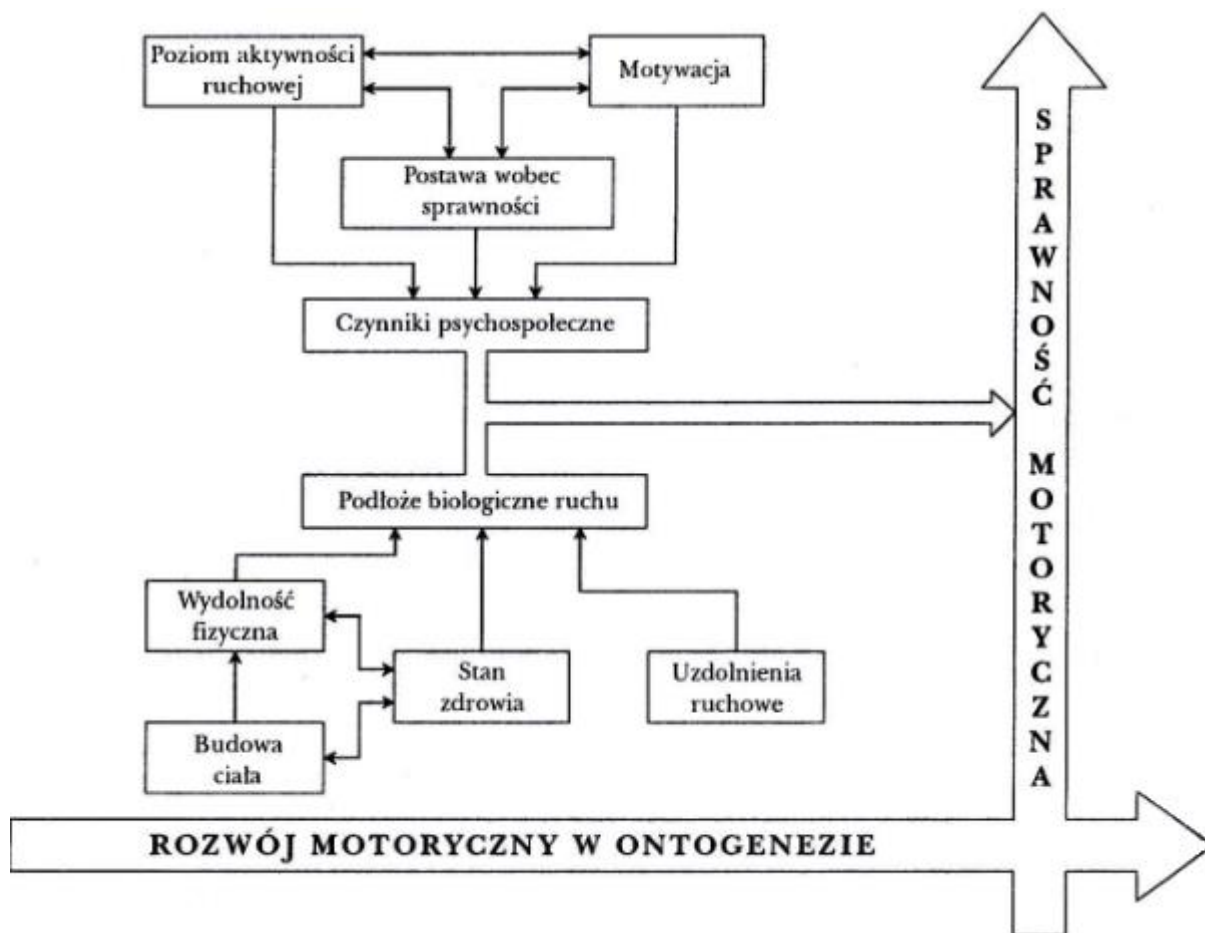
Stan, tempo i dynamika rozwoju motorycznego są wielorako uwarunkowane. Przedstawienie najważniejszych uwarunkowań sprawności motorycznej wymaga szerokiego spojrzenia na to zagadnienie. Na jej stan w danym momencie ontogenezy składa się bowiem cały szereg czynników natury biologicznej i psychospołecznej. Dodatkowym utrudnieniem jest fakt występowania między nimi dość złożonych, wielokierunkowych powiązań, a także brak jednolitej i niebudzącej zastrzeżeń koncepcji uwarunkowań motoryczności człowieka (Wątroba, 2003).

Na determinanty sprawności fizycznej o podłożu biologicznym składają się:

- wydolność fizyczna (zasoby energetyczne ustroju),
- cechy budowy ciała (strukturalne i funkcjonalne),
- stan zdrowia,
- uzdolnienia ruchowe (nabywanie umiejętności ruchowych).

Czynnikami o charakterze psychospołecznym są natomiast:

- styl życia i poziom aktywności ruchowej,
- motywacja,
- postawa wobec sprawności fizycznej (Wątroba 2003).



Rycina 1. Hipotetyczny model systemu powiązań czynników determinujących poziom sprawności motorycznej organizmu

Źródło: J. Wątroba, 2003. Zmiany w rozwoju motorycznym dzieci w wieku szkolnym a możliwości efektywnego oddziaływania na ich sprawność motoryczną, W: G. Kosiba (red.) Szkice z teorii i metodyki wychowania fizycznego, Podręczniki i skrypty nr 20, AWF Kraków, s.72.

O. Chmielewski wskazuje ponadto na takie czynniki środowiskowe determinujące sprawność fizyczną, jak: „niedostosowanie miejsca pracy, zabawy i nauki do warunków fizycznych dziecka, niewłaściwe obuwie i ubiór, złe oświetlenie itp.” (Chmielewski, 2014, s. 130). Również brak akceptacji, nietolerancja, czy niezrozumienie ze strony społeczeństwa mają wpływ na ograniczenia sprawności fizycznej w sferze funkcjonowania społecznego (Brzezińska, Kaczan, Smoczyńska, za: Wilski, 2010).

Podłożem sprawności fizycznej są jej predyspozycje, jako czynniki wrodzone. Są to „względnie elementarne cechy strukturalne i funkcjonalne organizmu w znaczącym stopniu uwarunkowane genetycznie i możliwe do pomiaru za pomocą metod specyficznych dla nauk podstawowych” (Szopa, Mleczko, Żak, 1996, s. 23).

Wspomniane predyspozycje są fundamentem dla zdolności motorycznych człowieka. „Predyspozycje, które w różnych kombinacjach składają się na zdolności

motoryczne mają dominujące podłoże biologiczne. Można w ich obrębie wyróżnić cztery podgrupy:

- a) predyspozycje strukturalne – zaliczamy do nich podstawowe cechy charakteryzujące stan aparatu ruchowego oraz te cechy anatomiczne, które mają wpływ na efektywność ruchową. Są to: parametry somatyczne, proporcje ciała, struktura i masa mięśni itp.;
- b) predyspozycje energetyczne – w ich skład wchodzi predyspozycje o charakterze tlenowym (maksymalna moc anaerobowa-kwasomlekowa i niekwasomlekowa) oraz o charakterze tlenowym (zdolność maksymalnego zużycia tlenu);
- c) predyspozycje koordynacyjne – takie jak orientacja przestrzenna, koordynacja wzrokowo-ruchowa, równowaga, czas reakcji itp.;
- d) (...) predyspozycje psychiczne, zawierające: temperament, siłę woli, uzdolnienia ruchowe itp.” (Spieszny, Tabor, Spieszny, 2007, s. 137).

Na poziom sprawności fizycznej ma wpływ poziom ukształtowania poszczególnych zdolności motorycznych. Do zdolności motorycznych zaliczamy, m.in.: siłę, szybkość, wytrzymałość, gibkość i koordynację. Spadek lub wzrost jednej z tych zdolności prowadzi do zmiany poziomu sprawności fizycznej.

Jedną z ważniejszych zdolności ludzkiej motoryki jest siła, którą rozumie się jako zdolność do pokonywania oporu zewnętrznego albo przeciwdziałanie mu kosztem wysiłku mięśniowego. Siła mięśniowa jest uzależniona od masy mięśni oraz proporcji włókien mięśniowych białych i czerwonych, a także proporcji dźwigni kostnych, liczby jednostek motorycznych, a także sprawności mechanizmów enzymatycznych. Siła ma wpływ na każdy podejmowany przez człowieka wysiłek (Jopkiewicz, Gawron, 2013). Obecnie do diagnozy i pomiaru siły wykorzystuje się różne próby, np. w teście Eurofit, dynamometrem dokonuje się pomiaru siły statycznej prawej i lewej ręki, zwis na drążku służy diagnozie siły mięśni ramion i obręczy barkowej, a skok w dal z miejsca służy pomiarowi siły eksplozywnej.

Szybkość jest jedną z podstawowych zdolności motorycznych, która w znacznej mierze wyznacza poziom potencjału ruchowego i przygotowania specjalnego sportowca (Sozański, Witczak, Starzyński 1999). Charakteryzuje się ona zdolnością do wykonywania jak najszybszych ruchów, w jak najkrótszym czasie. Poziom jej precyzują trzy składowe:

- czas reakcji (jest to odcinek czasu, jaki upływa od momentu zadziałania bodźca

do wystąpienia ściśle określonej reakcji u danej osoby i jest zależny m.in. od płci, wieku, stanu fizycznego, psychicznego, warunków atmosferycznych),

- częstotliwość ruchu (jest to liczba powtarzanych cykli ruchowych w czasie. Zależy ona od sprawności ośrodków nerwowych zawiadujących antagonistycznymi grupami mięśniowymi, prowadzącymi do szybkiego przechodzenia w stan hamowania i odwrotnie),
- prędkość ruchu prostego (rozpoczyna się w momencie zakończenia czasu reagowania. Charakteryzuje się przemieszczaniem całego ciała lub jego części).

Istotnym wskaźnikiem sprawności fizycznej jest wytrzymałość krążeniowo-oddechowa. Jest to zdolność serca, naczyń krwionośnych i płuc do dostarczania tlenu do pracujących mięśni. Mają na nią wpływ aktywność fizyczna, stan zdrowia, sposób odżywiania, a także przyjmowane leki. Wytrzymałość krążeniowo-oddechowa mierzona jest przez maksymalny pobór tlenu ($VO_2 \max$) i sposób jego stosowania podczas intensywnych ćwiczeń. U osób, które są zdrowe waha się ona w zakresie 15-85 ml/kg/min. Niższe wartości stwierdza się u osób, które przejawiają cechy niewydolności krążeniowo-oddechowej. Wartości powyżej 50 ml/kg/min można stwierdzić u osób, które są wyjątkowo aktywne. Powyżej 70 ml/kg/min uzyskują osoby, które uprawiają sport zawodowo (Balsam, Szmit, Opolski, 2009).

Istotne znaczenie dla sprawności fizycznej ma także gibkość. Jest to cecha narządu ruchu, która jest uzależniona od struktur biernych i czynnych. Na podstawie gibkości rozwijają się najważniejsze umiejętności ruchowe. Gibkość rozumie się jako zakres ruchu w jednym lub w kilku stawach, albo jako kąt zawierający się pomiędzy skrajnymi pozycjami poruszającego się członu. Z uwagi na biomechanikę poruszających się stawów zakres ruchu jest uzależniony od powierzchni stawowych, torebek stawowych, więzadeł oraz czynnych mięśni. Jej zwiększenie może następować pod wpływem ćwiczeń aktywizujących mięśnie, a ograniczać ją może spadek elastyczności włókien związany z niedostatecznym ruchem. Gibkość ulega zmianom wraz z życiem jednostki. Na ograniczenie gibkości wpływają ograniczenie aktywności ruchowej oraz siedzący tryb życia. W sytuacji, kiedy jej poziom jest nieodpowiedni, może dojść do poważnych zaburzeń w obrębie układu mięśniowego i kostnego (Izydorzyc-Styś, 2013).

Kolejnym elementem sprawności fizycznej jest koordynacja ruchowa. Jest wiele definicji tego pojęcia. Z. Ważny (1981) oraz J. Raczek i W. Mynarski (1992) określili koordynację ruchową jako umiejętność dokładnego wykonywania złożonych aktów

ruchowych, jak również dostosowania różnorodnych elementów ruchowych, celem wykonania jakiegoś zadania ruchowego. W. Starosta (2006), mówi o zdolności do wykonywania złożonych ruchów dokładnie, szybko i w zmiennych warunkach, a więc o zharmonizowaniu ruchów poszczególnych części ciała w czasie i przestrzeni. W skład koordynacji ruchowej wchodzi takie zdolności, jak: zręczność, orientacja przestrzenna, pamięć ruchowa, szybkość reakcji, poczucie rytmu, czucie mięśniowe. Koordynacja jako zdolność ruchowa zależy przede wszystkim od poziomu rozwoju układu nerwowego.

Sprawność fizyczna jest nierozdzielnie związana ze zdrowiem, czyli stanem dobrego samopoczucia fizycznego, społecznego oraz psychicznego. Istotną rolę w zachowaniu zdrowia odgrywają zasady postępowania, w których przeważają zachowania sprzyjające utrzymaniu zdrowia i sprawności fizycznej, a eliminowane są takie, które przyczyniają się do powstawania szkód zdrowotnych (Gruszczyńska, Bąk-Sosnowska, 2015). Najważniejszymi zachowaniami, które mają wpływ na zdrowie są: unikanie używek, zachowanie bezpieczeństwa w trakcie realizowania codziennych obowiązków, zwyczaje żywieniowe, pozytywne praktyki zdrowotne, zachowania wiążące się z działalnością prewencyjną, czyli systematyczne wizyty u lekarza, stomatologa, samokontrola zdrowia itp.

Istotne znaczenie dla kształtowania się zdrowia i sprawności fizycznej mają zachowania w rodzinie. „Modelowanie zachowań przez rodziców i opiekunów we wczesnym okresie życia dziecka, skutkuje wykształcaniem się określonych nawyków. Proces ten jest następnie wzmacniany lub modyfikowany w ramach dalszej socjalizacji, zachodzącej w środowisku przedszkolnym, potem szkolnym i rówieśniczym, a w późniejszych latach także w środowisku zawodowym i towarzyskim” (Gruszczyńska, Bąk-Sosnowska, 2015, s. 560). Cele wychowania sportowego w rodzinie prezentuje rycina 2.



Rycina 2. Cele wychowania sportowego w rodzinie

Źródło: J. Czechowski, 2016, Rodzina, sport, wychowanie, Wychowanie w Rodzinie t. XIII, s. 166.

Rodzice już od najmłodszych lat powinni zwracać uwagę na to, jak ważna jest aktywność fizyczna w życiu jednostki. Powinni oni wspólnie z dzieckiem uczestniczyć w różnego rodzaju zabawach ruchowych i grach sportowych, dzięki temu wzmocnić zdrowie, kondycję fizyczną dziecka, a także kształtować niezbędne dla zdrowia nawyki. Systematyczna aktywność fizyczna w rodzinie jest niezbędna dla powstawania wzorców, w których przywiązuje się wagę do zdrowego stylu życia oraz odpowiedzialności za zdrowie własne i innych. Formowanie zachowań prosportowych dziecka w rodzinie jest ukierunkowane na takie cele i wartości, jak: zdrowie, barwność fizyczna, dzielność, odwaga, siła woli, zaradność, odpowiedzialność (Czechowski, 2016).

Znaczący wpływ na kształtowanie się zdrowia, kondycji fizycznej oraz właściwych postaw sprzyjających tym wartościom ma środowisko szkolne, w tym szczególnie działania podejmowane przez nauczyciela wychowania fizycznego. Dzięki wiedzy biomedycznej i społecznej jest on w stanie w prawidłowy sposób kierować wszechstronnym rozwojem uczniów, zarówno fizycznym, jak i psychicznym. Jego

zadaniem jest też zachęcanie dzieci do ruchu i aktywnego spędzania wolnego czasu, ale także – w czasie lekcji wychowania fizycznego – dostrzeganie oddziaływania ruchowego pomiędzy współwiczającymi. Nauczyciel zauważa, kto chętnie ćwiczy z innymi, a kto zazwyczaj jest rzadko wybierany do wspólnych ćwiczeń. Poprzez systematyczne uczestnictwo w zajęciach i zdyscyplinowanie, wychowanie fizyczne w skuteczny sposób przygotowuje też młodego człowieka do pełnienia różnych ról społecznych, a także przygotowuje ucznia do samodzielnego dbania o sprawność fizyczną i zdrowie w życiu dorosłym.

1.1.6. Sprawność fizyczna ukierunkowana na zdrowie

Jak już nadmieniono, sprawność fizyczna jest właściwością bardzo złożoną. Zależy od płci, wieku, stanu zdrowia, uzdolnień i umiejętności ruchowych, budowy ciała, sprawności aparatu ruchu, wydolności narządów, poziomu rozwoju zdolności motorycznych, trybu życia, siły woli, motywacji, stanu psychicznego itp. „Od jej poziomu zależy w dużym stopniu biologiczna wartość społeczeństwa, wydajność pracy, samopoczucie, wiara we własne siły” (Ostrowski, 2010, s. 24).

We współczesnych kierunkach badawczych nad motorycznością dzieci i młodzieży przybliżyła się tematykę sprawności fizycznej w koncepcji Health Related Fitness (H-RF). „Sprawność fizyczna w tej koncepcji obejmuje: funkcje krążeniowo-oddechowe, skład ciała, siłę mięśniową i wytrzymałość oraz gibkość. Te elementy uznaje się za bezpośrednio związane z wyższą jakością życia i posiadające znaczenie w zapobieganiu większości problemów zdrowotnych” (Osiński, 2010, s. 5). Współczesna definicja sprawności fizycznej, sformułowana przez Światową Organizację Zdrowia, przedstawia ją jako znaczący składnik zdrowia, obok sprawności społecznej i psychicznej. Ogólna sprawność fizyczna daje wyższą jakość życia i zmniejsza ryzyko problemów zdrowotnych.

Sprawność fizyczna wiąże się bezpośrednio z szeroko rozumianą aktywnością fizyczną – będącą środkiem realizacji doraźnych celów edukacji fizycznej oraz uczestnictwa w kulturze fizycznej (sporcie, rekreacji). Aktywność fizyczna „najczęściej definiowana jest, jako każda praca wykonywana przez mięśnie szkieletowe, która prowadzi do wydatku energetycznego powyżej poziomu spoczynkowego (...)” (Groffik, 2015, s. 214). Racjonalna aktywność fizyczna przyczynia się do rozwijania kondycji fizycznej oraz kształtowania różnorodnych umiejętności ruchowych,

stymuluje prawidłowy rozwój psychofizyczny i zdrowie. Wpływa ona na samopoczucie psychiczne, obniża poziom lęku i stresu, przyczynia się do podniesienia poczucia własnej wartości (Żukowska, 2008), a także pełni ważną rolę w prewencji pierwotnej i wtórnej wielu chorób (Biernat, 2014). Czynne uczestnictwo w aktywności fizycznej od najmłodszych lat wpływa nie tylko na podejmowanie różnych jej form w życiu dorosłym, ale również na jakość życia w wieku starszym (Rejeski, Mihalko, 2001).

W okresie dojrzewania młodzi ludzie na ogół tracą chęć do ruchu. Rzadziej uczestniczą w zajęciach sportowych organizowanych w szkole lub w klubach sportowych. Spowodowane jest to szeregiem zmian w rozwoju biologicznym organizmu, które nie pozostają bez wpływu na rozwój motoryki. Należy pamiętać, że okres adolescencji to czas, kiedy nastolatki przeżywają emocje bardzo intensywnie, ze skrajnymi ekscytacjami – od przewrażliwienia i niesubordynacji do wyalienowania i wycofania. Nastolatek poszukując własnego „ja”, wykorzystując metodę „prób i błędów”, sprawdza różne wzorce zachowań. Ekspresywność zmian z punktu widzenia fizjologicznego, jakie powstają w okresie adolescencji, doprowadzają do zaburzeń w koordynacji wzrokowo-ruchowej, a w konsekwencji do niechęci podejmowania aktywności fizycznej. Niechęć ta szczególnie jest nasiloną wśród dziewcząt (tzw. „lenistwo ruchowe”). Dzisiejsze młode pokolenie znacznie częściej wybiera zadowolenie z rozrywek i urządzeń, jakie daje postęp cywilizacyjny (Internet, telewizja, gry komputerowe) – zaniehbując aktywność fizyczną. W tym okresie należy pamiętać o wspieraniu nastolatka w pokonywaniu codziennych trudności związanych z adolescencją oraz wdrażać edukację zdrowotną, akcentując znaczenie aktywności ruchowej dla kształtowania zdrowia i właściwego rozwoju.

Tymczasem warto pamiętać o wszystkich korzyściach wynikających z aktywności fizycznej, szczególnie w okresie adolescencji. Młodzież znajdująca się w okresie dojrzewania cechuje się na ogół dość dużym spadkiem poziomu aktywności fizycznej. Natomiast, jeżeli nawyki aktywności fizycznej zostaną utrwalone, można zakładać, że zostaną utrzymane w przyszłości. Dlatego tak ważne jest, aby w odpowiedni sposób zachęcić młodzież do uprawiania aktywności fizycznej, zwłaszcza w duchu Health Related Fitness, czyli aktywności fizycznej ukierunkowanej na zdrowie. Młodzież wieku szkolnego powinna wykonywać codzienną aktywność fizyczną o intensywności od umiarkowanej do wysokiej, przez 60 minut lub dłużej. Szczególny nacisk należy położyć na rozwój zdolności motorycznych, a zajęcia powinny być przyjemne i różnorodne. Należy stosować określone rodzaje aktywności fizycznej odpowiadające potrzebom tej

grupy wiekowej: aerobik, ćwiczenia siłowe i koordynacyjne, gibkościowe itp. (EU Physical Activity Guidelines, 2008, za: Groffik, 2015). Ważne jest też, aby aktywność fizyczna była dostosowana do możliwości i potrzeb danej osoby. Nadmierna aktywność fizyczna lub niedostosowanie poziomu trudności ćwiczeń fizycznych do możliwości uczestnika, może przyczynić się do kontuzji, narazić jego zdrowie lub zniechęcić do jej dalszego podejmowania.

Jednak aktywność fizyczna współczesnej młodzieży w świetle powyższych rekomendacji jest niezadowolająca. W badaniach Health Behaviour in School – aged Children (HBSC), które zostały przeprowadzone w Polsce w 2010 roku stwierdzono, że jedynie co czwarty jedenastolatek, co piąty trzynastolatek i co szósty piętnastolatek osiągnął zalecany poziom aktywności fizycznej, co oznacza, że każdego dnia przez przynajmniej godzinę wykonywał ćwiczenia fizyczne o umiarkowanym stopniu. Co więcej, stwierdzono, że w latach 1990-2010 występowała (i nadal występuje) tendencja do obniżania się poziomu aktywności fizycznej, zwłaszcza wśród dziewcząt. Bariery w podejmowaniu aktywności przez młodych ludzi mają różnorodne przyczyny. Można wśród nich wskazać bariery psychologiczne, społeczne, kulturowe, środowiskowe, behawioralne. Młodzi ludzie nie uprawiają sportu, ponieważ w okolicy, w której mieszkają brakuje ścieżek rowerowych, nie ma terenów do bezpiecznego biegania. Brakuje im też wsparcia ze strony bliskich, a także czasu z powodu innych obowiązków. Do innej grupy przeszkód można zaliczyć bariery osobnicze, wśród których można wskazać: brak motywacji, umiejętności, skłonności do działania, obawy przed kontuzjami.

W badaniach przeprowadzonych w 2013 roku na grupie 3346 uczniów w wieku 10-16 lat podjęto próbę ustalenia, jakie bariery ograniczają aktywność fizyczną młodych ludzi. Badania wykazały, że najczęstsze przeszkody w podejmowaniu aktywności fizycznej to brak energii, umiejętności, niedostateczna ilość wolnego czasu oraz brak wsparcia. Powyższe bariery częściej dotyczyły dziewcząt niż chłopców. Dziewczęta częściej niż chłopcy zwracały uwagę na brak energii. Można również zauważyć, że starsi uczniowie częściej zgłaszali występowanie barier, niż osoby młodsze. Nie stwierdzono natomiast różnic ze względu na miejsce zamieszkania badanych. Warto także zwrócić uwagę, że w przypadku dziewcząt i starszej młodzieży istniało większe ryzyko niskiej aktywności, niż miało to miejsce w przypadku chłopców i osób starszych (Jodkowska, Mazur, Oblacińska, 2015). Obniżającą się aktywność fizyczną zaobserwował W. Anderssen i współautorzy (2005), zwłaszcza w wieku 13-19 lat.

„Przyczyn obniżania się aktywności fizycznej wraz z wiekiem doszukiwać się można na wielu poziomach, zarówno w edukacji młodych ludzi, braku wzorów do naśladowania, jak również wpływie czynników społeczno-kulturowych objawiających się mniejszą ilością czasu wolnego, konkurencją i bogatą ofertą rozrywek często biernych ruchowo” (Groffik, 2015, s. 174). Wyniki badania R. Troiano i współautorów (2008) ukazują, iż 49% chłopców i 35% dziewcząt w wieku 6-11 lat spełnia zalecenia 60-minutowej dziennej aktywności fizycznej od umiarkowanej do wysokiej intensywności. Jednakże, w wieku 12-15 lat odsetek ten ulega zmniejszeniu do 8% uczniów, którzy spełniają powyższe zalecenia (Troiano i wsp., 2008).

ROZDZIAŁ II.

METODOLOGIA BADAŃ WŁASNYCH

2.1. Cel badań i pytania badawcze

Niniejsze badania realizowane były w dwóch etapach.

Celem badań w pierwszym etapie była diagnoza stosunków interpersonalnych uczniów w klasach szkolnych oraz ich uwarunkowań (szkolnych, rodzinnych), a także wskazanie ewentualnych zależności między pozycją socjometryczną ucznia a osiąganymi przez niego wynikami w nauce i poziomem jego sprawności fizycznej. Dodatkowo badaniom został poddany standard społeczno-ekonomiczny rodziny ucznia i jego wpływ na poziom popularności ucznia w klasie.

Celem badań w drugim etapie była ocena wpływu autorskiego programu wychowawczego na pozycję społeczną i wizerunek w klasie uczniów odrzuconych, wyłonionych w pierwszym etapie badań. Program opracowany został wspólnie z pedagogiem szkolnym, a służył on poprawie pozycji w klasie jednostek nieakceptowanych oraz poprawie relacji interpersonalnych w badanych klasach.

Dla realizacji celu badań sformułowano następujące pytania badawcze:

wzorzec

1. Jak kształtuje się układ stosunków interpersonalnych wśród badanych uczniów w I etapie badań?
2. Czy środowisko: miejskie, wiejskie – różnicuje pozycję socjometryczną ucznia w zespole klasowym?
3. Czy płeć badanych różnicuje pozycję socjometryczną ucznia/uczennicy w klasie?
4. Czy istnieje związek między pozycją socjometryczną ucznia a jego wynikami w nauce i czy środowisko – miejskie i wiejskie różnicuje tę zależność?
5. Czy istnieje związek między pozycją społeczną ucznia a poziomem jego sprawności fizycznej i czy środowisko – miejskie i wiejskie różnicuje tę zależność?
6. Czy istnieje związek między pozycją społeczną ucznia w klasie a jego standardem społeczno-ekonomicznym i czy środowisko – miejskie i wiejskie różnicuje tę zależność?
7. Jaki wzorzec ucznia funkcjonuje w świadomości badanych?

8. Czy świadomie podjęta praca wychowawcy klasowego i nauczyciela wychowania fizycznego, w oparciu o wdrożony program wychowawczy poprawi wizerunek uczniów nieakceptowanych w klasie, wyłonionych w pierwszym etapie badań?

2.2. Hipotezy badawcze

Studia nad literaturą przedmiotu oraz przemyślenia własne pozwoliły sformułować następujące hipotezy:

1. Dobre wyniki w nauce są jednym z decydujących czynników warunkujących akceptację w klasie, zwłaszcza na poziomie szkoły podstawowej.
2. Wyższa sprawność fizyczna sprzyja akceptacji wśród uczniów szkół podstawowych i ma wpływ na pozycję społeczną ucznia w klasie bez względu na miejsce zamieszkania (środowisko miejskie vs. wiejskie).
3. Środowisko rodzinne ucznia, zwłaszcza standard społeczno-ekonomiczny rodziny determinuje jego pozycję socjometryczną wśród rówieśników.
4. Dynamika stosunków społecznych w klasie szkolnej pozwala założyć, że świadomie podjęte działania wychowawcze nad poprawą pozycji socjometrycznej w klasie jednostek odrzuconych, może dać pozytywny efekt, co odzwierciedli wyższa pozycja socjometryczna w drugim badaniu.

2.3. Metody i narzędzia badawcze

Pedagog-badacz nie może ograniczyć swojego podejścia do jedynie ilościowego opisu złożonej rzeczywistości społecznej, jaką stanowi życie klasy szkolnej. Konieczne jest zastosowanie metodologicznego podejścia hermeneutyczno-pedagogicznego, które pozwoli na dokładne poznanie, diagnozowanie, analizowanie, interpretowanie i opisywanie uzyskanych wyników z perspektywy jakościowej, a nie tylko ilościowej. Ważne jest również wykorzystanie własnego doświadczenia pedagogicznego, aby lepiej zrozumieć obserwowane stany, jak na przykład sytuację uczniów nisko ocenianych przez kolegów w kontekście ich szerokich uwarunkowań (Ablewicz, 1998). Dzięki temu możliwe będzie zaplanowanie i przeprowadzenie odpowiednich działań wychowawczych.

W niniejszych badaniach nie ograniczono się jedynie do ilościowej charakterystyki wyników, choć ta forma opisu jest istotna, szczególnie dla porównań. Dużą uwagę zwrócono na wyjaśnienie odkrytego układu stosunków koleżeńskich w klasie, łącząc go

z warunkami życia ucznia, takimi jak standard społeczno-ekonomiczny rodziny, sprawnością fizyczną i osiąganymi wynikami w nauce. Połączono dane socjometryczne z charakterystyką ucznia uzyskaną od jego koleżanek i kolegów, w tym uzasadnieniami wyborów socjometrycznych oraz z danymi przedstawianymi przez wychowawcę klasy i nauczyciela wychowania fizycznego, którzy współpracują z uczniami w innych warunkach niż pozostali nauczyciele.

W niniejszych badaniach zastosowano następujące metody badawcze: sondaż diagnostyczny, socjometrię, wywiad, analizę dokumentów szkolnych, testowanie.

Z uwagi na rozporządzenie o ochronie danych osobowych (tzw. RODO) wszystkie testy i ankiety przeprowadzone w niniejszej pracy zostały oznaczone losowymi numerami, jak również dokonany został podział na szkoły miejskie i wiejskie, które zostały umownie oznaczone dużymi literami (szkoły A, B i C, to szkoły miejskie, natomiast D, E i F, to szkoły wiejskie).

Do oceny popularności ucznia w klasie zastosowano techniki socjometryczne – klasyczne testy wg koncepcji J.L. Moreno (Molak, 1974). Pozwalają one na mierzenie stosunków społecznych między członkami w małych grupach społecznych i umożliwiają odtworzenie ich nieformalnej struktury. Za pomocą technik socjometrycznych można otrzymać wiele informacji o trudno uchwytnych zjawiskach, jakie zachodzą wewnątrz grupy, np.:

- napięcie i rodzaj związków emocjonalnych pomiędzy członkami w grupie,
- rola i miejsce poszczególnych jednostek w grupie,
- zmiany zachodzące w grupie pod wpływem określonych czynników,
- skutki określonych zabiegów wychowawczych,
- struktura wewnątrz grupy (Pilch, 1998).

Pytania zadawane uczniom w teście można podzielić na dwa typy, które dotyczą relacji opartych na sympatii (wybór pozytywny) lub wrogości (wybór negatywny). Zwykle każdy członek grupy odpowiada na nie indywidualnie, w formie pisemnej.

Testy socjometryczne J.L. Moreno przeprowadzone zostały dwukrotnie. Pierwszy test miał za zadanie pokazanie relacji między uczniami poszczególnych klas. W czasie testowania ustalono uczniów popularnych, izolowanych i odrzuconych. Przyjęto, że popularnym (akceptowanym) jest ten uczeń, który otrzymał pozytywne wybory, co najmniej od połowy klasy i jednocześnie nie jest odrzucany przez więcej niż 33% koleżanek i kolegów. Uczeń odrzucony (niepopularny, nieakceptowany) to taki, którego charakteryzują tylko wybory negatywne lub był pomijany w wyborach pozytywnych

i negatywnych lub ma trzykrotnie mniej wyborów pozytywnych niż negatywnych. Akceptację charakteryzuje znacząca większość wyborów pozytywnych nad negatywnymi, zaś nieakceptację (odrzućenie) – odwrotnie. Za uczniów izolowanych (przeciętnych) uważa się tych, którzy nie zostali uwzględnieni w żadnej z wymienionych wcześniej grup.

Konkludując, akceptację znamionuje znacząca przewaga wyborów pozytywnych nad negatywnymi, zaś brak akceptacji – odwrotnie, większa liczba wyborów negatywnych nad pozytywnymi. Pozostałych uczniów zaliczamy do izolowanych (przeciętnych), ponieważ nie osiągnęli oni zdecydowanej przewagi jednej kategorii wyborów. Te względy spowodowały, że przyjęte kryteria nie są oznaczone stałymi liczbami, lecz wiążą się z liczebnością klasy.

Drugie testowanie przeprowadzone zostało w celu zbadania dynamiki stosunków społecznych w badanych klasach. Oceniano efekt działań wychowawców klasowych oraz nauczycieli wychowania fizycznego, zmierzających do poprawy pozycji uczniów nisko ocenionych (odrzuconych) w pierwszym testowaniu.

Testowanie socjometryczne przeprowadzono przy zastosowaniu dwóch kryteriów mierzących:

- więzi osobowe „Partner w ławce”,
- więzi rzeczowe „Samorząd w klasie”.

W pierwszym teście – „Partner w ławce” – należało podać 3 nazwiska uczniów, z którymi najchętniej siedziałoby się w jednej ławce oraz 3 nazwiska uczniów, z którymi nie chciałoby się siedzieć w ogóle w następnym półroczu szkolnym lub następnej klasie.

W drugim teście – „Samorząd w klasie” – należało podać 3 nazwiska uczniów, którzy zdaniem odpowiadających najbardziej pasują do ról pełnionych w samorządzie klasowym oraz 3 nazwiska osób, które wg odpowiadających nie nadają się do samorządu klasowego.

W obu testach swoje wybory należało uzasadnić. Zaletą tych testów jest krótki czas testowania, czytelność wyników i łatwość ich uzyskiwania.

Kolejną wykorzystaną w badaniu metodą był wywiad z wychowawcą klasy, przeprowadzony przez autorkę badań. W poznawaniu pozycji socjometrycznej ucznia pozwolił on dodatkowo uzyskać opinię m.in. o uczniach wyróżniających się w zespole klasowym, o aktywności uczniów w klasie oraz atmosferze panującej w klasie (stosunki uczeń – uczeń, uczniowie – nauczyciel, klasa szkolna – pozostała społeczność szkolna).

Wywiad przeprowadzono również z nauczycielami wychowania fizycznego, których poproszono o scharakteryzowanie poziomu „wysportowania” uczniów, zaangażowania na lekcjach wf. Informacje te uzupełniono danymi z dziennika lekcyjnego oraz dziennika Szkolnego Koła Sportowego.

Wywiad odbył się za pozwoleniem dyrekcji szkoły i miał postać ukierunkowanej rozmowy. Na wywiad składały się m.in. takie pytania jak:

- 1) Który uczeń jest najbardziej „wysportowany” w klasie?
- 2) Który uczeń jest najmniej aktywny na zajęciach wychowania fizycznego?
- 3) Czy w klasie są uczniowie uczęszczający na dodatkowe zajęcia sportowe poza szkołą?
- 4) Czy w klasie są uczniowie uczęszczający na zajęcia SKS (Szkolnego Koła Sportowego)?

Integralną częścią pracy szkół jest system oceniania, na który składają się m.in. oceny szkolne wystawiane przez nauczycieli. Stopnie szkolne wspierają mechanizmy kontroli społecznej, ponieważ działają jako kary lub nagrody. Oceny szkolne są jednym z bodźców motywujących uczniów do zdobywania wiedzy i zachowań zgodnych z porządkiem społecznym. Są też narzędziem kształtowania społecznie pożądanych postaw uczniów.

Informacje o wynikach w nauce badanych uczniów uzyskano analizując dokumentację szkolną (dzienniki lekcyjne, arkusze ocen z uwzględnieniem ocen za I i II semestr w roku szkolnym 2018/2019). Średnią ocen obliczono z ocen wszystkich przedmiotów, z wyjątkiem oceny z zachowania. Za uczniów wyróżniających się w nauce uznano tych, którzy uzyskali średnią ocen 4,75 i wyższą (Rozporządzenie Ministra Edukacji Dz. Ustaw z 2019 r. poz. 373, rozdz. 2, §18). Zastosowane w pracy przedziały ocen, to: niski – 2,20-3,40; przeciętny 3,50-3,90 oraz wysoki 4,00-5,20.

W pracy oceniono również standard społeczno-ekonomiczny rodziny badanych. Współcześni badacze standard społeczno-ekonomiczny ucznia łączą z jego popularnością w klasie (Weissbrot-Koziarska, 2000). Informacje o warunkach społeczno-ekonomicznych zebrano z wykorzystaniem autorskiej ankiety, zawierającej pytania zamknięte i otwarte. Dotyczyły one m.in. poziomu wykształcenia rodziców badanego, warunków mieszkalnych, uczestnictwa w szkolnych i pozaszkolnych formach zajęć.

Na podstawie odpowiedzi na zadane w ankiecie pytania obliczono sumaryczny wskaźnik standardu społeczno-ekonomicznego dla każdego ucznia. Maksymalna liczba

punktów, jaką mógł otrzymać uczeń wynosiła 24, a minimalna to 3 punkty. Liczba punktów stanowiła kryterium zaliczenia badanego do jednej z trzech grup:

- I standard niski – 9 do 15 pkt,
- II standard przeciętny – 16 do 19 pkt,
- III standard wysoki – 20 do 24 pkt.

Uzyskane wyniki standardu społeczno-ekonomicznego badanych uczniów konsultowano z wychowawcą klasy. Okazało się, że badani uczniowie nie zmieniali obrazu istniejącego stanu rzeczy, tzn. że podawane przez nich odpowiedzi na zadawane pytania – przedstawiali jako rzeczywiście istniejące warunki socjalno-bytowe rodziny.

Sprawność fizyczna człowieka, jako jeden z wyznaczników jego stanu zdrowia, nie jest wartością samą w sobie, ale sprzyja realizacji wielu wartości podczas pełnienia różnych ról społecznych, w tym roli ucznia. Praca nad utrzymaniem sprawności fizycznej sprzyja efektywnej nauce. Badania wykazały, że wyższa sprawność fizyczna, często ściśle związana ze sportem, może sprzyjać pozytywnym ocenom rówieśników w klasie (Urban, 2001). Z powyższych powodów, jako jedną ze zmiennych przyjęto sprawność fizyczną uczniów.

Do oceny poziomu sprawności fizycznej badanych uczniów wykorzystano następujące, wybrane z Międzynarodowego Testu Sprawności Fizycznej EUROFIT, próby:

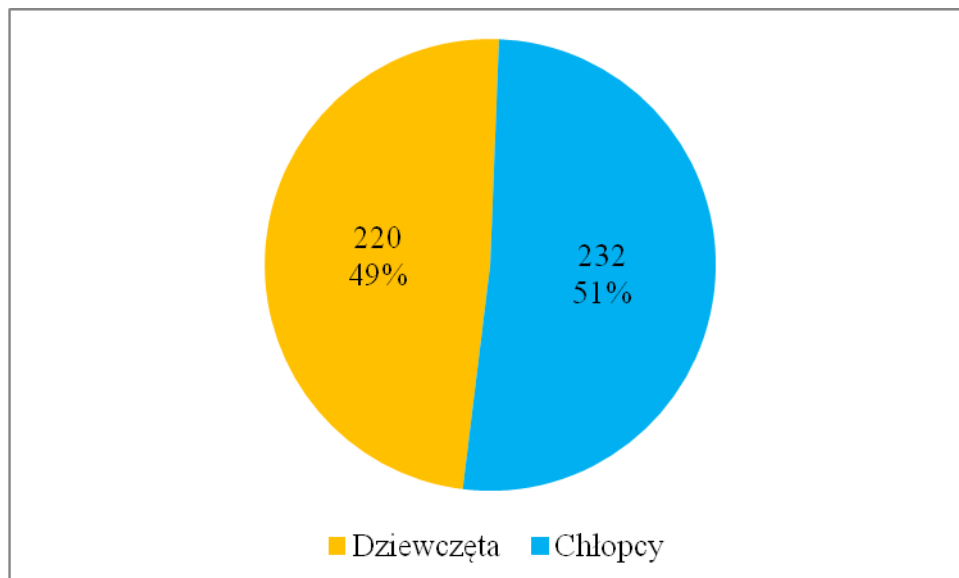
1. Dosiężny skłon tułowia w siadzie (gibkość),
2. Skok w dal z miejsca (siła eksplozywna nóg),
3. Siady z leżenia tyłem (siła mięśni brzucha),
4. Próba szybkości przemieszczania rąk – Tapping (szybkość ruchu RR),
5. Bieg wahadłowy 10 x 5 m (szybkość),
6. Wielostopniowy bieg wahadłowy x 20m (wytrzymałość).

Wyżej wymienione próby sprawności fizycznej wybrano ze względu na ogólnodostępny i prosty sposób pomiaru. Do przeprowadzenia testów potrzebne były głównie stoper i taśmy miernicze. Próby te przeprowadzono zgodnie z obowiązującą instrukcją

Rezultaty uzyskane w poszczególnych próbach przeliczono na punkty, zsumowano i na tej podstawie ustalono rangę poziomu sprawności fizycznej badanych uczniów.

2.4. Charakterystyka badanej grupy

W badaniu wzięło udział 452 uczniów z małopolskich szkół podstawowych, w tym 48,67% chłopców oraz 51,33% dziewcząt (rycina 3). Badaniami objętych uczniów w wieku 12-13 lat, z 21 oddziałów klas VI i VII szkół podstawowych. Do badań wybrano szóstoklasistów i siódmoklasistów, ponieważ dzieci te mają za sobą już kilka lat wspólnej edukacji, dobrze się znają (duża część uczniów uczęszcza do klasy od początku nauki), a także dobrze są znani nauczycielom. Ponadto okres adolescencji jest ciekawym dla badacza czasem w życiu dziecka. To okres nie tylko intensywnych zmian fizycznych i motorycznych, ale także psychicznych i społecznych.



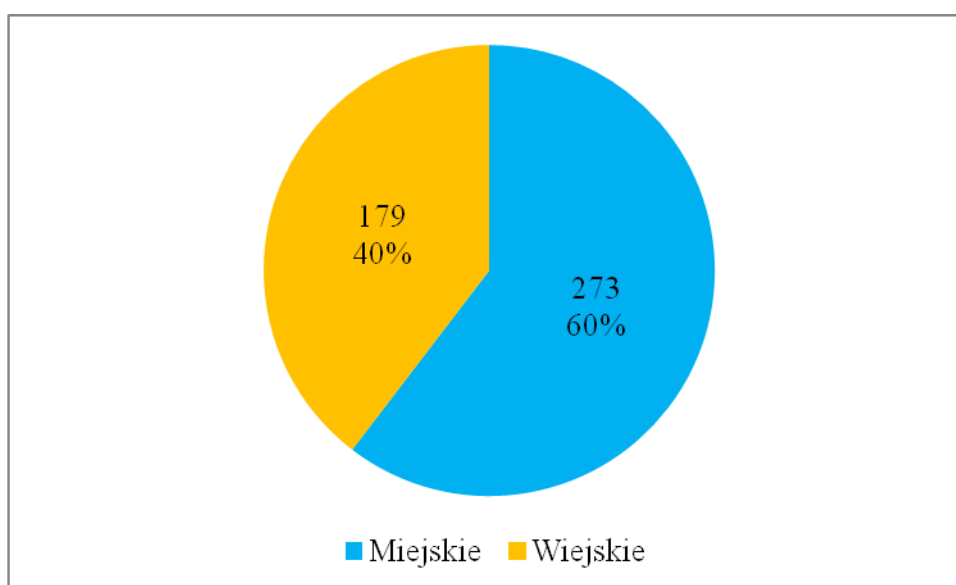
Rycina 3. Liczba chłopców i dziewcząt w badaniu własnym

Badaniami objęto sześć szkół. Z tej samej szkoły pochodziło maksymalnie 22% badanych uczniów. W tabeli 1 zaprezentowano liczbowy udział badanych w poszczególnych szkołach.

Tabela 1. Liczebność uczniów w poszczególnych szkołach objętych badaniem

Szkoła	Liczba obserwacji	Procent obserwacji
A	80	17,7
B	94	20,8
C	99	21,9
D	38	8,41
E	50	11,06
F	91	20,13
Łącznie	452	100

Uczniów ze szkół miejskich było 179, a ze szkół wiejskich – 273 i stanowili oni ponad 60% badanej grupy (rycina 4).



Rycina 4. Liczba uczniów w szkołach miejskich i wiejskich w badaniu własnym

W tabeli 2 pokazano liczbę uczniów w szkołach w podziale na środowisko miejskie i wiejskie. Zauważyć można, że w środowisku wiejskim jedna szkoła wygenerowała ponad 50,84% obserwacji.

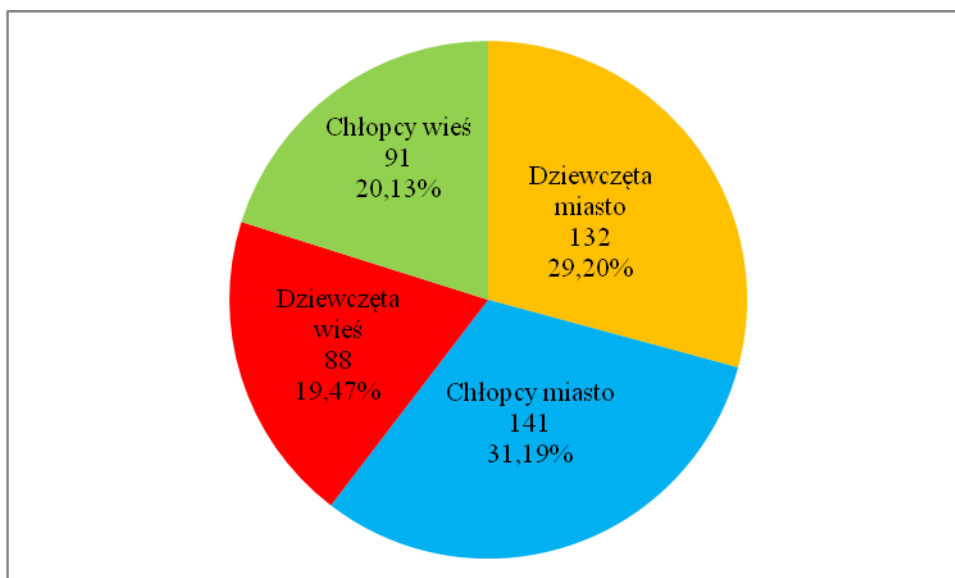
Tabela 2. Liczba uczniów w podziale na szkoły miejskie i wiejskie

Środowisko	Szkoła	Liczba obserwacji	Procent obserwacji
Miejskie	A	80	29,3
	B	94	34,43
	C	99	36,26
Łącznie		273	100
Wiejskie	D	38	21,23
	E	50	27,93
	F	91	50,84
Łącznie		179	100

Tabela 3. Zestawienie uczniów biorących udział w badaniu z uwzględnieniem płci i miejsca zamieszkania, w poszczególnych szkołach objętych badaniem

Szkola	Miasto				Wieś				Ogółem	
	Dz		Ch		Dz		Ch		N	%
	N	%	N	%	N	%	N	%		
A	42	15,4	38	13,9					80	17,7
B	46	16,8	48	17,6					94	20,8
C	45	16,5	54	19,8					99	21,9
D					19	10,6	19	10,6	38	8,4
E					21	11,7	29	16,2	50	11,1
F					48	26,8	43	24,0	91	20,1
RAZEM	133	48,7	140	51,3	88	49,1	91	50,8	452	100

Legenda: Dz – dziewczęta; Ch – chłopcy



Rycina 5. Zestawienie uczniów biorących udział w badaniu z uwzględnieniem płci i miejsca zamieszkania

2.5. Teren badań

Badania zostały zrealizowane w trzech losowo wybranych szkołach podstawowych w Krakowie i w trzech losowo wybranych szkołach podstawowych w powiecie krakowskim (szkoły z terenu gminy Mogilany). Autorka zastosowała metodę doboru losowego próby. Zastosowano losowanie proste przy użyciu tablic liczb losowych. W pierwszej kolejności autorka losowała gminę, a następnie znajdujące się w niej szkoły.

Badania zostały przeprowadzone po uzyskaniu pisemnej zgody dyrekcji szkół oraz rodziców badanych uczniów.

2.6. Przebieg badań

Na początku badań ustalono harmonogram działań. Jest to konieczne w badaniach z dużymi próbkami, ponieważ pozwala ustandaryzować procedury badawcze i organizację pracy. Następnie wyeliminowano czynniki mogące zniekształcić zebrane wyniki, np. powodujące zmęczenie ucznia zbyt długim wypełnianiem ankiety dotyczącej standardu społeczno-ekonomicznego i testów socjometrycznych. Dlatego badania przeprowadzono w dwóch turach (po 45 minut każda). Uczniowie wypełniali ankiety na godzinie wychowawczej. Realizacja badań

rozpoczęła się od wyjaśnienia uczniom intencji badacza oraz instrukcji postępowania podczas wypełnienia ankiet i testów socjometrycznych. Dzięki kodowaniu imienia i nazwiska można było nadać badaniu niezbędną anonimowość (numery z dziennika wraz z określeniem płci badanego – „dz” – dziewczynka lub „ch” – chłopiec - były kodami dla uczniów).

Po opracowaniu ilościowym wyników badań socjometrycznych wykonanych w miesiącach: wrzesień i październik roku szkolnego 2018/2019 oraz zapoznaniu wychowawców klas ze statusem socjometrycznym uczniów w klasach, wdrożony został w drugim semestrze roku szkolnego 2018/2019 program wychowawczy, którego założenia i treść zostały opracowane przez autorkę badań przy udziale pedagoga szkolnego oraz akceptacji dyrekcji szkoły, wychowawców klas i nauczycieli wychowania fizycznego. Program wychowawczy pozwolił na zastosowanie działań wobec uczniów odrzuconych (niepopularnych - wyłonionych po pierwszym testowaniu w I semestrze 2018/2019 roku szkolnego), zmierzających do poprawy ich wizerunku w klasie. Został on zrealizowany pod opieką nauczyciela wychowawcy oraz nauczyciela wychowania fizycznego. Polegał on na wdrożeniu działań mających na celu zmianę stosunku klasy do uczniów nieakceptowanych (odrzuconych). Realizowano go podczas lekcji wychowawczych oraz lekcji wychowania fizycznego. Działania te polegały m.in. na mianowaniu uczniów o niskiej popularności na liderów wspólnych grup zadaniowych w trakcie lekcji, dających możliwość częstych interakcji, angażowaniu ich w organizowanie razem z innymi uczniami imprez klasowych, uroczystości szkolnych, akcji charytatywnych itp., dostrzeganiu i podkreślaniu na forum klasy ich mocnych stron czy też dołączaniu ich do grup, gdzie znajdują się uczniowie popularni. W czasie lekcji wychowania fizycznego uczniowie o najniższej pozycji socjometrycznej (niepopularni - odrzuceni) angażowani byli do pomocy w przygotowaniu potrzebnego do lekcji sprzętu sportowego, demonstrowaniu przygotowanych ćwiczeń (po wcześniejszej akceptacji przez nauczyciela wf), przeprowadzeniu zabawy integracyjnej itp. Dodatkowo uczniowie pomagali przy organizacji imprez sportowo-rekreacyjnych czy też tworzeniu szkolnych gazetek sportowych.

ROZDZIAŁ III. WYNIKI BADAŃ

3.1. Metody analizy i wstępne opracowanie danych

Prezentowane analizy wykonano w programie Statistica 13.3. Dla całości podsumowania przyjęto poziom istotności $p = 0,05$. W analizie wykorzystano nieparametryczny test różnic H Kruskala-Wallisa wspierany wielkością efektu epsilon-kwadrat (ε^2). W analizie związku między pomiarami wykorzystano także współczynnik korelacji rang Spearmana oraz test chi-kwadrat (χ^2) i V Cramera. Do pokazania zależności między zmiennymi jakościowymi wykorzystano także iloraz szans (OR). Wybór nieparametrycznych metod wnioskowania spowodowany był brakiem spełnionych założeń, takich jak równoliczne grupy oraz brakiem normalności rozkładu. Powodem wykorzystania nieparametrycznych metod wnioskowania była także jakościowa skala pomiaru wykorzystywanych danych. W tabeli 6 zaprezentowano analizę opisową testowanych zmiennych w próbie.

Analiza wykazała, że testowane zmienne nie przyjmują rozkładu normalnego o czym świadczy istotny wynik testu Kołmogorow-Smirnow. Dla ocen pozytywnych i negatywnych wskazań zauważyć można bardzo silną skośność wyników. Rozkłady wskazanych zmiennych są prawoskośne, co oznacza zdecydowaną przewagę liczby niskich wyników nad wysokimi. Potwierdza to także stosunek mediany do średniej. Szczególnie wyraźne jest to dla negatywnych wskazań, gdzie mediana równa się wartości minimum. Oznacza to, że przynajmniej połowa próby osiąga dla tych pomiarów wartości minimalne (zero). Co więcej bardzo wysokie wartości kurtozy sugerują silną koncentrację rozkładu wyników wokół średniej i małe ich zróżnicowanie. Podsumowując wnioski o rozkładach pozytywnych i negatywnych wyborów, otrzymamy wskazanie, że w próbie znajduje się duża koncentracja niskich i bardzo niskich wyników.

Takiego rozkładu nie widać dla zmiennej standard społeczno-ekonomiczny. Wartości skośności są wyraźnie bliżej zera, podobnie jak kurtozy. Jedyne wartości kurtozy dla wyników w nauce sugerują wyższą koncentrację wyników wokół średniej i mniejsze zróżnicowanie wyników. Co więcej dodatnia skośność sugeruje dla wyników nauce przewagę wysokich wyników nad niskimi, co szczególnie widoczne jest dla

drugiego pomiaru. Wyprowadzone wnioski potwierdzają konieczność wykorzystania w głównej analizie danych testy i współczynniki nieparametryczne.

Tabela 4. Podsumowanie statystyk opisowych zmiennych wykorzystanych w badaniach

Testowane zmienne		<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>Me</i>	<i>SD</i>	<i>SKE</i>	<i>K</i>	<i>K-S</i>
Wyniki w nauce	Pomiar I	2,20	5,20	3,74	3,70	0,48	0,44	0,91	0,144*
	Pomiar II	2,80	5,30	3,92	3,80	0,49	0,82	0,76	0,169*
Poziom sprawności fizycznej		170,00	536,00	334,66	326,00	83,68	0,20	-0,45	0,050*
Poziom standardu społeczno-ekonomicznego		9,00	24,00	17,61	18,00	2,42	-0,42	-0,01	0,188*
Pozytywne PIS	Pomiar I	0,00	30,00	3,82	2,00	5,33	2,45	6,52	0,258*
	Pomiar II	0,00	34,00	4,53	2,00	6,13	2,23	5,12	0,256*
Negatywne PIS	Pomiar I	0,00	33,00	3,04	0,00	6,34	2,70	7,14	0,332*
	Pomiar II	0,00	27,00	2,43	0,00	5,16	2,81	7,95	0,330*

PIS – wyniki liczby wskazań w testach „Partner w ławce” oraz „Samorząd w klasie”; *Min* – minimum, *Max* – maksimum, *M* – średnia, *Me* – mediana, *SD* – odchylenie standardowe, *SKE* – skośność, *K* – kurtoza, *K-S* – wartość testu Kołmogorow-Smirnow

* – $p < 0,01$

Dodatkowym obszarem analizy danych była ocena globalna uzyskanych wyników. Analizie związku poziomu popularności w pierwszym i drugim pomiarze poddano zmienne wyników w nauce, sprawności fizycznej oraz standardu społeczno-ekonomicznego. W tabeli 5 zaprezentowano wyniki współczynnika korelacji rang Spearmana.

Tabela 5. Poziom popularności a wyniki w nauce, sprawność fizyczna i standard społeczno-ekonomiczny (I i II pomiar)

Zmienne	Pomiar I		Pomiar II	
	r_s	p	r_s	p
Wyniki w nauce	0,428	<0,001	0,444	<0,001
Poziom sprawności fizycznej	0,309	<0,001	0,286	<0,001
Poziom standardu społeczno-ekonomicznego	-0,151	0,001	-0,162	0,001

$N = 452$

r_s – współczynnik Spearmana, p – poziom istotności

Analiza pokazała, że związek wyników w nauce z poziomem popularności w obu pomiarach jest dodatni i umiarkowany. Dodatkowo oraz kolejno: umiarkowany i słaby, były także związki popularności z poziomem sprawności fizycznej w pierwszym i drugim pomiarze. Wraz ze wzrostem wyników w nauce oraz wraz ze wzrostem poziomu sprawności fizycznej rosną wyniki poziomu popularności.

Związki z wynikami w nauce okazały się być widocznie silniejsze. Standard społeczno-ekonomiczny okazał się korelować z popularnością w sposób słaby i ujemny tak w pierwszym, jak i drugim pomiarze. Wraz ze wzrostem standardu maleje poziom popularności.

Podobnej ocenie poddano analizę korelacji w podziale na szkoły ze środowiska miejskiego i wiejskiego, co przedstawione zostało w tabeli 6.

Tabela 6. Podsumowanie korelacji współczynnikiem Spearmana poziomu popularności w pierwszym i drugim pomiarze z wynikami w nauce, sprawnością fizyczną i standardem społeczno-ekonomicznym w podziale na środowisko

Środowisko	Zmienne	Pomiar I		Pomiar II	
		r_s	p	r_s	p
Miejskie $N = 272$	Wyniki w nauce	0,592	<0,001	0,577	<0,001
	Poziom sprawności fizycznej	0,333	<0,001	0,290	<0,001
	Poziom standardu społeczno-ekonomicznego	-0,180	0,003	-0,192	0,001
Wiejskie $N = 179$	Wyniki w nauce	0,133	0,076	0,183	0,014
	Poziom sprawności fizycznej	0,245	0,001	0,249	0,001
	Poziom standardu społeczno-ekonomicznego	-0,088	0,244	-0,101	0,178

N – liczba obserwacji, r_s – współczynnik Spearmana, p – poziom istotności

Przedstawione analizy w podziale na środowisko pokazały, że związki wyników w nauce z poziomem popularności są wyraźnie silniejsze w szkołach miejskich niż wiejskich. W szkołach miejskich zależności te są dodatnie i silne, kiedy w szkołach wiejskich związki te są słabe i dla pierwszego pomiaru nieistotne. Podobnie poziom standardu społeczno-ekonomicznego koreluje istotnie jedynie w grupie szkół miejskich. Jednak warto zauważyć, że związki te są słabe. Poziom sprawności fizycznej koreluje nieznacznie silniej z poziomem popularności w szkołach miejskich niż wiejskich.

Dodatkowym obszarem oceny globalnej była próba wykazania różnic w poziomie popularności uwzględniając wyniki w nauce, poziom sprawności fizycznej oraz standard społeczno-ekonomiczny. Z uwagi na brak rozkładu normalnego dla zmiennych wyników w nauce w semestrze pierwszym ($K-S_{(452)} = 0,144$; $p < 0,001$) i drugim ($K-S_{(452)} = 0,160$; $p < 0,001$), poziomu sprawności fizycznej ($K-S_{(452)} = 0,050$; $p = 0,009$) oraz standardu społeczno-ekonomicznego ($K-S_{(452)} = 0,118$; $p < 0,001$) podział na grupy przeprowadzono wykorzystując wartości kwartyli w rozkładach. Dla wyników w nauce opracowano przedział uwzględniając wyniki w pierwszym semestrze. Podział na grupy o różnych poziomach wyników nauce dla drugiego pomiaru wykorzystywał wartości przedziałów opracowane dla pierwszego semestru.

Uzyskane wartości opisowe oraz przedziały wyników wykorzystane w dalszej analizie zaprezentowano w tabeli 7.

Tabela 7. Przedziały i interpretacja wyników w nauce, poziomu sprawności fizycznej i poziomu standardu społeczno-ekonomicznego

Zmienne	Kwartyle			Przedziały wyników		
	$Q1$	$Q2$	$Q3$	Wyniki niskie	Wyniki przeciętne	Wyniki wysokie
Wyniki w nauce	3,50	3,70	3,90	2,20-3,40	3,50-3,90	4,00-5,20
Poziom sprawności fizycznej	280,50	326,00	389,00	170,00-280,00	281,00-389,00	390,00-536,00
Poziom standardu społeczno-ekonomicznego	16,00	18,00	19,00	9,00-15,00	16,00-19,00	20,00-24,00

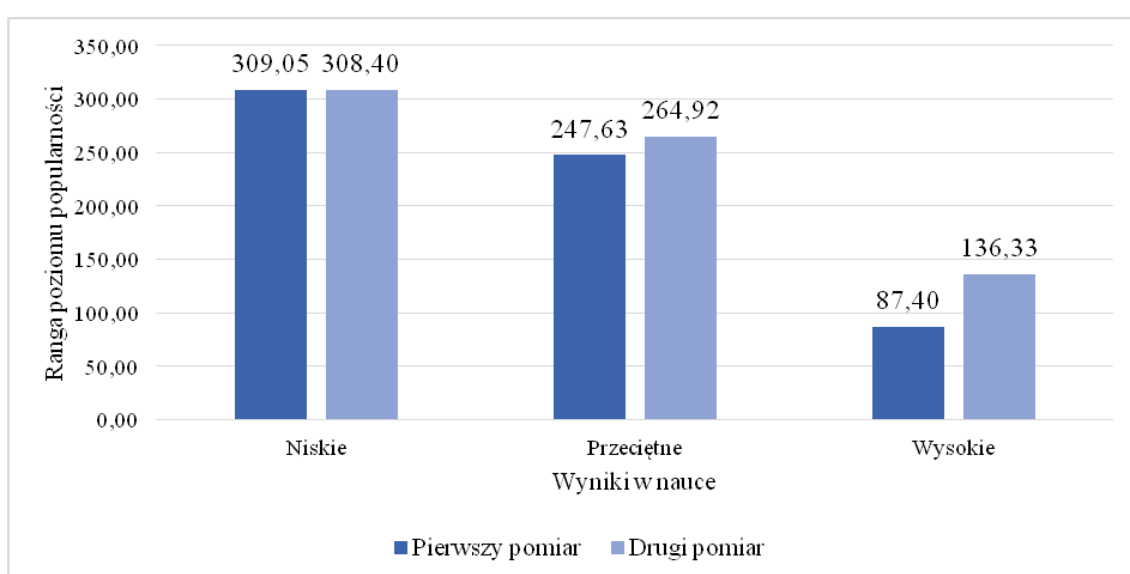
Przedstawiając różnice między uczniami o różnym poziomie wyników w nauce w poziomie popularności wykorzystano testy Kruskala-Wallisa. Analiza różnic pokazała, że uczniowie o różnym poziomie wyników w nauce różnili się istotnie poziomem popularności w pierwszym ($\chi^2_{H(2)} = 164,163$; $p < 0,001$, $\varepsilon^2 = 0,36$), jak i drugim pomiarze ($\chi^2_{H(2)} = 117,76$; $p < 0,001$, $\varepsilon^2 = 0,26$). Wielkości efektów były bardzo wysokie. Szczegółową analizę porównań parami pokazano w tabeli 8.

Tabela 8. Podsumowanie analizy post-hoc porównań parami rangi popularności w pierwszym i drugim pomiarze w podziale na uczniów o różnym poziomie wyników w nauce

Pomiar	Wyniki w nauce	N	M_{rang}	Me	Istotność porównań parami		
					1	2	3
Pierwszy	Niskie (1)	108	309,05	16,00	—	<0,001	<0,001
	Przeciętne (2)	243	247,63	12,50	<0,001	—	<0,001
	Wysokie (3)	101	87,40	3,00	<0,001	<0,001	—
Drugi	Niskie (1)	59	308,40	16,00	—	0,067	<0,001
	Przeciętne (2)	238	264,92	13,00	0,067	—	<0,001
	Wysokie (3)	155	136,33	5,00	<0,001	<0,001	—

N – liczba obserwacji, M_{rang} – średnia rang, Me – mediana

Analiza pokazała, że w pierwszym pomiarze uczniowie o wysokich wynikach w nauce charakteryzowali się istotnie wyższą rangą popularności niż uczniowie o niskich i przeciętnych wynikach w nauce. Co więcej uczniowie o przeciętnych wynikach osiągają wyższy poziom popularności niż uczniowie o niskich wynikach. Podobne różnice między grupami odnotowano w drugim pomiarze. Uczniowie o niskich i przeciętnych wynikach w nauce okazali się nie różnić istotnie poziomem popularności. Trzeba jednak zauważyć, że uczniowie o przeciętnych wynikach w nauce w drugim pomiarze charakteryzowali się wyższą popularnością niż uczniowie o niskich wynikach w nauce. Uzyskane wyniki zaprezentowano także na rycinie 6.



Rycina 6. Średnie rang poziomu popularności w podziale na wyniki w nauce w pierwszym i drugim pomiarze

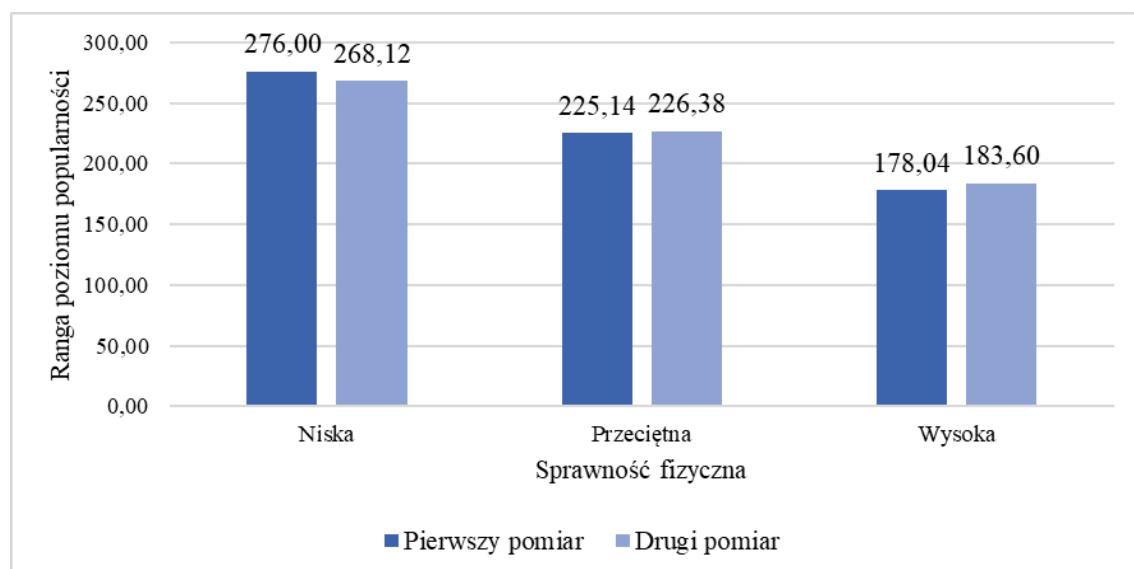
Analizie różnic testem Kruskala-Wallisa w poziomie popularności poddano także uczniów w podziale na poziom sprawności fizycznej. Wyniki pokazały, że uczniowie o różnym poziomie sprawności fizycznej charakteryzowali się istotnie różnymi poziomami popularności zarówno w pierwszym ($\chi^2_{H(2)} = 31,283$; $p < 0,001$, $\varepsilon^2 = 0,07$), jak i drugim pomiarze ($\chi^2_{H(2)} = 23,258$; $p < 0,001$, $\varepsilon^2 = 0,05$). Wielkości tych efektów były w pierwszym i drugim pomiarze kolejno: umiarkowany i niski. W szczegółowej ocenie wykorzystano analizę post-hoc, co zaprezentowano w tabeli 9.

Tabela 9. Podsumowanie analizy post-hoc porównań parami rangi popularności w pierwszym i drugim pomiarze w podziale na uczniów o różnym poziomie sprawności fizycznej

Pomiar	Poziom sprawności fizycznej	<i>N</i>	<i>M_{rang}</i>	<i>Me</i>	Istotność porównań parami		
					1	2	3
Pierwszy	Niski (1)	113	276,00	14,00	—	0,002	<0,001
	Przeciętny (2)	230	225,14	11,00	0,002	—	0,006
	Wysoki (3)	109	178,04	6,00	<0,001	0,006	—
Drugi	Niski (1)	113	268,12	14,00	—	0,016	<0,001
	Przeciętny (2)	230	226,38	11,00	0,016	—	0,015
	Wysoki (3)	109	183,60	8,00	<0,001	0,015	—

N – liczba obserwacji, *M_{rang}* – średnia rang, *Me* – mediana

Analiza pokazała, że w pierwszym pomiarze uczniowie o wysokim poziomie sprawności fizycznej charakteryzowali się istotnie wyższą rangą popularności niż uczniowie o niskim i przeciętnym poziomie sprawności. Co więcej, uczniowie o przeciętnym poziomie sprawności fizycznej osiągnęli wyższy poziom popularności niż uczniowie o niskich wynikach. Takie same różnice między grupami odnotowano w drugim pomiarze. Uzyskane wyniki zaprezentowano także na rycinie 7.



Rycina 7. Średnie rang poziomu popularności w podziale na poziom sprawności fizycznej w pierwszym i drugim pomiarze

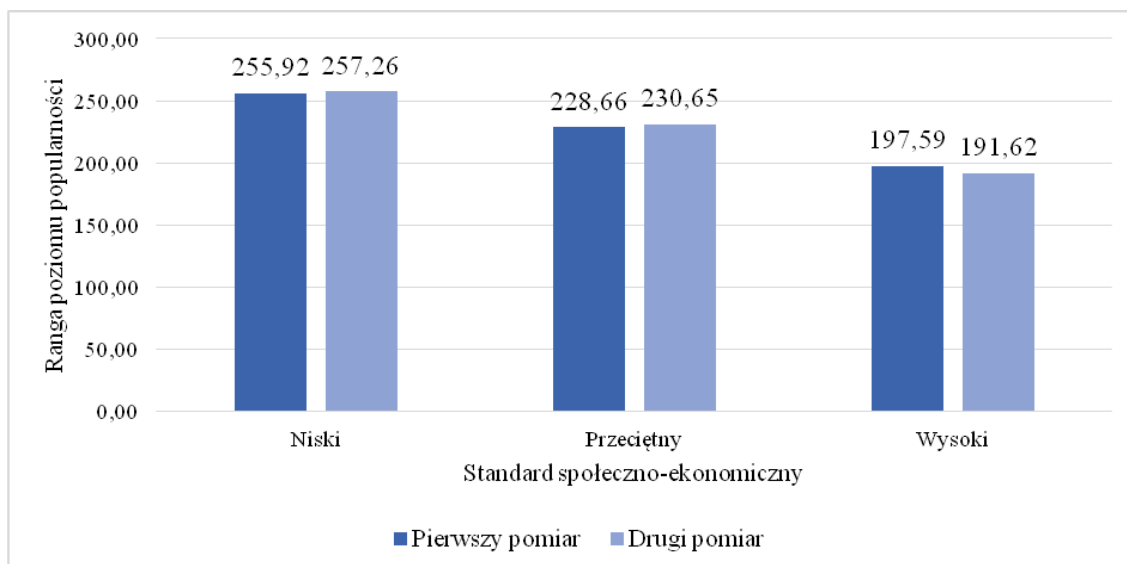
Ostatnim obszarem analizy różnic była ocena popularności między uczniami o różnym poziomie standardu społeczno-ekonomicznego. W ocenie tej także wykorzystano test Kruskala-Wallisa. Wyniki pokazały, że uczniowie o różnym poziomie standardu społeczno-ekonomicznego istotnie różnili się poziomem popularności w pierwszym ($\chi^2_{H(2)} = 9,583$; $p = 0,008$, $\varepsilon^2 = 0,02$), jak i drugim pomiarze ($\chi^2_{H(2)} = 12,551$; $p = 0,002$, $\varepsilon^2 = 0,03$). Wielkość tych efektów była niska. W tabeli 10 przedstawiono podsumowanie analizy post-hoc.

Tabela 10. Podsumowanie analizy post-hoc porównań parami rangi popularności w pierwszym i drugim pomiarze w podziale na uczniów o różnym poziomie standardu społeczno-ekonomicznego

Pomiar	Poziom standardu społeczno-ekonomicznego	N	M_{rang}	Me	Istotność porównań parami		
					1	2	3
Pierwszy	Niski (1)	85	255,92	14,00	—	0,284	0,006
	Przeciętny (2)	261	228,66	12,00	0,284	—	0,117
	Wysoki (3)	106	197,59	9,50	0,006	0,117	—
Drugi	Niski (1)	85	257,26	13,50	—	0,308	0,002
	Przeciętny (2)	261	230,65	11,00	0,308	—	0,028
	Wysoki (3)	106	191,62	9,50	0,002	0,028	—

N – liczba obserwacji, M_{rang} – średnia rang, Me – mediana

Analiza pokazała, że uczniowie o wysokim standardzie społeczno-ekonomicznym osiągnęli istotnie wyższy poziom popularności niż uczniowie o niskim standardzie. Grupa uczniów o przeciętnym standardzie okazała się w pierwszym pomiarze nie różnić popularnością od grupy niskiego i wysokiego standardu. W drugim pomiarze uczniowie o wysokim standardzie społeczno-ekonomicznym osiągnęli istotnie wyższy poziom popularności niż grupy o niskim i przeciętnym standardzie. W drugim pomiarze różnice między grupami o niskim i przeciętnym standardzie dla poziomu popularności nie były istotne statystycznie. Wyniki uzyskanej analizy przedstawiono dodatkowo na rycinie 8.



Rycina 8. Średnie rang poziomu popularności w podziale na poziom standardu społeczno-ekonomicznego w pierwszym i drugim pomiarze

Popularność a płeć

Ocenie zależności poddano też płeć badanych uczniów i ich poziom popularności. W tabeli 11 zaprezentowano wyniki dla pierwszego pomiaru.

Tabela 11. Popularność badanych uczniów a płeć – I pomiar

Pomiar	Środowisko	Popularność	Dziewczęta		Chłopcy		Ogółem		$\chi^2_{(2)}$	<i>p</i>	<i>V</i>
			<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%			
Pierwszy	Miejskie <i>N</i> = 272	Popularni	16	5,86	12	4,39	28	10,25	3,208	0,201	0,11
		Izolowani	101	37	101	37	202	74			
		Niepopularni	16	5,86	27	9,89	43	15,75			
	Wiejskie <i>N</i> = 179	Popularni	13	7,26	11	6,15	24	13,41	4,576	0,101	0,16
		Izolowani	66	36,87	60	33,52	126	70,39			
		Niepopularni	9	5,03	20	11,17	29	16,2			
	Ogółem <i>N</i> = 452	Popularni	29	6,42	23	5,09	52	11,51	7,307	0,026	0,13
		Izolowani	167	36,95	161	35,62	328	72,57			
		Niepopularni	25	5,53	47	10,4	72	15,93			

n – liczba obserwacji, χ^2 – wartość testu chi-kwadrat, *p* – poziom istotności, *V* – wielkość efektu

Analiza pokazała, że w pierwszym pomiarze nie ma istotnego związku między płcią a poziomem popularności w szkołach miejskich i wiejskich. Efekty te są słabe.

Podobnie słabym efektem okazało się porównanie dla całości badanej grupy w pomiarze pierwszym, gdzie zależność płci i popularności okazała się być istotna. Zauważyć można jednak, że chłopcy częściej oceniani byli jako niepopularni, natomiast u dziewcząt zaobserwowano większą tendencję do bycia określanymi jako popularne.

Wniosek ten doprowadził do dodatkowej analizy porównującej jedynie grupy niepopularni - popularni. Wyniki pokazały, że chłopcy mają ponad 2 razy większą szansę na bycie określonymi jako niepopularni w szkołach miejskich ($OR = 2,25$) oraz ponad 2,5 razy większą szansę w szkołach wiejskich ($OR = 2,63$). W całej grupie pierwszego pomiaru chłopcy mieli prawie 2,4 razy większą szansę na bycie niepopularnym niż dziewczęta ($OR = 2,37$).

Podobnej ocenie częstości poddano drugi pomiar popularności, co pokazano w tabeli 12.

Tabela 12. Popularność badanych uczniów a płeć – II pomiar

Pomiar	Środowisko	Popularność	Dziewczęta		Chłopcy		Ogółem		$\chi^2_{(2)}$	p	V
			N	%	N	%	N	%			
Drugi	Miejskie $N = 272$	Popularni	18	6,59	18	6,59	36	13,18	2,249	0,288	0,11
		Izolowani	101	37	100	36,63	201	73,63			
		Niepopularni	13	4,76	23	8,43	36	13,19			
	Wiejskie $N = 179$	Popularni	15	8,38	13	7,26	28	15,64	2,821	0,243	0,16
		Izolowani	65	36,31	62	34,64	127	70,95			
		Niepopularni	8	4,47	16	8,94	24	13,41			
	Ogółem $N = 452$	Popularni	33	7,3	31	6,86	64	14,16	5,196	0,074	0,11
		Izolowani	166	36,73	162	35,84	328	72,57			
		Niepopularni	21	4,65	39	8,62	60	13,27			

n – liczba obserwacji, χ^2 – wartość testu chi-kwadrat, p – poziom istotności, V – wielkość efektu

Wyniki pokazały, że w drugim pomiarze związek płci i poziomu popularności nie był istotny statystycznie dla szkół miejskich i wiejskich. Efekty te były słabe. Dla całości drugiego pomiaru, związek był statystycznie nieistotny. Zauważyć można, że chłopcy w drugim pomiarze nadal częściej określani byli jako niepopularni. Co ciekawe, liczby popularnych chłopców i dziewcząt w drugim pomiarze były zbliżone.

W drugim pomiarze ocenie szczegółowej poddano także porównania popularni - niepopularni. Okazało się, że w szkołach miejskich chłopcy mieli prawie 1,8 razy większą szansę na bycie niepopularnym ($OR = 1,78$), kiedy w szkołach wiejskich była to ponad 2,3 razy większa szansa ($OR = 2,31$). Dla całości pomiaru drugiego chłopcy mieli prawie 2 razy większą szansę niż dziewczęta na bycie określanymi jako niepopularni ($OR = 1,98$).

3.2. Wyniki w nauce badanych uczniów

Aby porównać średnie wyniki w nauce, zastosowano 6-stopniową skalę ocen. Ocenianie w szkole odbywa się na podstawie osiągnięć edukacyjnych ucznia zgodnie z wymaganiami określonymi w programie nauczania oraz w podstawie programowej, analogicznie z poniższą skalą ocen (tabela 13).

Tabela 13. Sześciostopniowa skala ocen w szkole

Stopień	Skrót literowy	Oznaczenie cyfrowe
Celujący	cel	6
Bardzo dobry	bdb	5
Dobry	db	4
Dostateczny	dst	3
Dopuszczający	dop.	2
Niedostateczny	ndst	1

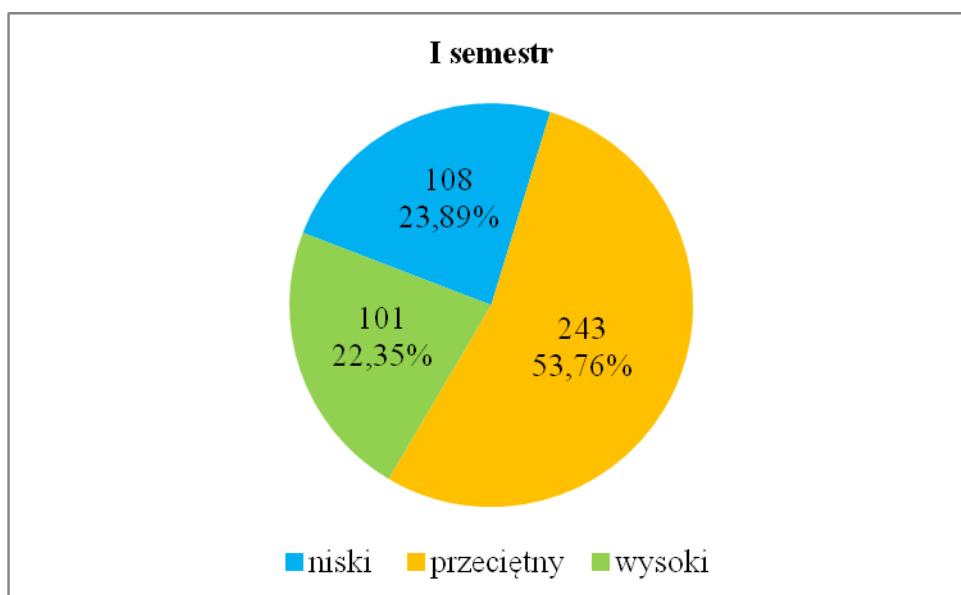
Do średniej ocen wlicza się wszystkie oceny widniejące na świadectwie z wyjątkiem oceny z zachowania, również religię lub etykę – o ile uczeń miał wystawioną ocenę z tych przedmiotów. Pod uwagę brane są oceny uzyskane w pierwszym semestrze i na koniec roku szkolnego. Oceny uzyskano z arkusza ocen zatwierdzonych przez Radę Pedagogiczną.

Zastosowane w pracy przedziały ocen, to: niski – 2,20-3,40; przeciętny 3,50-3,90 oraz wysoki 4,00-5,20.

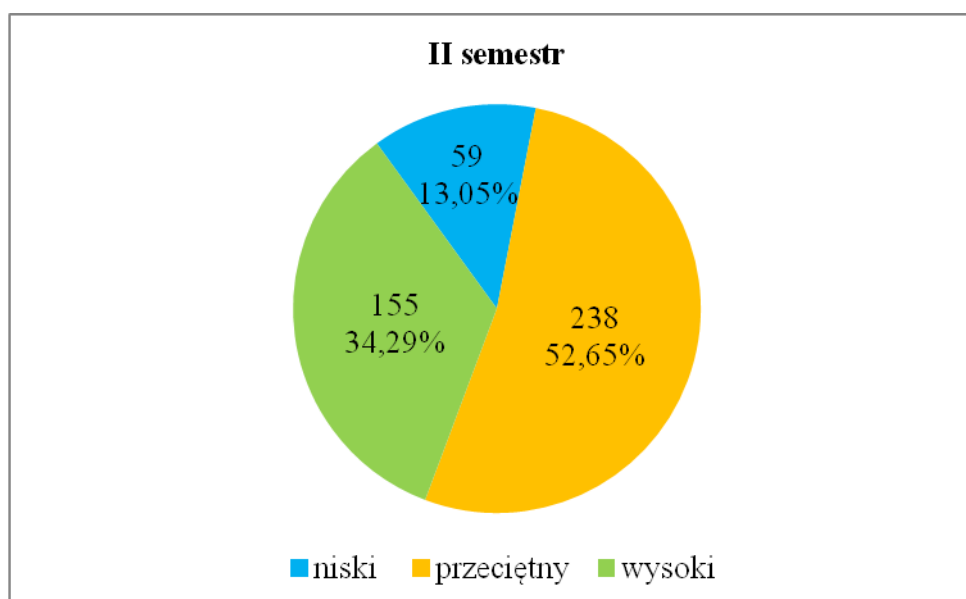
Biorąc pod uwagę uzyskane dane, wśród 452 uczniów w I etapie badań w niskim przedziale ocen znajdowało się 108 badanych (23,89%), w przedziale przeciętnym 243 uczniów (53,76%), a w przedziale wysokim 101 badanych (22,35%) (rycina 9). W II etapie badań w niskim przedziale wyników było 59 uczniów

(13,05%), w przeciętnym - 238 (52,65%), a w przedziale wysokim - 155 badanych uczniów (34,29%) (rycina 10).

Wykazano różnicę w liczbie uczniów w poszczególnych przedziałach ocen w I a II etapie badań. W przedziale z ocenami niskimi było o 49 uczniów mniej, w przedziale przeciętnym - 5 uczniów więcej, a w przedziale wysokim - 54 uczniów więcej.



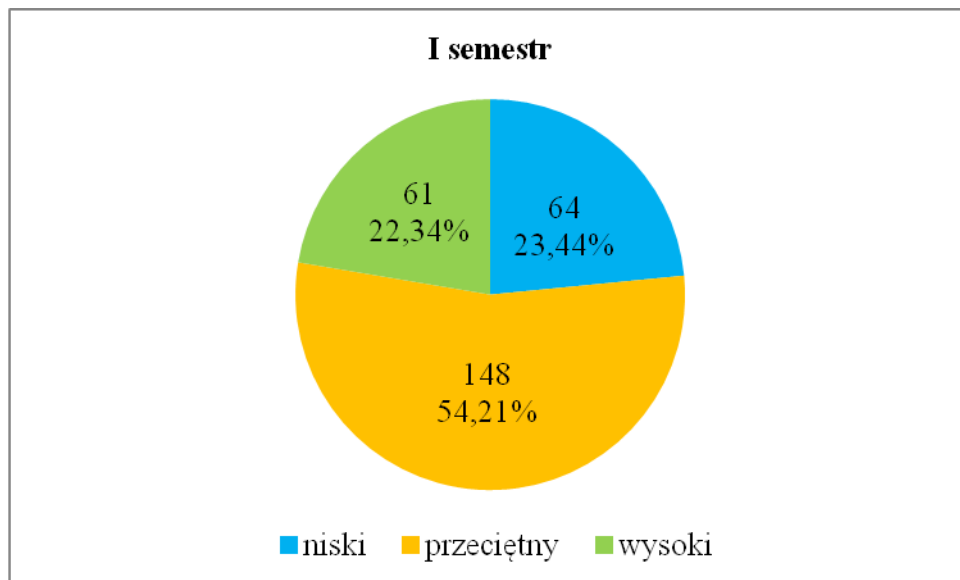
Rycina 9. Liczba uczniów w poszczególnych przedziałach wyników w nauce w I etapie badań



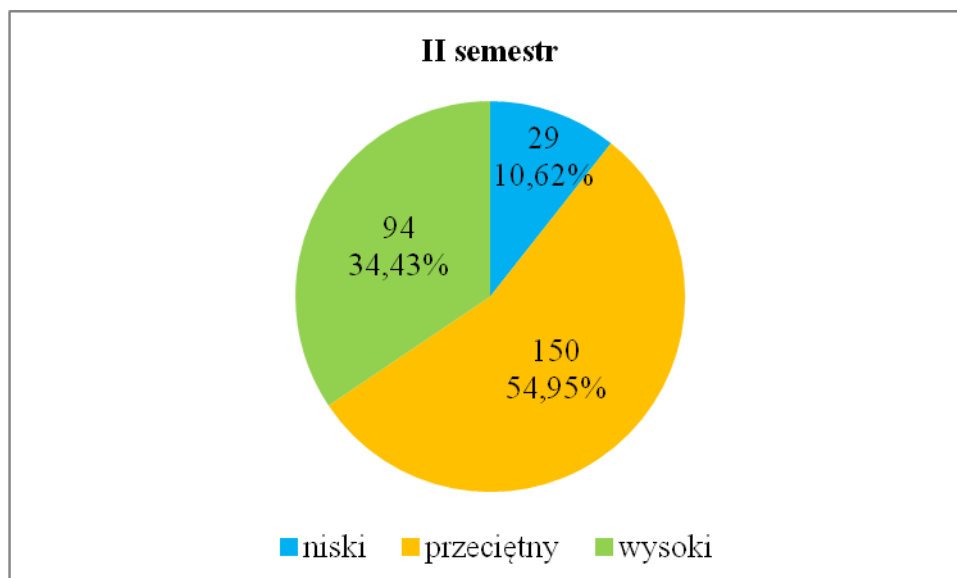
Rycina 10. Liczba uczniów w poszczególnych przedziałach wyników w nauce w II etapie badań

Analizując wyniki w nauce badanych uczniów możemy zauważyć, iż w szkołach na terenie miejskim w I etapie badań (rycina 11) znajdowało się 64 (23,44%) uczniów w przedziale niskim, 148 (54,21%) w przedziale przeciętnym, a 61 (22,34%) uczniów w przedziale wysokim. II etap badań (rycina 12) pokazał istotne zmiany w wynikach w nauce: 29 (10,62%) uczniów uplasowało się w przedziale niskim, 150 (54,95%) w przedziale przeciętnym i 94 (34,43%) w przedziale wysokim.

Różnica między I, a II etapem badań wynosiła: w wynikach niskich - mniej o 35 uczniów, w wynikach przeciętnych - więcej o 2 uczniów, w wynikach wysokich – więcej o 33 uczniów.



Rycina 11. Liczba badanych ze szkół miejskich w poszczególnych przedziałach wyników w nauce w I etapie badań

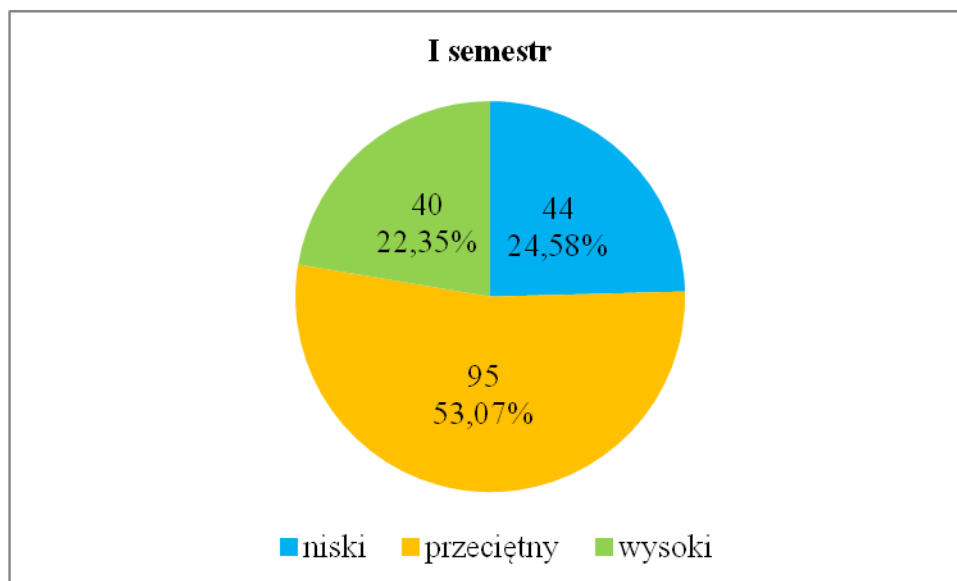


Rycina 12. Liczba badanych ze szkół miejskich w poszczególnych przedziałach wyników w nauce w II etapie badań

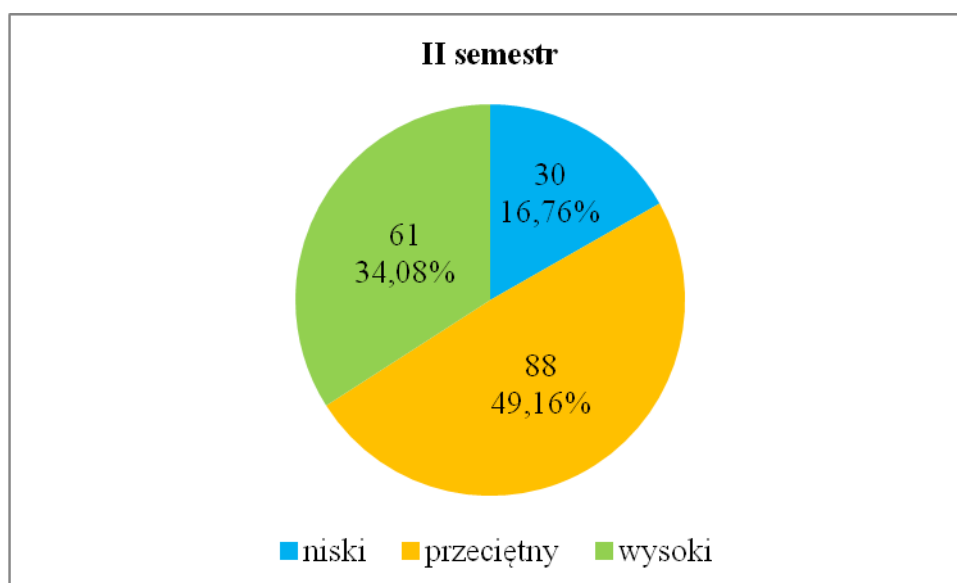
Przeprowadzone analizy materiału empirycznego pokazały, że na 179 uczniów ze środowiska wiejskiego w I etapie badań (rycina 13) uplasowało się wśród niskiego przedziału wyników w nauce - 44 (24,58%) uczniów, w przedziale przeciętnym - 95 uczniów (53,07%) oraz w przedziale wysokim - 40 (22,35%).

W II etapie badań (rycina 14) w przedziale niskim uplasowało się 30 (16,76%) uczniów, w przedziale przeciętnym - 88 (49,16%), a w przedziale wysokim - 61 (34,08%).

Zauważono, iż w grupie przedziału niskich wyników w nauce różnica między I a II badaniem wynosiła 14 uczniów mniej. W przedziale wyników przeciętnych - 7 uczniów mniej, a w przedziale wyników wysokich - 21 uczniów więcej.



Rycina 13. Liczba uczniów ze szkół wiejskich w poszczególnych przedziałach wyników w nauce w I etapie badań



Rycina 14. Liczba uczniów ze szkół wiejskich w poszczególnych przedziałach wyników w nauce w II etapie badań

3.3. Sprawność fizyczna badanych uczniów

Korzystając z tabel punktacyjnych testu sprawności fizycznej Eurofit, biorąc pod uwagę datę urodzenia i płeć, wyznaczono wskaźniki punktowe respondentów, które ukazały różnice w sprawności fizycznej badanych uczniów.

W zastosowanym pomiarze sprawności fizycznej, wykorzystano 6 prób z testu Eurofit, co umożliwiło badanym uzyskanie maksymalnie 600 pkt. Maksymalna liczba punktów, jaką badani mogli uzyskać w każdej próbie, to 100 pkt,

Sprawność fizyczna dziewcząt ze szkół miejskich

Jak pokazują dane zawarte w tabeli 14, sprawność fizyczna badanych dziewcząt ze szkół miejskich mieści się w przedziale punktowym 170 pkt – 521 pkt.

Najwyższy średni wynik punktowy sprawności fizycznej wykazano w klasie 12 szkoły C i wynosił 387,1 pkt, a najniższy – 286,1 pkt w klasie 5, szkoły B.

Najwyższy indywidualny wynik punktowy odnotowano w szkole B, w klasie 6.- 521 pkt u uczennicy 1 – zajmującej drugą rangę popularności na skali popularności w I etapie badań i pierwszą rangę popularności w II etapie badań oraz drugą rangę w sprawności fizycznej i wynikach w nauce w obu etapach badań.

Najniższe indywidualne wyniki punktowe – 170 pkt – uzyskano w szkole B w klasach 6 i 7. W klasie 6 była to uczennica 18 – odrzucona w obu etapach badań, zajmująca 23 rangę w wynikach w nauce zarówno w I, jak i II etapie badań oraz ostatnią – 24 rangę w sprawności fizycznej. W klasie 7 była to uczennica 10 – zajmowała ostatnie – 24 miejsce w randze sprawności fizycznej. Uczennica ta w I etapie badań osiągnęła 14,5 rangę na skali popularności i 9,5 rangę w wynikach w nauce, natomiast w II etapie badań – 11 rangę na skali popularności i 12 w wynikach w nauce.

W każdej z klas zaobserwowano rozpiętość wyników. Największe zróżnicowanie indywidualnych wyników punktowych zaobserwowano w klasie 6, szkoły B – 351 pkt (170 min. – 521 max. pkt). Najmniejszą rozpiętość wykazano w klasie 4, szkoły A – 87 pkt (298 min. – 385 max. pkt).

Średnia wyników punktowych sprawności fizycznej wszystkich dziewcząt ze środowiska miejskiego wynosiła 342,0 pkt, co plasuje je w przeciętnym poziomie wyników sprawności fizycznej.

Tabela 14. Średnie wyników punktowych sprawności fizycznej dziewcząt miejskich

Szkoła	Klasa	Średnia	Min.	Max.	Średnia	Min.	Max.
A	1	349,1	287	425	343,2	254	425
	2	344	281	401			
	3	332,2	254	387			
	4	347,6	298	385			
B	5	286,1	174	512	319,9	170	521
	6	340,8	170	521			
	7	344,7	170	487			
	8	308,1	212	425			
C	9	352,6	186	501	362,8	185	515
	10	354,2	215	515			
	11	357,4	185	495			
	12	387,1	201	514			

Sprawność fizyczna dziewcząt ze szkół wiejskich

Sprawność fizyczna dziewcząt wiejskich (tabela 15) mieści się w przedziale punktowym: 174 pkt – 478 pkt.

Najwyższy średni wynik punktowy sprawności fizycznej wykazano w klasie 18 szkoły F i wynosił on 377,3 pkt, a najniższy – 270,3 pkt w klasie 14, szkoły D.

Najwyższy indywidualny wynik punktowy odnotowano w szkole E, w klasie 17 - 478 pkt u uczennicy 5 – zajmującej pierwszą rangę w klasie w sprawności fizycznej. Najniższy indywidualny wynik punktowy – 174 pkt – uzyskano w szkole F w klasie 20 - u uczennicy 15 – odrzuconej w obu etapach badań, zajmującej 4 rangę w wynikach w nauce w obu etapach badań, a 20 – ostatnią rangę w sprawności fizycznej.

Analiza indywidualnych wyników punktowych nie wykazuje dużej rozpiętości. Największe zróżnicowanie indywidualnych wyników punktowych zaobserwowano w klasie 13, szkoły D – 293 pkt (176 min. – 469 max. pkt). Najmniejszą rozpiętość wykazano w klasie 15, szkoły E – 89 pkt (238 min. – 327 max. pkt).

Średnia wyników punktowych sprawności fizycznej wszystkich dziewcząt ze środowiska wiejskiego wynosiła 317,1 pkt, co plasuje je w przeciętnym poziomie wyników sprawności fizycznej.

Tabela 15. Średnie wyników punktowych sprawności fizycznej dziewcząt wiejskich

Szkoła	Klasa	Średnia	Min.	Max.	Średnia	Min.	Max.
D	13	334,6	176	469	302,45	176	469
	14	270,3	182	426			
E	15	286,8	238	327	320	202	478
	16	317,1	258	398			
	17	356	202	478			
F	18	377,3	217	456	322,2	174	468
	19	289,3	201	415			
	20	282,1	174	458			
	21	340,2	189	468			

Porównując dane w tabelach 14 i 15, można stwierdzić, że dziewczęta z terenów miejskich uzyskały wyższe wyniki sprawności fizycznej niż ich rówieśniczki zamieszkujące tereny wiejskie.

Sprawność fizyczna chłopców ze szkół miejskich

Sprawność fizyczna chłopców ze szkół miejskich (tabela 16) mieści się w przedziale punktowym: 175 pkt – 536 pkt..

Najwyższy średni wynik punktowy sprawności fizycznej wykazano w klasie 7 szkoły B i wynosił 389,5 pkt, a najniższy – 311,7 pkt w klasie 4, szkoły A.

Najwyższy indywidualny wynik punktowy odnotowano w szkole B, w klasie 6 - 536 pkt u ucznia 6 — zajmującego pierwszą rangę w klasie w sprawności fizycznej.

Najniższy indywidualny wynik punktowy – 175 pkt – uzyskano w szkole C w klasie 12 - uczeń 15 – odrzucony w obu etapach badań, zajmujący ostatnią 25 rangę w wynikach w nauce w obu etapach badań oraz ostatnią 25 rangę w sprawności fizycznej.

Analiza indywidualnych wyników punktowych nie wykazuje dużej rozpiętości. Największe zróżnicowanie indywidualnych wyników punktowych zaobserwowano w klasie 7 szkoły B – 341 pkt (181 min. – 522 max. pkt). Najmniejszą rozpiętość wykazano w klasie 3, szkoły A – 80 pkt (274 min. – 354 max. pkt).

Średnia wyników punktowych sprawności fizycznej wszystkich chłopców ze środowiska miejskiego wynosiła 339,0 pkt, co plasuje ich w przeciętnym poziomie wyników sprawności fizycznej.

Tabela 16. Średnie wyników punktowych sprawności fizycznej chłopców miejskich

Szkoła	Klasa	Średnia	Min.	Max.	Średnia	Min.	Max.
A	1	333,5	204	489	324,7	204	489
	2	331,8	260	401			
	3	321,7	274	354			
	4	311,7	254	340			
B	5	313,8	196	521	354,6	181	536
	6	369,9	200	536			
	7	389,5	181	522			
	8	345,3	260	465			
C	9	359,6	210	517	337,8	175	521
	10	325	186	521			
	11	352,1	188	515			
	12	314,3	175	467			

Sprawność fizyczna chłopców ze szkół wiejskich

Wśród chłopców z terenów wiejskich (tabela 17) sprawność fizyczna mieści się w przedziale od 181 pkt do 501 pkt.

Najwyższy średni wynik punktowy sprawności fizycznej wykazano w klasie 20, szkoły F i wynosił on 377,1 pkt, a najniższy – 270,8 pkt w klasie 19, szkoły F.

Najwyższy indywidualny wynik punktowy odnotowano w szkole D, w klasie 13 - 501 pkt u ucznia 6 — zajmującego pierwszą rangę w klasie w sprawności fizycznej.

Najniższy indywidualny wynik punktowy – 181 pkt – uzyskano w szkole E w klasie 17 - uczeń 15 – odrzucony w obu etapach badań, zajmujący ostatnią 25 rangę w wynikach w nauce w obu etapach badań oraz ostatnią 25 rangę w sprawności fizycznej.

Analiza indywidualnych wyników punktowych nie wykazuje dużej rozpiętości. Największe zróżnicowanie indywidualnych wyników punktowych zaobserwowano w klasie 13 szkoły D – 319 pkt (182 min. – 501 max. pkt). Najmniejszą rozpiętość wykazano w klasie 17, szkoły E – 86 pkt (222 min. – 308 max. pkt).

Średnia wyników punktowych sprawności fizycznej wszystkich chłopców ze środowiska miejskiego wynosiła 327,9 pkt, co plasuje ich w przeciętnym poziomie wyników sprawności fizycznej.

Tabela 17. Średnie wyników punktowych sprawności fizycznej chłopców wiejskich

Szkoła	Klasa	Średnia	Min.	Max.	Średnia	Min.	Max.
D	13	337,5	182	501	351,5	182	501
	14	365,4	252	482			
E	15	305,9	245	367	298,4	181	367
	16	305,9	228	346			
	17	283,3	181	316			
F	18	368,3	236	424	338,2	201	498
	19	270,8	222	308			
	20	377,1	256	498			
	21	336,6	201	492			

Porównując tabele 16 i 17 wnioskować można, że chłopcy z terenów miejskich uzyskali wyższe wyniki sprawności fizycznej niż ich rówieśnicy zamieszkujący tereny wiejskie.

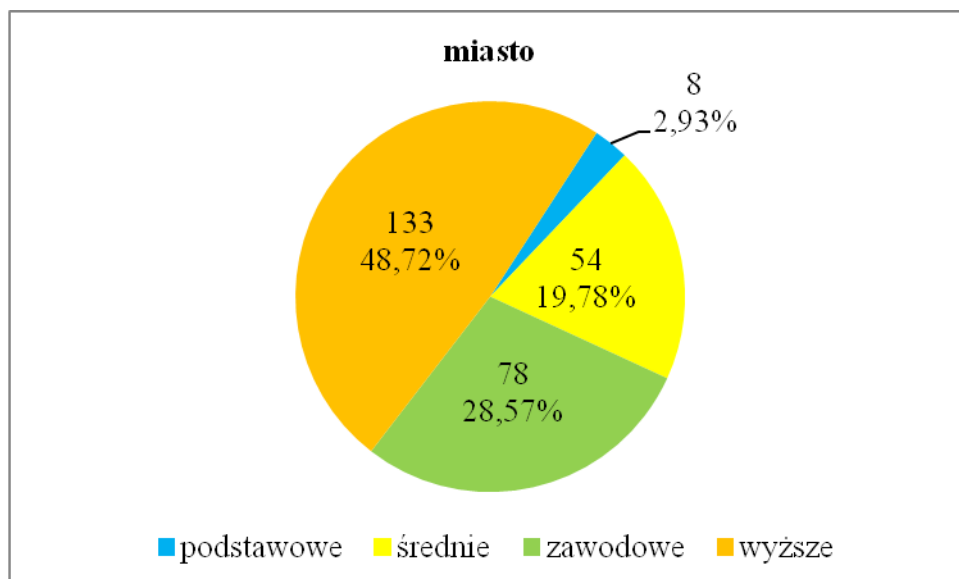
Podsumowując, sprawność fizyczna badana wybranymi próbami testu Eurofit była na przeciętnym poziomie zarówno wśród dziewcząt, jak i chłopców bez względu na środowisko. Nie zauważono wyraźnych różnic w uzyskanych średnich wynikach punktowych między dziewczętami i chłopcami. Badaną grupę charakteryzowała różna rozpiętość wyników między skrajnymi wartościami indywidualnych wyników punktowych.

3.4. Standard społeczno-ekonomiczny rodziny badanych uczniów

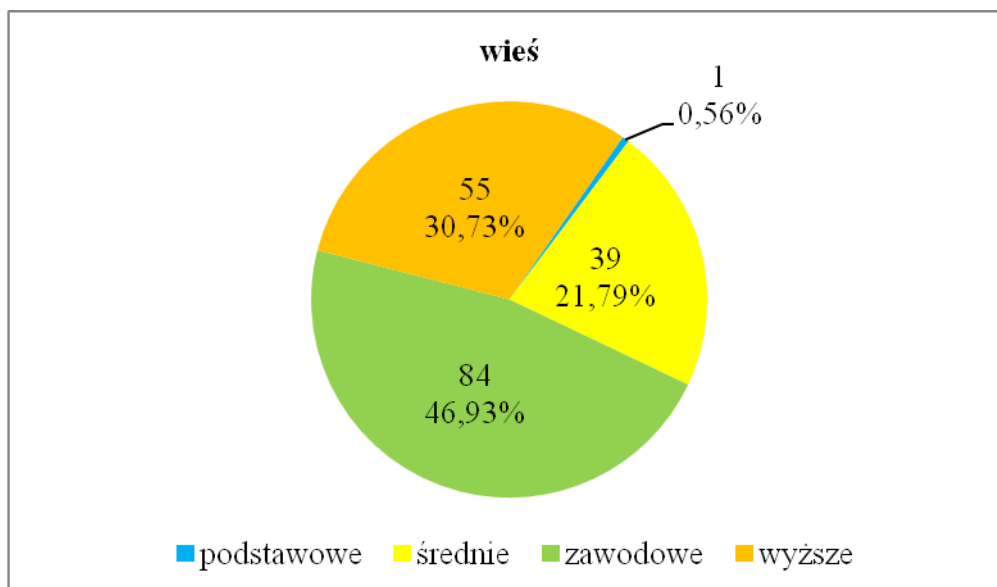
Informacje o warunkach środowiskowych uzyskano na drodze przeprowadzenia ankiety konstrukcji własnej. Ankieta zawierała 10 pytań o charakterze zamkniętym (6 pytań) i otwartym (4 pytania). Ankieta była imienna, dotyczyła szczegółów charakteryzujących sytuację społeczno-ekonomiczną ucznia. Uczeń odpowiadał na pytania zgodnie z rzeczywistym stanem rzeczy, czego potwierdzeniem była rozmowa weryfikacyjna z nauczycielem – wychowawcą klasy. Maksymalną liczbę punktów jaką mógł osiągnąć uczeń, to 24 punkty.

Poziom wykształcenia rodziców badanych uczniów

Analizę statusu społeczno-ekonomicznego badanych rozpoczęto od pytania dotyczącego poziomu wykształcenia ojca badanych uczniów (ryciny 15 i 16). Jak pokazują dane na poniższych rycinach w środowisku miejskim najczęściej ojców posiadało wykształcenie wyższe (48,72%), natomiast w środowisku wiejskim dominowało wykształcenie zawodowe (46,93%).

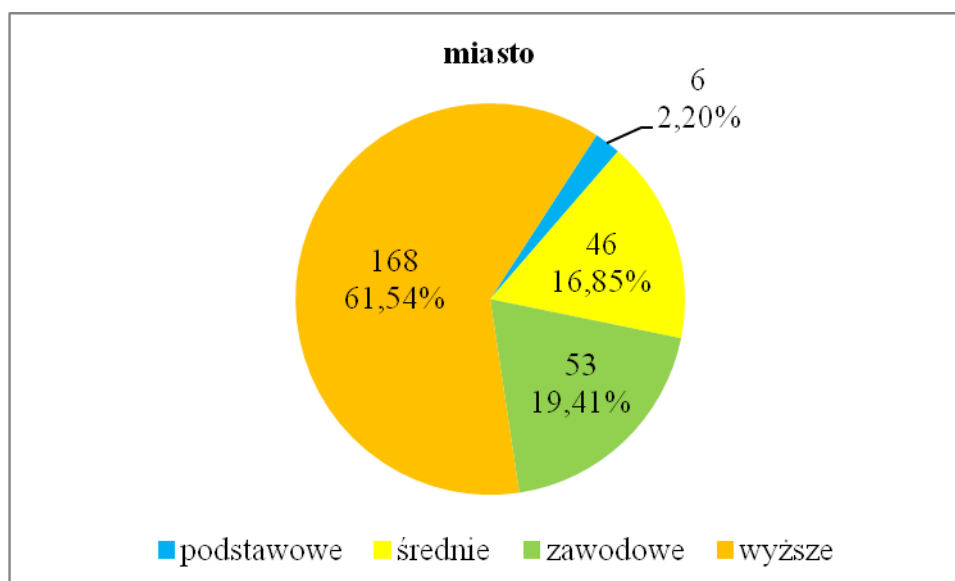


Rycina 15. Wykształcenie ojców badanych uczniów ze szkół miejskich

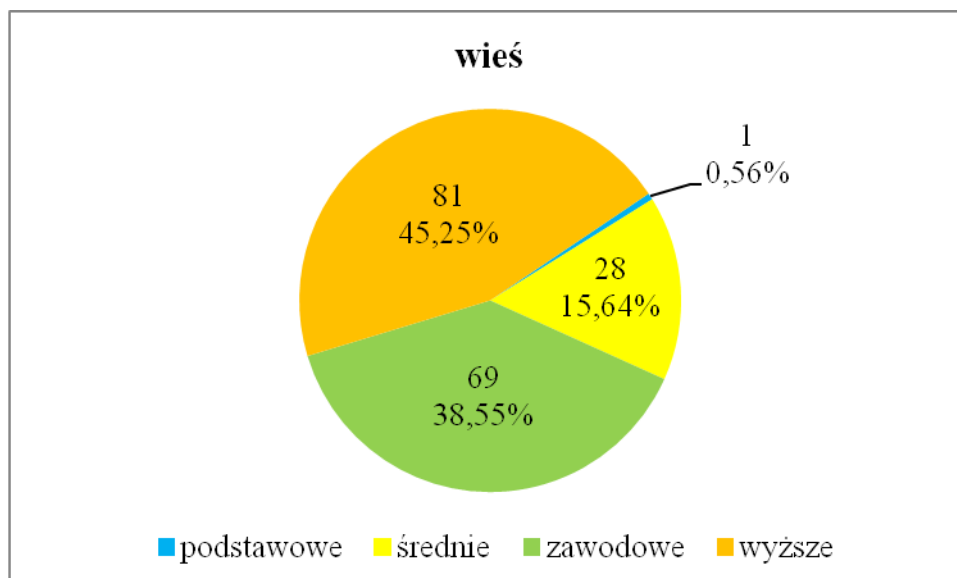


Rycina 16. Wykształcenie ojców badanych uczniów ze szkół wiejskich

Jak pokazują dane na rycinach 17 i 18, zarówno w środowisku miejskim, jak i wiejskim dominowały matki z wyższym wykształceniem (odpowiednio: 61,54% i 45,25).



Rycina 17. Wykształcenie matek badanych uczniów z terenów miejskich



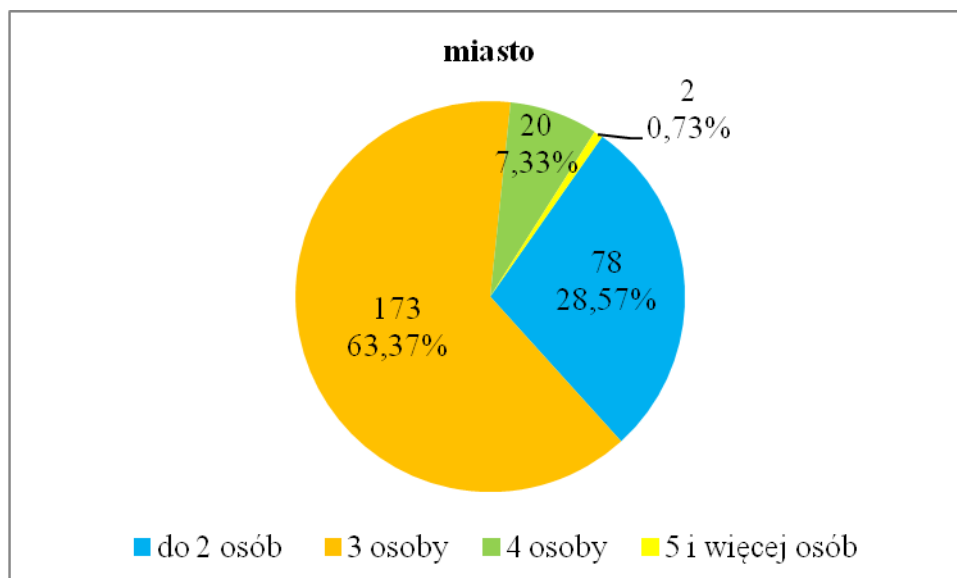
Rycina 18. Wykształcenie matek badanych uczniów z terenów wiejskich

Warunki mieszkalne badanych uczniów

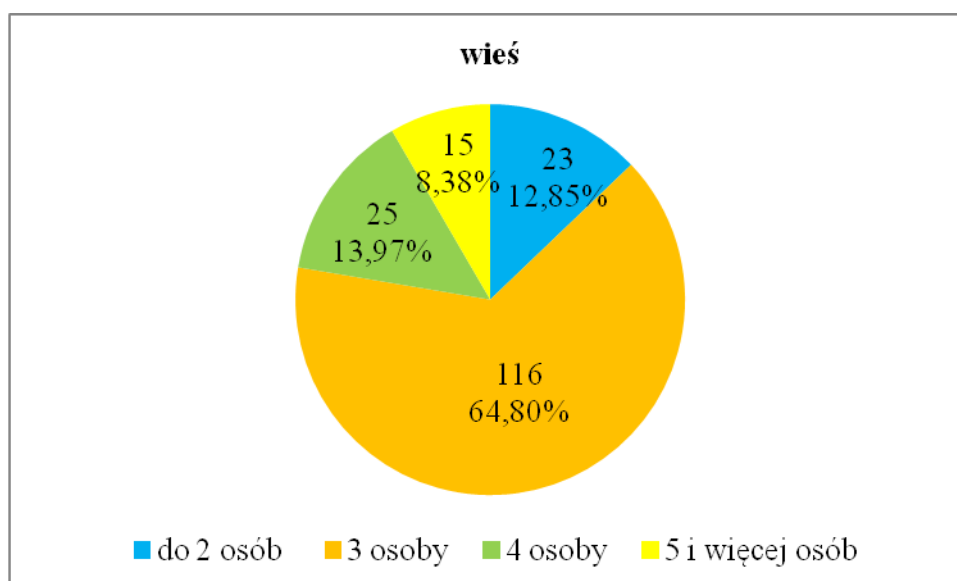
Kolejne pytanie miało charakter otwarty, a dzieci udzielały odpowiedzi wymieniając poszczególne osoby, z którymi mieszkały „pod jednym dachem”.

Jak pokazują dane na rycinach 19 i 20 najczęściej badanych uczniów mieszkało z trzema dodatkowymi osobami – 63,37% dzieci z terenów miejskich oraz 64,80% dzieci z terenów wiejskich.

Warto zwrócić uwagę na wynik odpowiedzi „5 i więcej osób” – na terenach wiejskich (8,38%) był on ponad 11 razy większy od wyniku uzyskanego na terenie miejskim (0,73%).

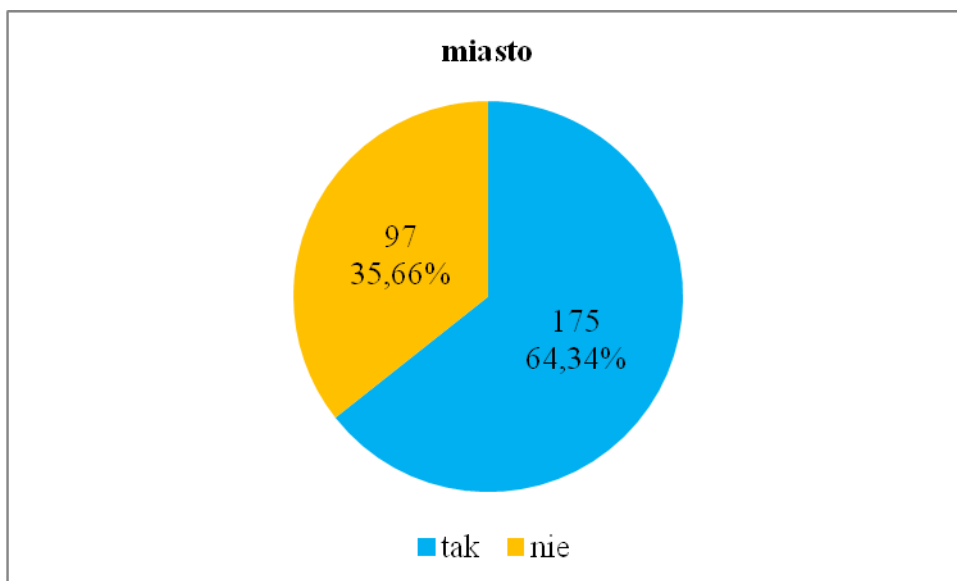


Rycina 19. Liczba osób zamieszkujących wspólnie z badanymi uczniami (szkoły miejskie)

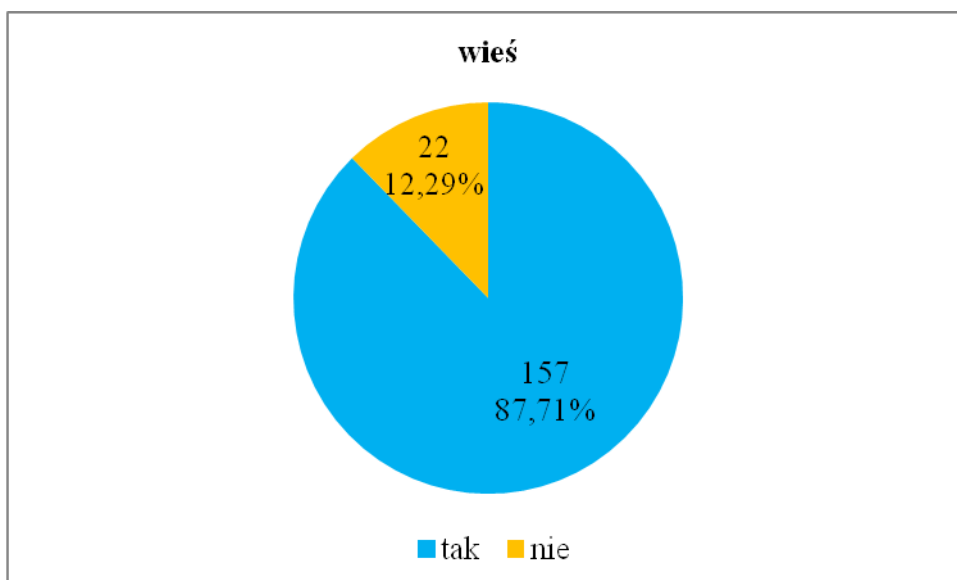


Rycina 20. Liczba osób zamieszkujących wspólnie z badanymi uczniami (szkoły wiejskie)

Kolejne pytanie dotyczyło posiadania własnego pokoju przez badanych uczniów (rycina 21 i 22). Większość dzieci z terenów miejskich i wiejskich posiada swoje własne pokoje (odpowiednio: 87,71%, i 64,34%). 12,29% uczniów z terenu wiejskiego oraz 35,66% z terenu miejskiego nie posiada własnego pokoju.

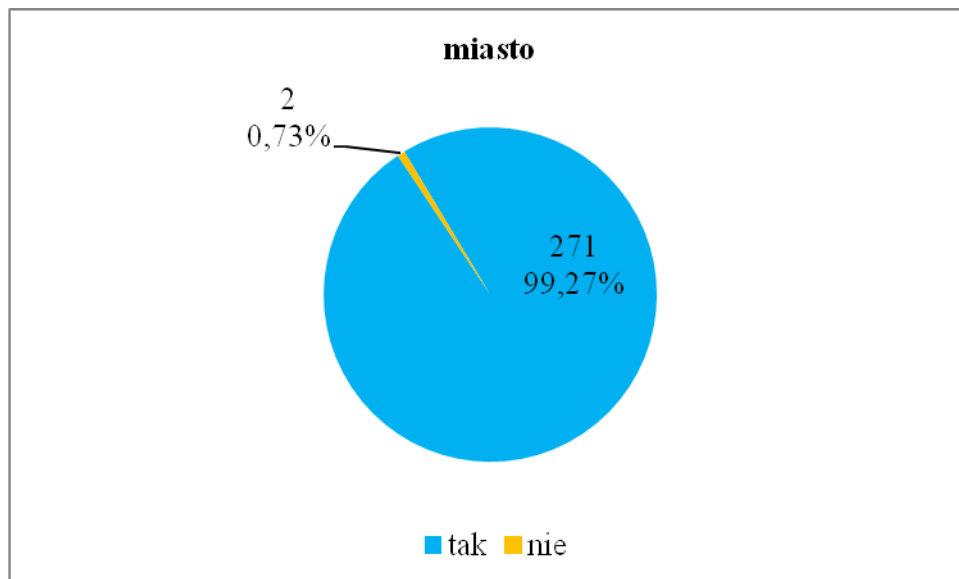


Rycina 21. Posiadanie przez badanych ze szkół miejskich własnego pokoju

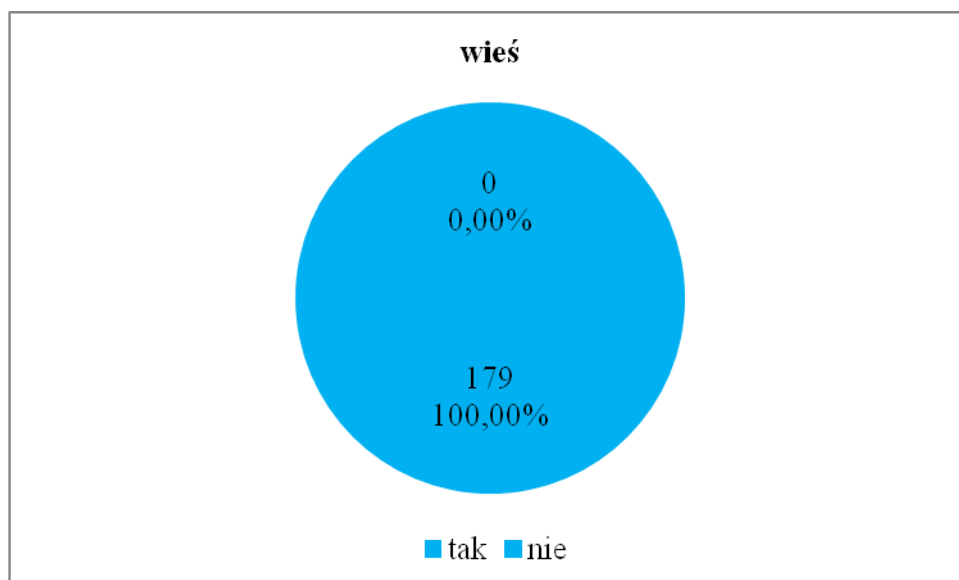


Rycina 22. Posiadanie przez badanych ze szkół wiejskich własnego pokoju

Na kolejne pytanie, dotyczące posiadania własnego łóżka do spania, praktycznie wszyscy badani uczniowie odpowiedzieli twierdząco (ryciny 23 i 24).

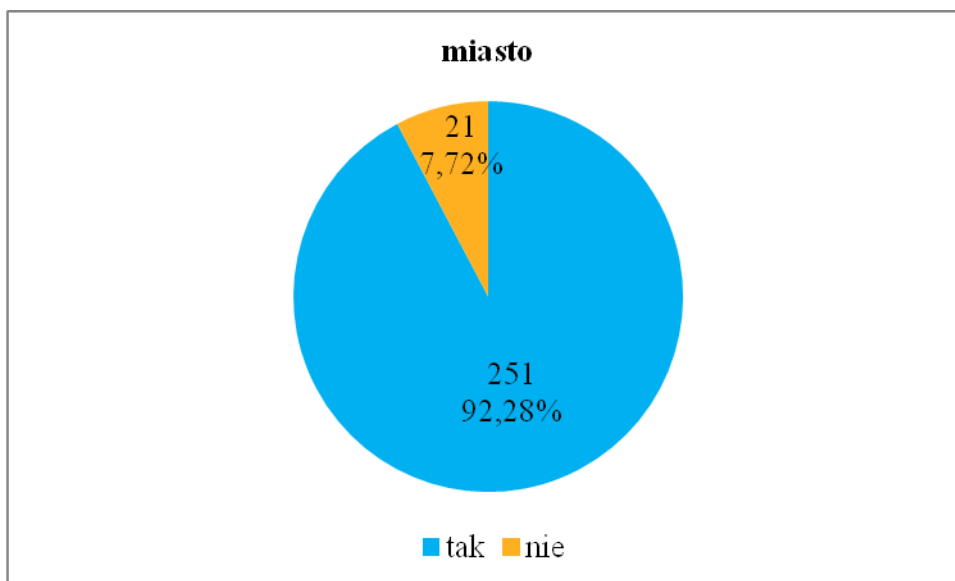


Rycina 23. Posiadanie przez badanych ze szkół miejskich własnego łóżka

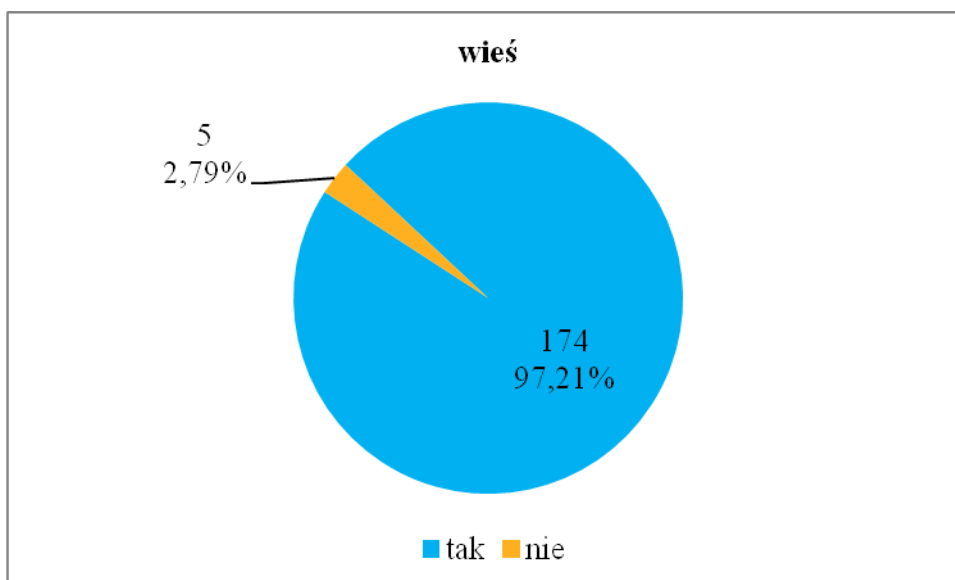


Rycina 24. Posiadanie przez badanych ze szkół wiejskich własnego łóżka

Jak pokazują dane na rycinach 25 i 26, w środowisku miejskim 92,28% badanych uczniów posiada swoje własne biurko do nauki, a w środowisku wiejskim – 97,21% uczniów.



Rycina 25. Posiadanie przez badanych ze szkół miejskich własnego biurka do nauki



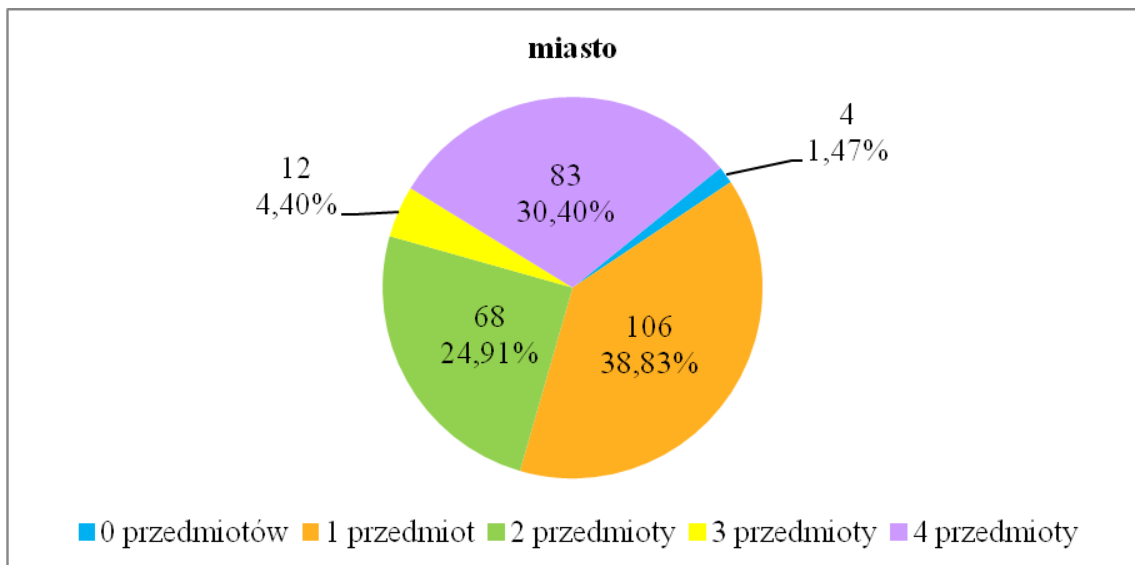
Rycina 26. Posiadanie przez badanych ze szkół wiejskich własnego biurka do nauki

Posiadanie urządzeń elektronicznych

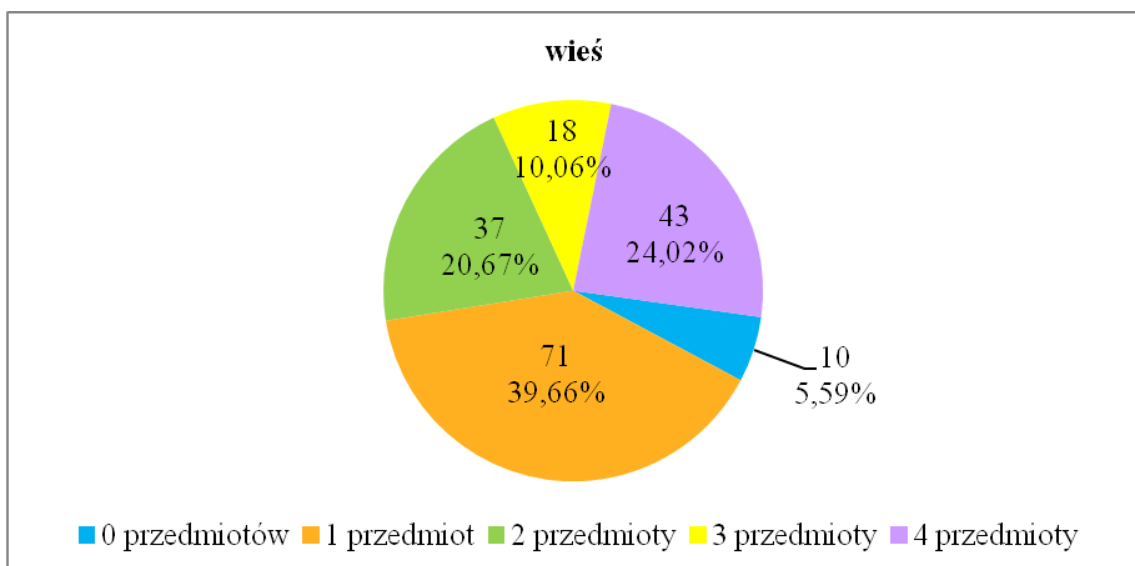
Kolejnym pytaniem, na które uczniowie udzielali odpowiedzi był stan posiadania urządzeń elektronicznych na własny użytek – telefon komórkowy, laptop, tablet, komputer stacjonarny. Odpowiedzi miały charakter zamknięty z wielokrotną możliwością wyboru (ryciny 27 i 28).

Jak pokazują dane na poniższych rycinach, największy odsetek uczniów posiadał jeden z wymienionych powyżej przedmiotów (38,83% badani z terenu miejskiego oraz 39,66% badani z terenu wiejskiego) i najczęściej był to telefon komórkowy. 30,40%

uczniów z terenu miejskiego i 24,02% z terenu wiejskiego wskazało na 4 spośród ww. przedmiotów.



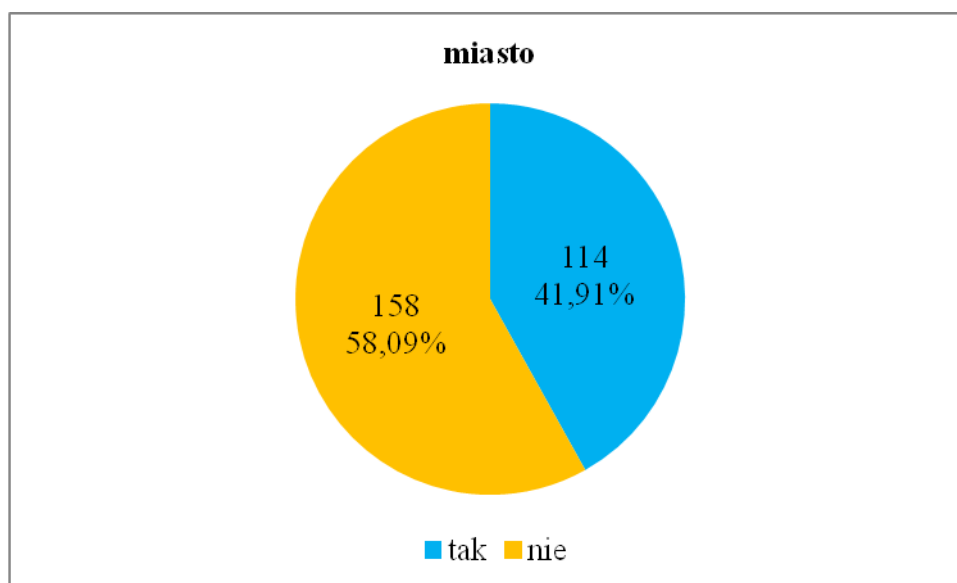
Rycina 27. Posiadanie przez badanych ze szkół miejskich własnego sprzętu elektronicznego



Rycina 28. Posiadanie przez badanych ze szkół wiejskich własnego sprzętu elektronicznego

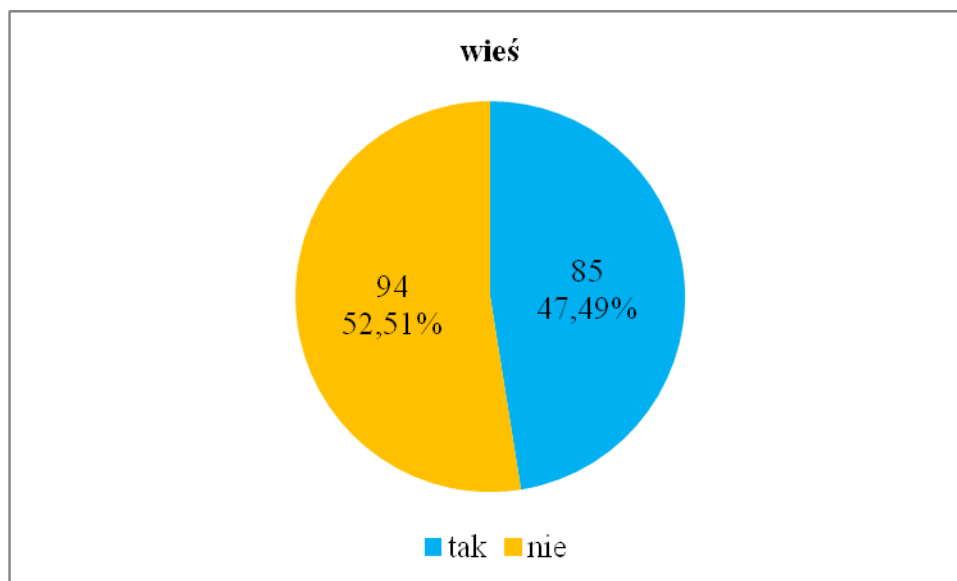
Dodatkowe formy zajęć szkolnych i pozaszkolnych

Kolejne pytanie w ankiecie dotyczyło uczestnictwa badanych uczniów w dodatkowych zajęciach szkolnych, typu Szkolne Koło Sportowe, „kółka” przedmiotowe, artystyczne itp. Wśród badanych uczniów z terenu miejskiego 58,09% zadeklarowało, że nie uczęszcza na żadne dodatkowe szkolne formy zajęć, natomiast 41,91% potwierdziło takie uczestnictwo (rycina 29).



Rycina 29. Uczestnictwo uczniów szkół miejskich w dodatkowych zajęciach szkolnych

W szkołach wiejskich, 52,51% badanych uczniów odpowiedziało, że nie uczęszcza na takie dodatkowe zajęcia, a 47,49% uczniów zadeklarowało, że uczęszczają na dodatkowe zajęcia szkolne (rycina 30).

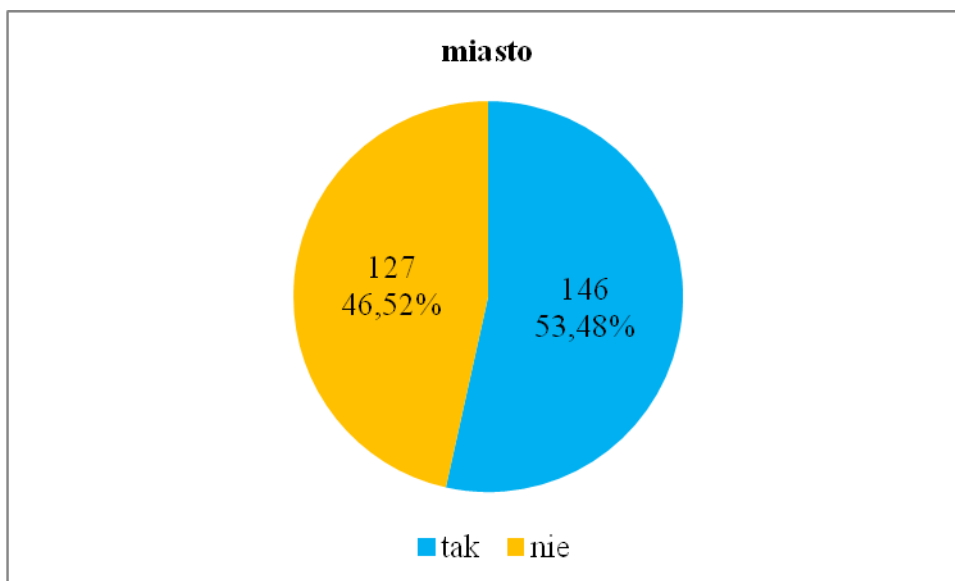


Rycina 30. Uczestnictwo uczniów szkół wiejskich w dodatkowych zajęciach szkolnych

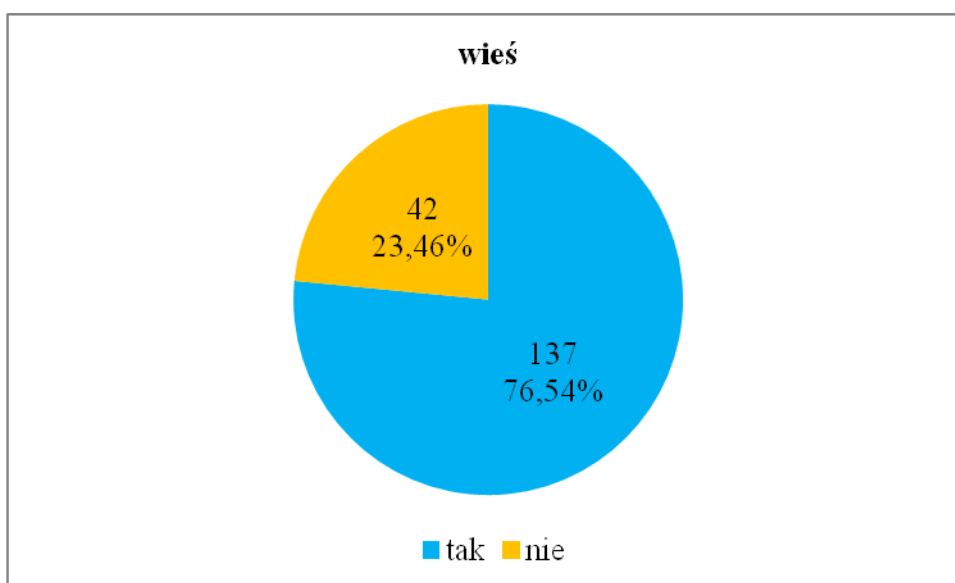
Najczęściej deklarowanymi dodatkowymi zajęciami szkolnymi, zarówno u badanych uczniów ze środowiska miejskiego, jak i wiejskiego – były zajęcia Szkolnego Koła Sportowego, głównie z piłki siatkowej i nożnej.

Dane na rycinach 31 i 32 pokazują odsetki uczniów uczęszczających na dodatkowe zajęcia pozaszkolne. Jak widać niewiele ponad połowa uczniów ze szkół miejskich (53,48%) oraz zdecydowana większość uczniów ze szkół wiejskich (76,54%) uczęszcza na takie zajęcia. Jednak 46,52% badanych z terenu miejskiego, a 23,46% z terenu wiejskiego nie uczęszcza na żadne dodatkowe zajęcia pozaszkolne.

W odpowiedziach na to pytanie, zarówno w szkołach miejskich, jak i wiejskich, badani uczniowie najczęściej wskazywali na zajęcia sportowe – głównie pływanie, piłka nożna, ale również nauka gry na instrumentach.



Rycina 31. Uczestnictwo uczniów szkół miejskich w dodatkowych zajęciach pozaszkolnych

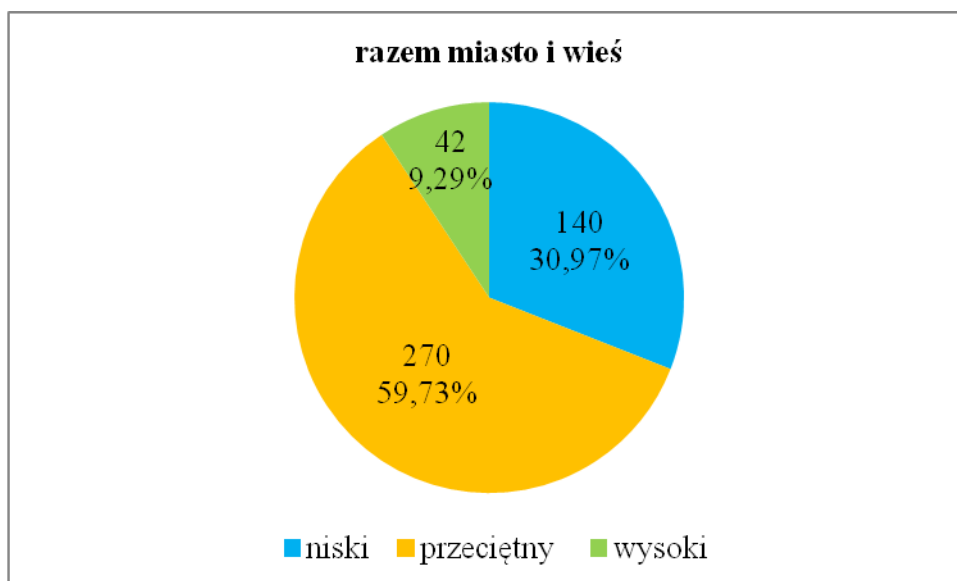


Rycina 32. Uczestnictwo uczniów szkół wiejskich w dodatkowych zajęciach pozaszkolnych

Jak podano w rozdziale metodologicznym, wyniki standardu społeczno-ekonomicznego mieszczą się w trzech przedziałach. Przedział niski wyników, to 9-15 punktów, przedział przeciętny – 16-19 punktów i przedział wysoki – 20-24 punkty.

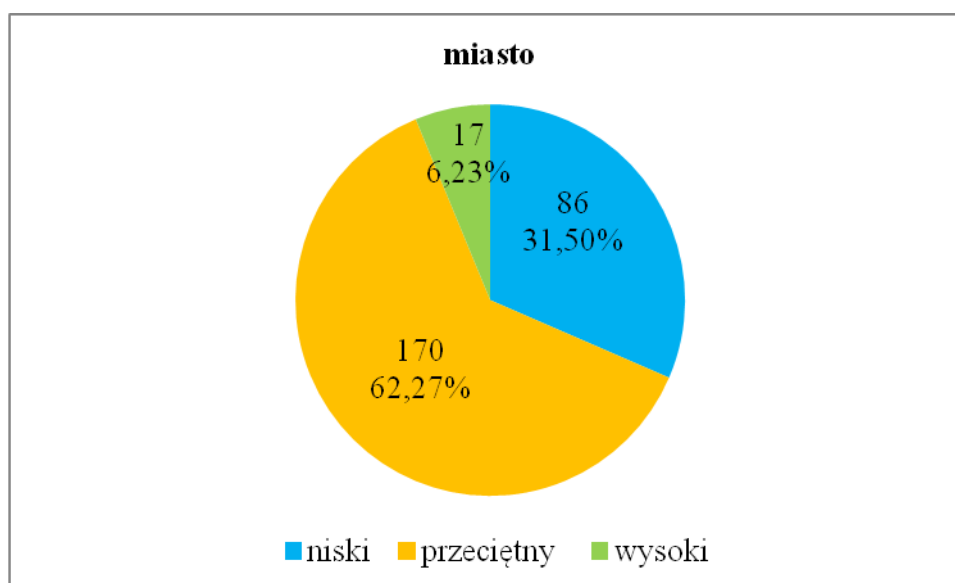
Analizując wyniki standardu społeczno-ekonomicznego (rycina 33) zaobserwowano, że na 452 uczniów w przedziale wyników niskich sytuuje się

140 uczniów (30,97%), w grupie wyników przeciętnych – 270 (59,74%), a wysokich – 42 badanych (9,29%).



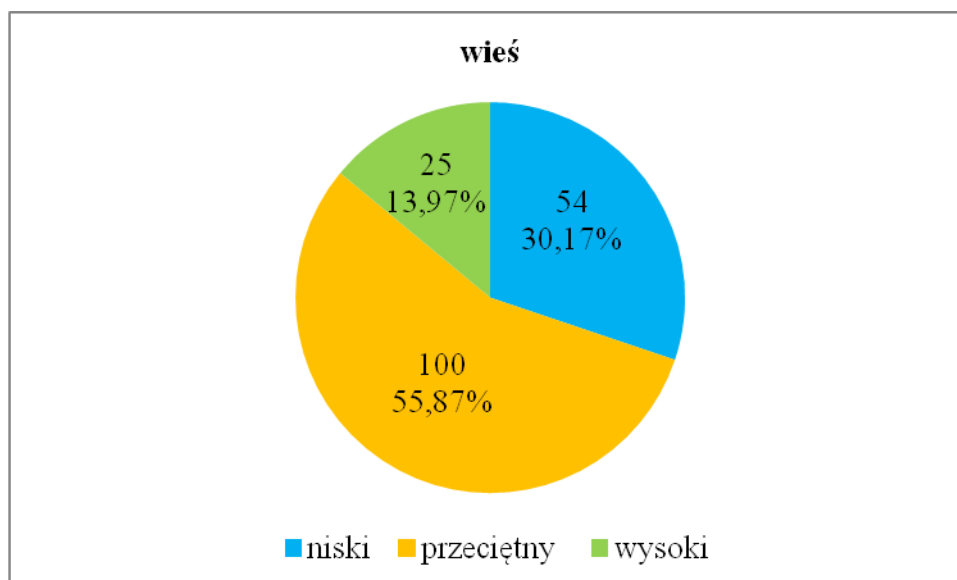
Rycina 33. Standard społeczno-ekonomicznego badanych uczniów

W środowisku miejskim (rycina 34), gdzie liczebność badanych wynosiła 273 uczniów – 86 spośród nich (31,50%) uplasowało się w grupie niskich wyników, 170 w grupie wyników przeciętnych (62,27%), a 17 w przedziale wyników wysokich (6,23%).



Rycina 34. Standard społeczno-ekonomicznego badanych uczniów ze szkół miejskich

Pośród 179 uczniów ze środowiska wiejskiego (rycina 35) – 54 znajdowało się w przedziale wyników wysokich (30,17%), stu uczniów w przedziale wyników przeciętnych (55,87%), a 25 w przedziale wyników niskich (13,96%).



Rycina 35. Standard społeczno-ekonomicznego badanych uczniów ze szkół wiejskich

3.5. Popularność ucznia w klasie szkolnej

Miarą popularności w klasie uczyniono łączną liczbę uzyskanych wyborów w dwóch kryteriach „Partner w ławce” i „Samorząd w klasie”. W badaniu przyjęto, iż popularnym (o wysokiej akceptacji) jest ten uczeń, który zgromadził pozytywne wybory, co najmniej od połowy klasy, jak również nie jest odrzucany przez więcej, niż 33% kolegów. Uczeń odrzucony, to taki, który uzyskał tylko wybory negatywne, bądź jest pomijany w wyborach (tak pozytywnych, jak i negatywnych), bądź posiada trzykrotnie mniej wyborów pozytywnych niż negatywnych. Inaczej mówiąc akceptację znamionuje znacząca przewaga wyborów pozytywnych nad negatywnymi, zaś odrzucenie - dominacja wyborów negatywnych nad pozytywnymi. Pozostałych uczniów zaliczamy do izolowanych, gdyż nie osiągnęli oni zdecydowanej przewagi jednej kategorii wyborów.

W świetle przyjętych kryteriów, w pierwszym badaniu liczba uczniów popularnych wynosiła 52 badanych (11,50% z ogółu 452 uczniów), a w poszczególnych klasach wahała się od jednego (1,92% w klasie 18, szkoły F) do pięciu uczniów (9,61% w szkole F – w klasie 20).

Dość liczną grupę stanowili uczniowie izolowani – 328 uczniów (72,57% z ogółu 452 badanych). Najmniej takich uczniów było w szkole D, w klasie 14 – 9 osób (2,74%) oraz w szkole E, w klasie 16 – również 9 osób (2,74%). Najwięcej uczniów izolowanych było w szkole B, w klasie 8 – 20 badanych (6,10%) oraz w szkole F, w klasie 18 – również 20 badanych (6,10%).

Uczniów odrzuconych było 72 (15,93% z ogółu 452 badanych). Najwięcej było ich w szkole B, w klasie 5 – pięciu uczniów (6,94% z ogółu 72 odrzuconych) oraz w szkole D, w klasie 13 – również 5 uczniów (6,94% z ogółu 72 odrzuconych). Najmniej uczniów odrzuconych było w szkole E, w klasie 17 – dwóch badanych (2,78% z 72 odrzuconych) oraz w szkole F, w klasie 21 – również dwóch uczniów (2,78% z 72 odrzuconych).

W drugim badaniu (pomiarze), w ujęciu globalnym, nastąpił wzrost liczby uczniów popularnych do 64 (14,16%), przy niezmienionej liczbie uczniów izolowanych - 328 (72,57%) oraz spadku liczby uczniów odrzuconych – 60 (13,27%).

W obrębie popularności można zauważyć zwiększenie liczby uczniów popularnych w dziewięciu na 21 klas. We wszystkich badanych klasach nie stwierdzono obniżenia liczby akceptacji (popularności), a w 12 klasach sytuacja nie uległa zmianie.

Wśród uczniów izolowanych, na 21 klas, w sześciu klasach liczba takich uczniów zmniejszyła się, w ośmiu klasach pozostała na tym samym poziomie, natomiast w siedmiu klasach liczba uczniów izolowanych wzrosła.

Drugie badanie potwierdziło istnienie uczniów odrzuconych w każdej klasie, przy czym spadek liczby tych uczniów nastąpił w 10 klasach.

Opisane powyżej zmiany przedstawiono w tabeli 18. Porównując wyniki uzyskane w I i II pomiarze, można stwierdzić, że liczba uczniów popularnych wzrosła z 52 (11,50%) do 64 (14,16%), liczba uczniów izolowanych pozostała niezmienną – 328 (72,57%), a liczba osób odrzuconych zmalała - z 72 (15,93%) na 60 (13,27%).

Tabela 18. Rozkład popularności wśród badanych uczniów

Szkoła	A				B				C				D		E			F				Razem		
Klasa	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	N	%	
Liczba uczniów	20	21	18	21	21	24	24	25	24	25	25	25	23	15	19	15	16	25	26	20	20	452	100	
Uczniowie popularni																								
I badanie	N	2	2	1	3	3	2	2	2	2	3	3	3	2	2	2	3	4	1	2	5	3	52	11,50
	%	10	9,52	5,56	14,29	14,29	9,33	9,33	8	8,33	12	12	12	8,70	13,33	10,53	20	25	4	7,69	25	15		
II badanie	N	4	3	3	3	5	2	3	2	2	3	3	3	2	3	3	3	4	2	3	5	3	64	14,16
	%	20	14,29	16,67	14,29	23,81	8,33	12,5	8	8,33	12	12	12	8,70	20	15,79	20	24	8	11,54	25	15		
Uczniowie izolowani																								
I badanie	N	14	15	13	15	13	18	18	20	19	19	19	19	16	9	14	9	10	20	21	12	15	328	72,57
	%	70	71,43	72,22	71,43	61,90	75	75	80	83,33	86,36	72	76	69,57	60	73,68	60	62,50	80	80,77	60	75		
II badanie	N	13	14	12	16	11	19	18	20	20	19	19	20	17	10	13	9	11	20	20	12	15	328	72,57
	%	65	66,66	66,66	76,19	52,38	79,17	75	80	83,33	86,36	76	80	73,91	66,67	68,42	60	68,75	80	76,92	60	75		
Uczniowie odrzuceni																								
I badanie	N	4	4	4	3	5	4	4	3	3	3	3	3	5	4	3	3	2	4	3	3	2	72	15,93
	%	20	19,05	22,22	14,29	23,81	16	16	12	12,50	12	16	12	21,74	26,67	15,79	20	12,5	16	11,54	15	10		
II badanie	N	3	4	3	2	5	3	3	3	2	3	3	2	4	2	3	3	1	3	3	3	2	60	13,27
	%	15	19,05	16,67	9,52	23,81	12,50	12,50	12	8,33	12	12	8	17,39	13,33	15,79	20	6,25	12	11,54	15	10		

Legenda: A, B, C – szkoły miejskie; D, E, F – szkoły wiejskie; N – liczba uczniów

Rozkład popularności i niepopularności uczniów w badanych klasach

Szkoła A, klasa 1 (szkoła miejska)

Liczebność klasy, to 20 uczniów (rycina 36).

Największą popularnością w świetle pierwszych badań cieszą się:

- wśród dziewcząt: uczennica 4 (+19; -2) i uczennica 15 (+12; 0);
- wśród chłopców nie stwierdzono uczniów popularnych na skali socjometrycznej akceptacji;
- wśród dziewcząt nie było odrzuconych, a wśród chłopców były to 4 osoby: uczeń 1 (+1; -10), 8 (0; -7), 14 (+1; -17) oraz uczeń 19 (0; -23).

W drugim semestrze, po wdrożeniu programu wychowawczego, największą popularnością (rycina 38) w dalszym ciągu cieszyły się uczennica 4 (+22; -1) i uczennica 15 (+14; 0). Drugie badanie wykazało, że dodatkowo dwóch chłopców o numerach 3 i 11 zmieniło swoją pozycję z grupy izolowanych do grupy popularnych – uczeń 3 (+13; 0) oraz uczeń 11 (+10; 0).

Odrzuconymi uczniami okazali się: uczeń 1 (-7; +2) i uczeń 14 (-10; +2) – zyskali oni mniej wyborów negatywnych i więcej pozytywnych oraz uczeń 8 (0; -6), u którego nie zmieniła się liczba wyborów pozytywnych, a zmniejszyła się liczba wyborów negatywnych.

Uczeń 19 (-20 i +3) w drugim badaniu pomimo największej liczby wyborów negatywnych – dzięki trzem wyborom pozytywnym – uzyskał 9 rangę w popularności (w pierwszym badaniu 20 ranga w popularności) i awansował z grupy odrzuconych do grupy izolowanych.

W drugim badaniu, u każdego ucznia odrzuconego zmniejszyła się liczba wyborów negatywnych.

Szkoła A, klasa 2 (szkoła wiejska)

Liczebność klasy obejmowała 9 dziewcząt i 12 chłopców (rycina 37).

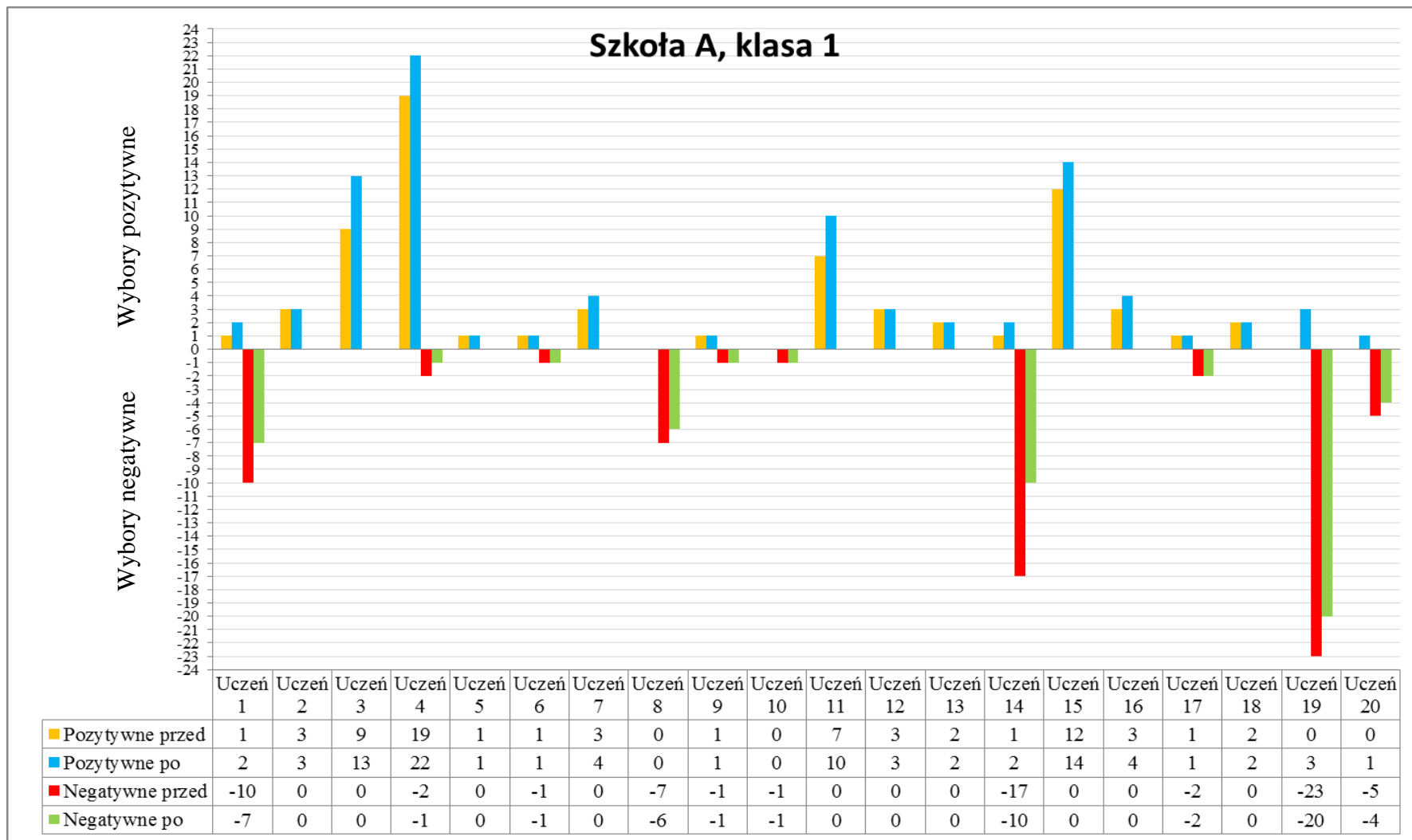
Największym uznaniem w klasie cieszyła się w pierwszym semestrze uczennica 16 (+15; -2). Wśród chłopców w gronie popularnych znalazł się uczeń 7 (+11; -1). Odrzuconymi, z największą liczbą wyborów negatywnych, byli: uczeń 1 (-23; +1), uczennica 3 (-11; 0), uczeń 11 (-8; +3) oraz uczeń 13 (-8; +1). Drugie badanie, w drugim semestrze, wykazało wśród popularnych dziewcząt ponownie uczennicę 16

(+19; -2) oraz ucznia 7 (+15; -2). Dodatkowo do popularnych awansował uczeń 19 (+10; 0).

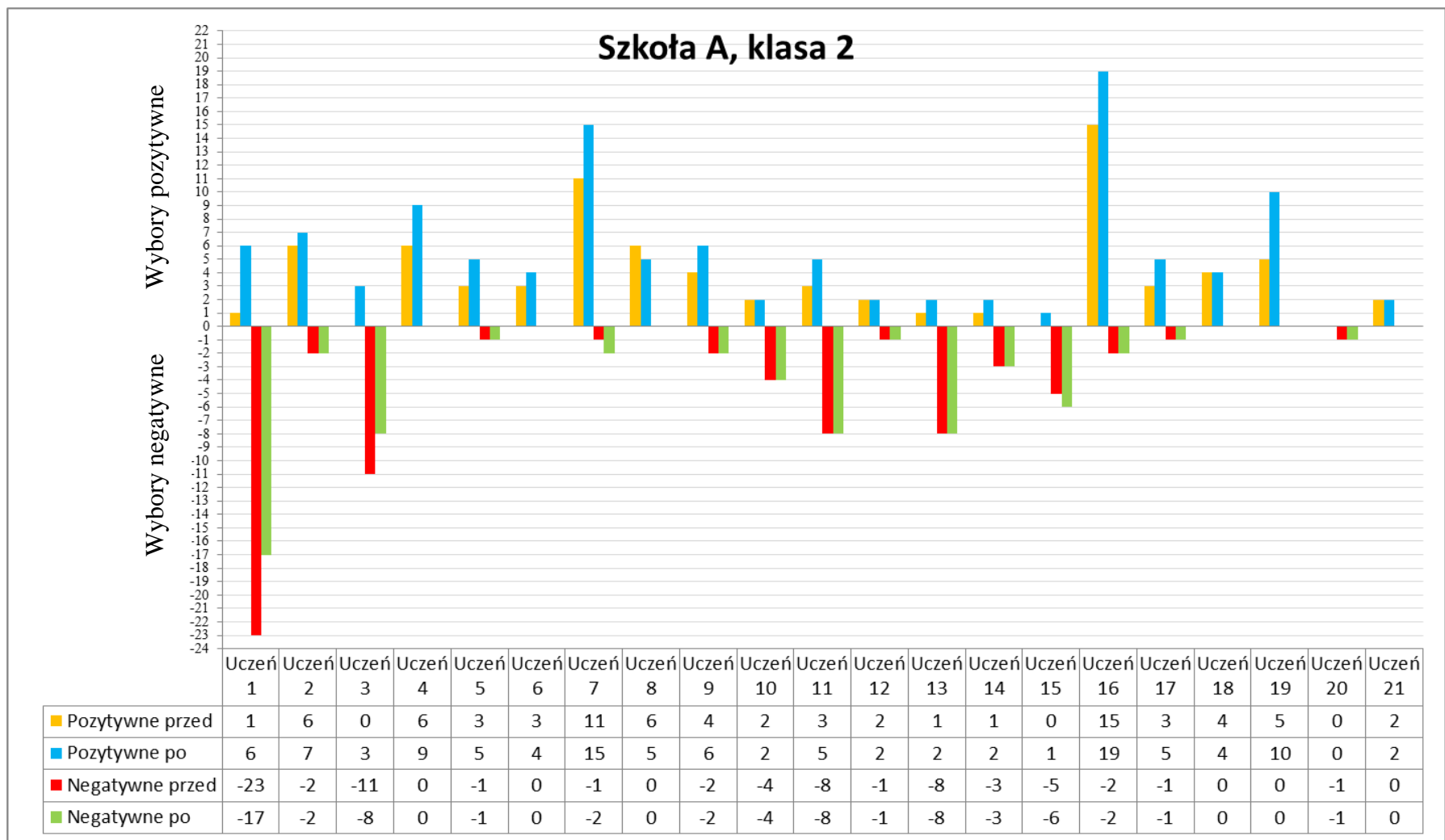
Wśród uczniów odrzuconych u ucznia 1 (-17; +6) – zmniejszyła się liczba wyborów negatywnych, u uczennicy 3 (-8; +3) – zmniejszyła się liczba wyborów negatywnych i jednocześnie zwiększyła się liczba wyborów pozytywnych, uczeń 11 (-8; +5) – otrzymał o 2 pozytywne wybory więcej niż w pierwszym semestrze oraz uczeń 13 (-8; +2) – otrzymał 1 wybór pozytywny więcej.

W drugim semestrze wśród 2 uczniów odrzuconych zmniejszyła się liczba negatywnych wskazań, natomiast pozostali dwaj uczniowie otrzymali tyle samo wyborów negatywnych, ale więcej wyborów pozytywnych.

Na umieszczonych poniżej rycinach (36-56) pokazano liczbę pozytywnych i negatywnych wyborów, przed i po wdrożeniu programu wychowawczego.



Rycina 36. Hierarchia popularności w klasie 1, szkoły A



Rycina 37. Hierarchia popularności w klasie 2, szkoły A

Szkoła A, klasa 3

Liczebność klasy, to 18 uczniów (rycina 38).

W pierwszym semestrze największą popularnością cieszyła się uczennica 3 (+13; -2). Wśród uczniów odrzuconych byli: uczennica 14 (-15; +1), uczeń 15 (-6; +1), uczennica 17 (-14; +5) i uczeń 18 (-6; +1)

Po drugim semestrze, ponownie wśród osób popularnych znalazła się uczennica 3 (+15;-2) oraz dołączyli do niej: uczeń 6 (+9; 0) oraz uczennica 8 (+15; 0).

Odrzuceni pozostali: uczennica 14 (-11; +3), uczeń 15 (-5; +2), i uczennica 17 (-10; +8). Każdy z uczniów odrzuconych w drugim badaniu uzyskał mniej wyborów negatywnych, jednocześnie zwiększając liczbę wyborów pozytywnych.

Wart uwagi jest uczeń 18, który to awansował z pozycji ucznia odrzuconego do pozycji ucznia izolowanego, otrzymując w drugim badaniu 4 wybory negatywne i 2 pozytywne.

Szkoła A, klasa 4

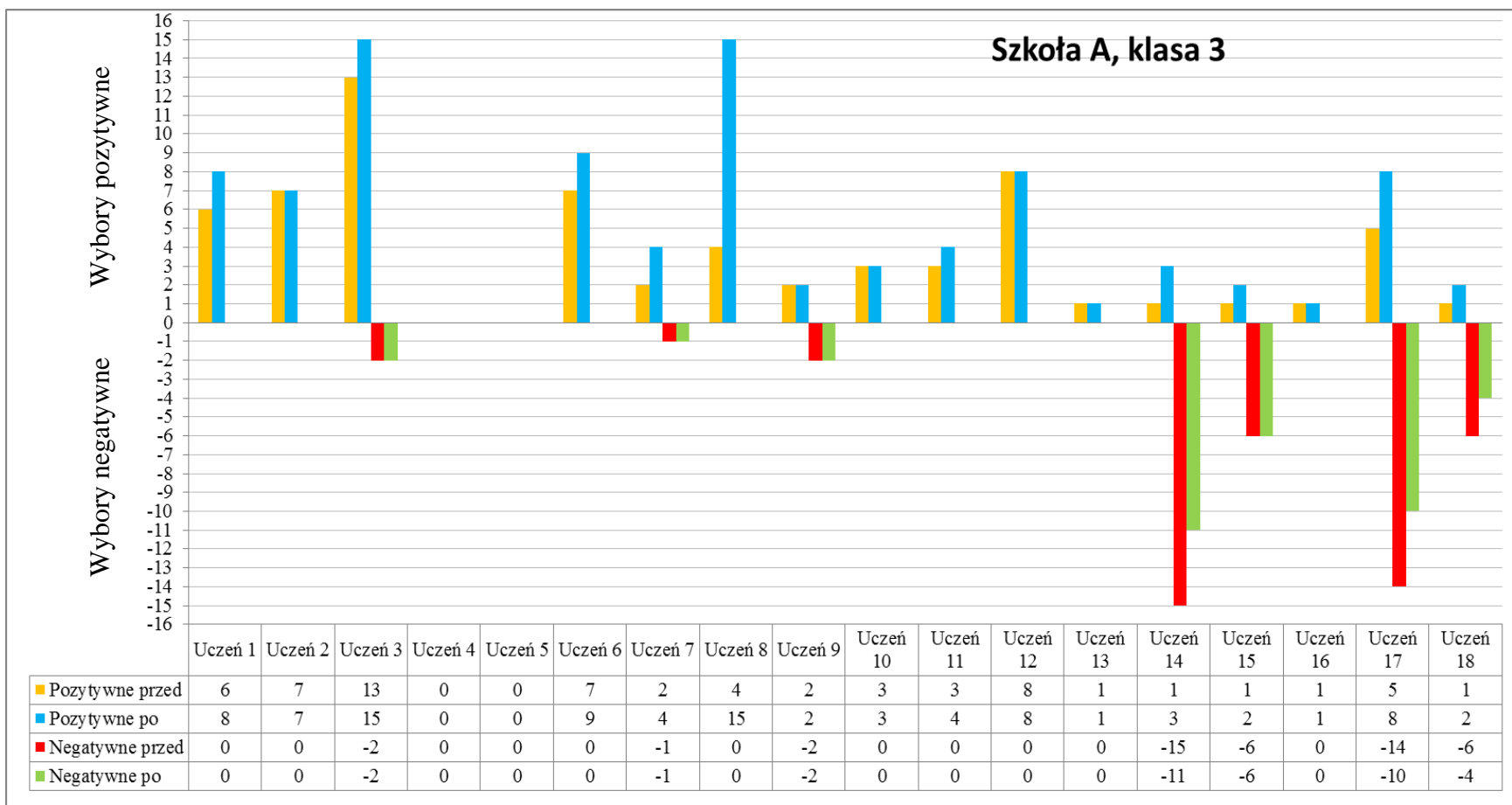
Klasa liczyła 21 uczniów (rycina 39).

W pierwszym semestrze do najpopularniejszych uczniów zaliczono: uczennicę 10 (+10; -1), uczennicę 14 (+16; 0) oraz uczennicę 15 (+13; 0).

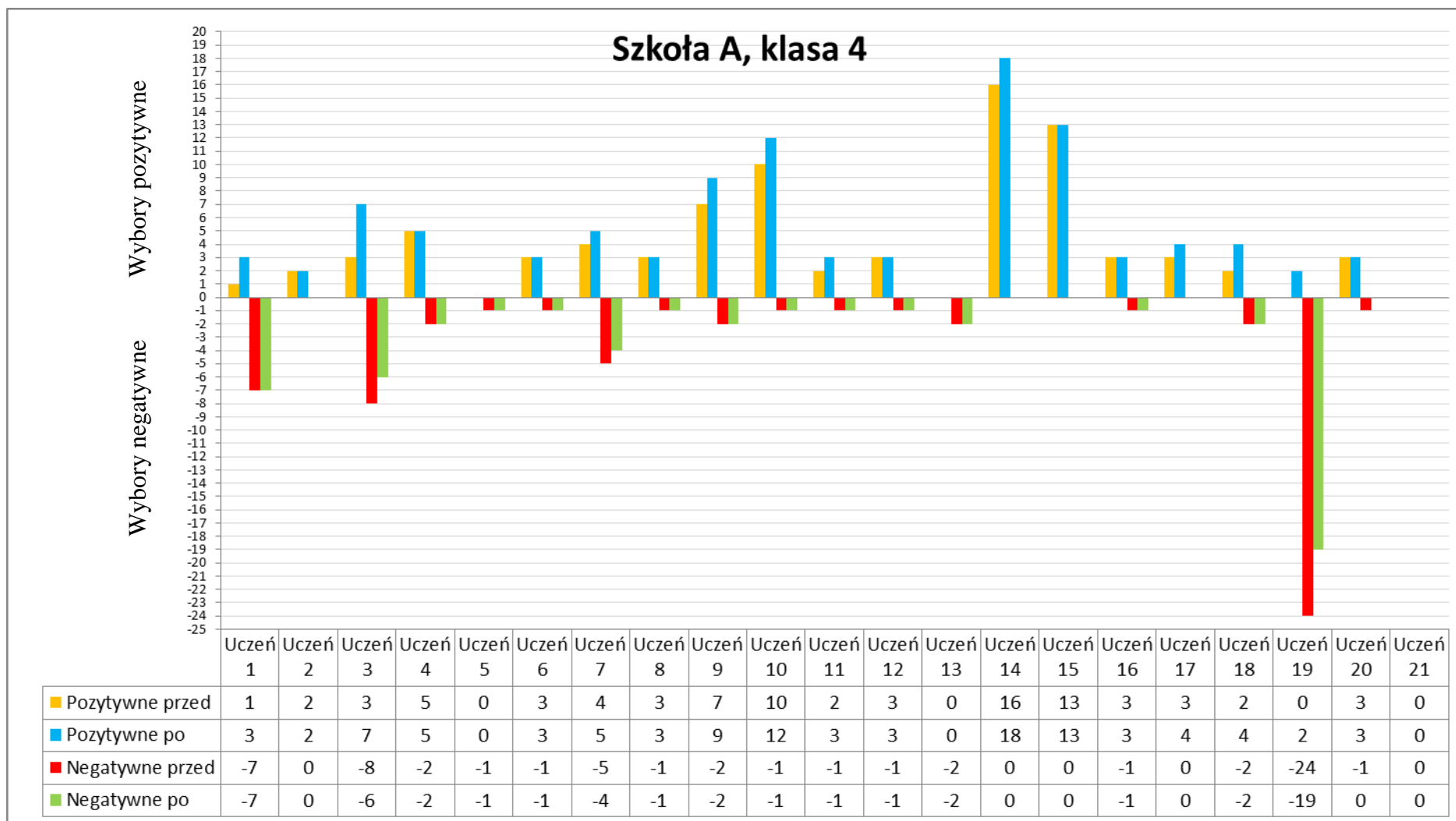
Odrzuconymi okazali się być: uczennica 1 (-7; +1), uczennica 3 (-8; +1) oraz uczeń 19 (-24; 0).

W drugim semestrze, popularnymi uczniami pozostali: uczennica 10 (+12; -1), uczennica 14 (+18; 0) oraz uczennica 15 (13; 0). W dwóch przypadkach liczba pozytywnych wyborów zwiększyła się, jednocześnie nie uległa zmianie liczba wyborów negatywnych.

Odrzuconymi pozostali: uczennica 1 (-7; +3); uczeń 19 (-19; +2), natomiast uczennica 3 (-6; +7) awansowała do grupy izolowanych.



Rycina 38. Hierarchia popularności w klasie 3, szkoły A



Rycina 39. Hierarchia popularności w klasie 4, szkoły A

Szkoła B, klasa 5

Liczebność klasy wynosiła 21 uczniów (rycina 40).

W pierwszym pomiarze do grupy popularnych zaliczono trzech uczniów: uczeń 5 (+22; 0), uczeń 12 (+13; 0) oraz uczeń 14 (+16; 0)

Odrzuconymi okazali się być: uczeń 6 (-11; +2), uczennica 7 (-7; +2), uczeń 9 (-32; 0), uczeń 10 (-9; +1) i uczeń 20 (-10; +5).

W drugim pomiarze, popularnymi uczniami pozostali uczeń 5 (+22; 0), uczeń 12 (+17; 0) oraz uczeń 14 (+16; 0). Do tej grupy awansowali: uczennica 1 (+10; 0) oraz uczeń 3 (+11; 0).

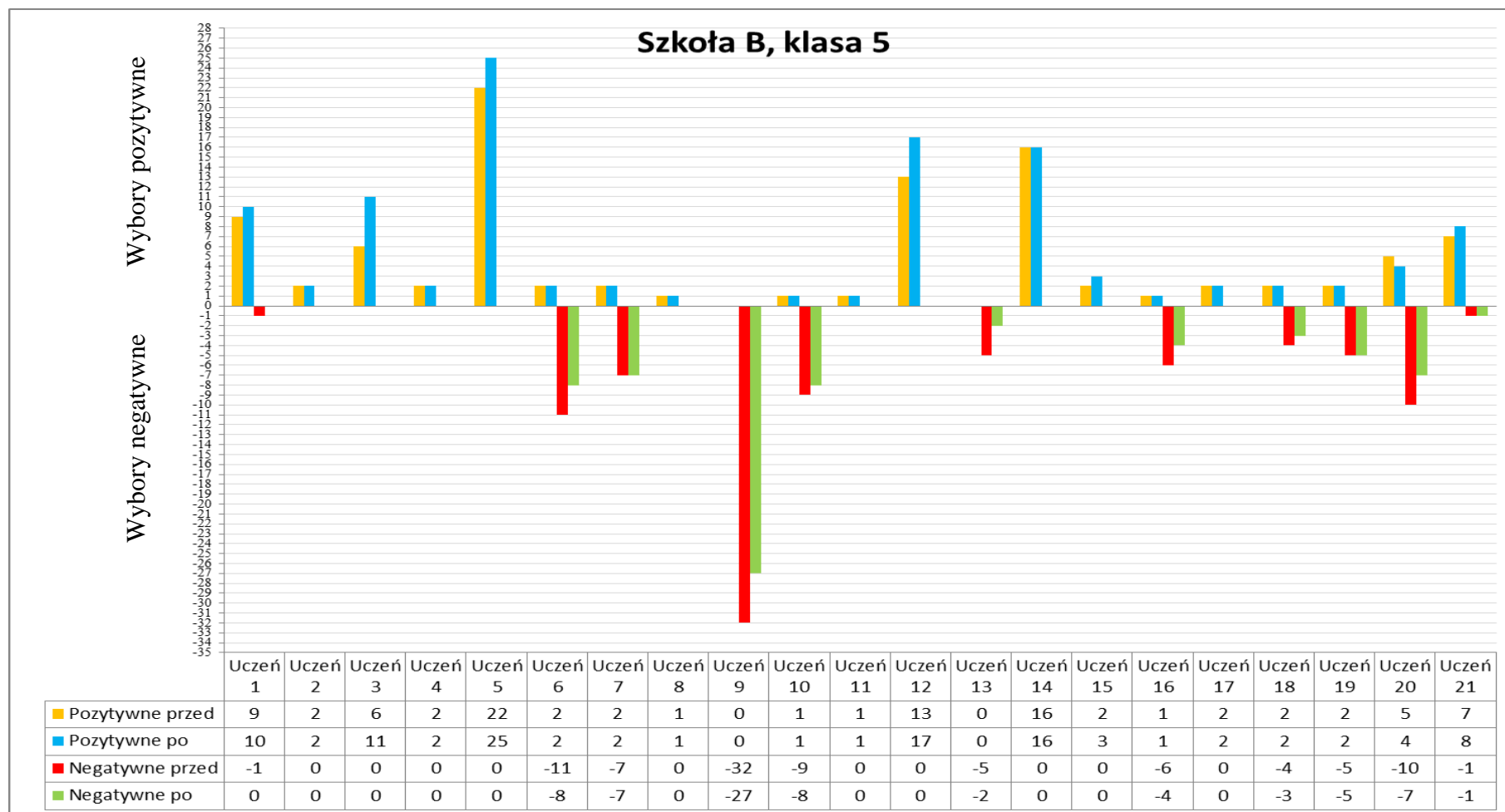
W grupie odrzuconych pozostali: uczeń 6 (-8; +2), uczennica 7 (-7; +2), uczeń 9 (-27; 0), uczeń 10 (-8; +1) oraz uczeń 20 (-7; +4). Warto zauważyć, że u trzech uczniów przy niezmienionej liczbie wyborów pozytywnych – liczba wyborów negatywnych zmalała.

Szkoła B, klasa 6

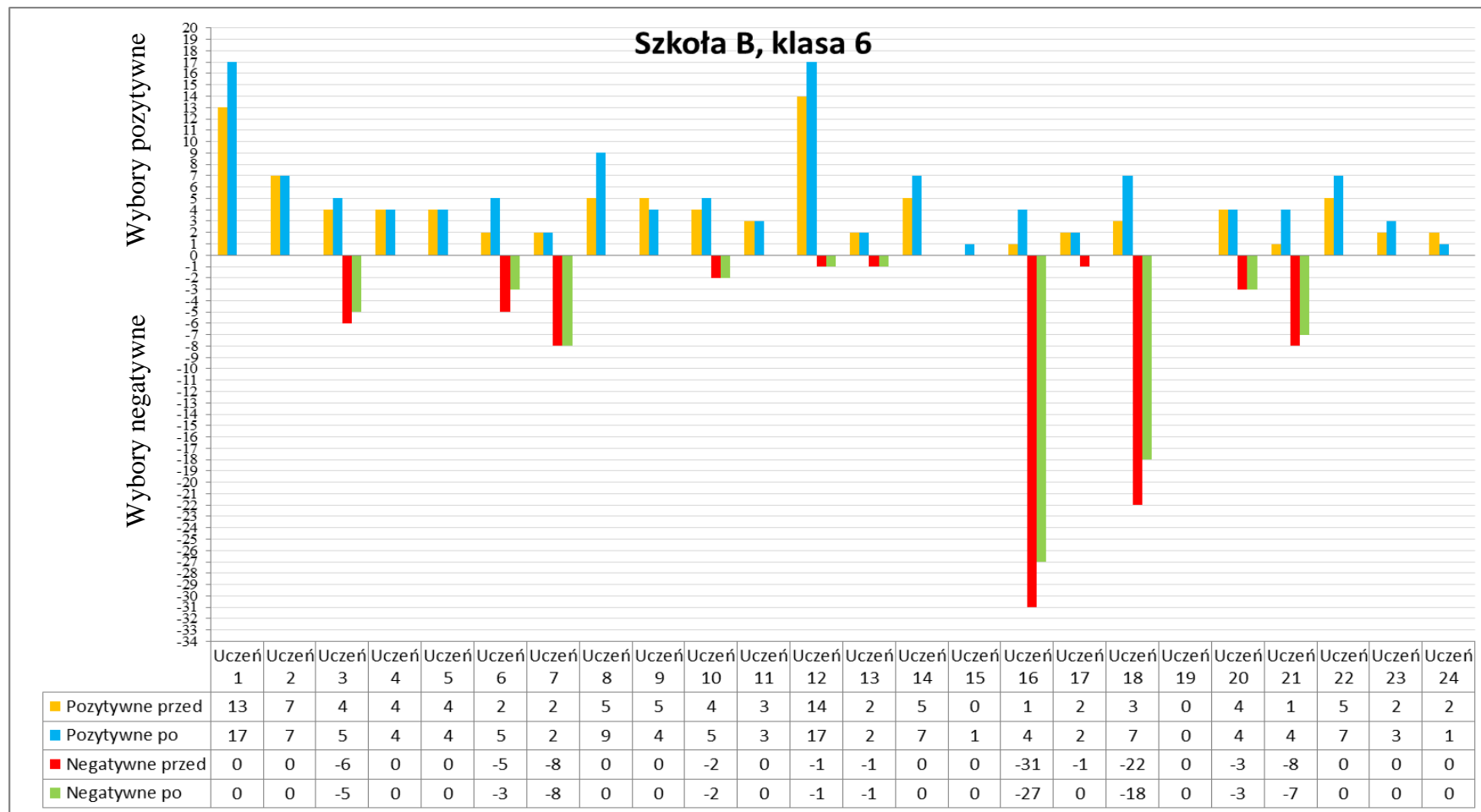
Klasa liczyła 24 uczniów (rycina 41).

Pierwsze badanie wykazało, iż uczennica 1 (+13; 0) oraz uczeń 12 (+14; -1) znaleźli się w grupie popularnych. W drugich badaniach ci sami uczniowie posiadali największą ilość wyborów: kolejno +17; 0 oraz +17; -1. W obu przypadkach, w drugim badaniu uczniom tym wzrosła liczba pozytywnych wyborów, a liczba negatywnych nie uległa zmianie.

Uczniowie odrzuceni, po pierwszym badaniu to: uczeń 7 (-8; +2), uczeń 16 (-31; +1), uczennica 18 (-22; +3) oraz uczeń 21 (-8; +1). W drugim badaniu 3 uczniów pozostało w grupie odrzuconych – uczeń 7 (-8; +2), uczeń 16 (+17; 4) oraz uczennica 18 (-18; +7). U dwóch uczniów (uczeń 16 i uczennica 18) zaobserwowano zmniejszoną liczbę wyborów negatywnych, przy wzroście liczby wyborów pozytywnych. Uczeń 21 (-7; +4) awansował do grupy izolowanych.



Rycina 40. Hierarchia popularności w klasie 5, szkoły B



Rycina 41. Hierarchia popularności w klasie 6, szkoły B

Szkoła B, klasa 7

Liczebność klasy, to 24 uczniów (rycina 42).

W pierwszym badaniu najwięcej wyborów pozytywnych otrzymały: uczennica 2 (+14; 0) oraz uczennica 3 (+16; 0). Najwięcej wyborów negatywnych otrzymali: uczennica 1 (-10; +4), uczennica 6 (-14; +3), uczeń 16 (-22; +6) oraz uczeń 19 (-19; +4).

Po drugim badaniu zwiększyła się liczba uczniów w wyborach pozytywnych z 2 do 3. Byli to: uczennica 2 (+19; 0), uczennica 3 (+20; 0) oraz uczeń 12 (+12; 0).

Drugie badanie wykazało, że w grupie odrzuconych pozostali: uczennica 6 (-12; +3), uczeń 16 (-17; +6) oraz uczeń 19 (-15; +4). W każdym przypadku zaobserwowano zmniejszoną liczbę wyborów negatywnych oraz zwiększoną liczbę wyborów pozytywnych. Uczennica 1 (-6; +4) awansowała z grupy odrzuconych do grupy izolowanych, uzyskując mniej wyborów negatywnych oraz więcej wyborów pozytywnych.

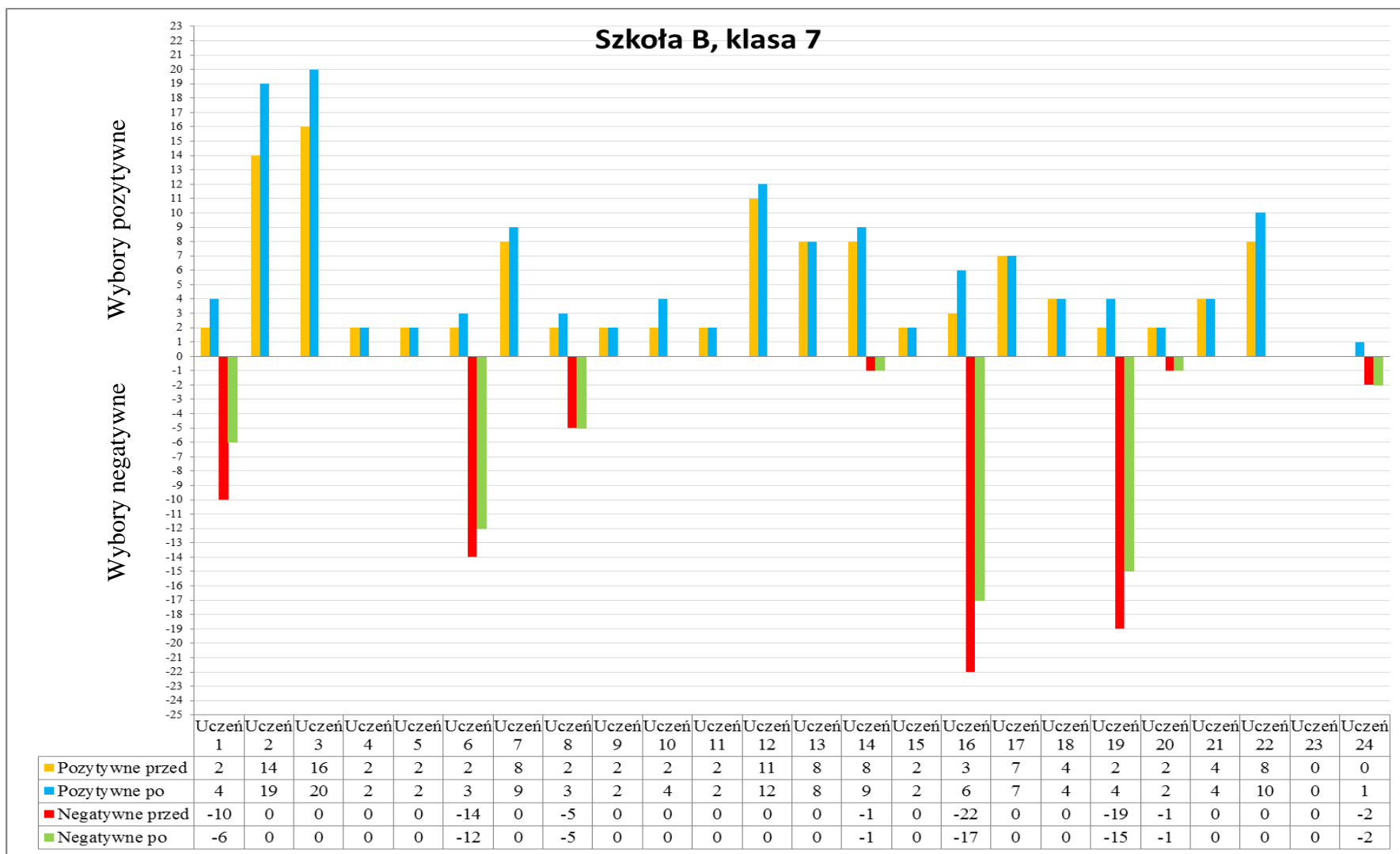
Szkoła B klasa 8

Klasa liczyła 25 uczniów (rycina 43).

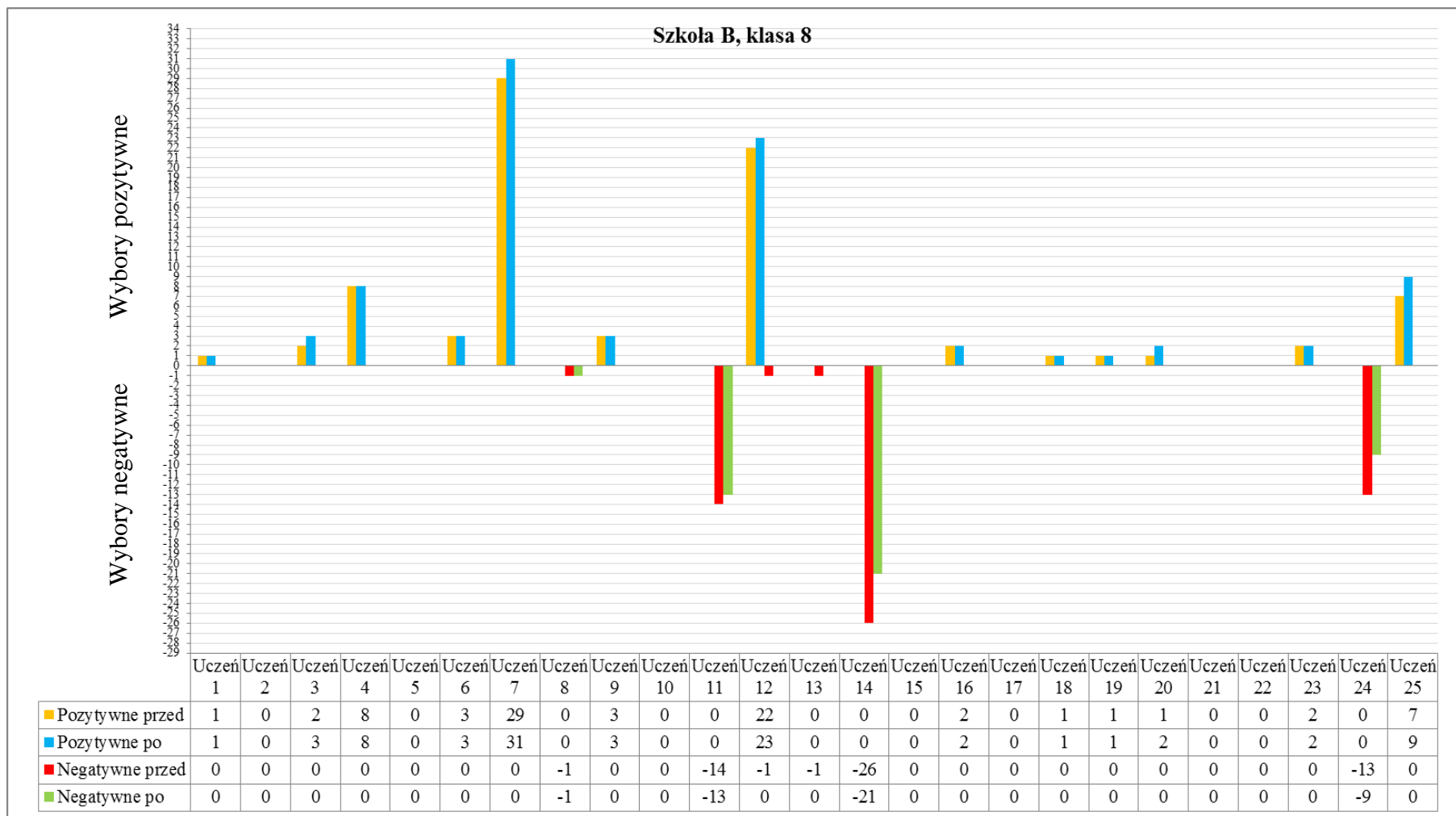
W pierwszym etapie badań najwięcej pozytywnych wyborów uzyskali: uczeń 7 (+29; 0) oraz uczennica 12 (+22; -1). Najwięcej wyborów negatywnych uzyskali: uczeń 11 (-14; 0), uczeń 14 (-26; 0) oraz uczennica 24 (-13; 0).

W drugim etapie badań ponownie najwięcej pozytywnych wyborów uzyskali uczeń 7 (+31; 0) oraz uczennica 12 (+23; 0).

Wśród uczniów, którzy otrzymali najwięcej wyborów negatywnych byli ponownie: uczeń 11 (-13; 0) oraz uczeń 14 (-21; 0), natomiast uzyskali oni mniej wyborów negatywnych niż w pierwszym etapie badań.



Rycina 42. Hierarchia popularności w klasie 7, szkoły B



Rycina 43. Hierarchia popularności w klasie 8, szkoły B

Szkoła C, klasa 9

Liczebność klasy wynosiła 24 uczniów (rycina 44).

Największą liczbę pozytywnych wyborów w pierwszym etapie badań uzyskali: uczennica 4 (+27; 0) oraz uczeń 23 (+18; 0). Z największą liczbą negatywnych wyborów po pierwszych badaniach byli: uczeń 7 (-29; 0), uczennica 14 (-22; +1) oraz uczeń 21 (-9; 0).

W drugim etapie badań zarówno uczennica 4 (+30; 0), jak i uczeń 23 (+21; 0) uzyskali najwięcej wyborów pozytywnych. Oboje uzyskali więcej wyborów pozytywnych w drugim etapie badań. Najwięcej wyborów negatywnych uzyskali uczeń 7 (-22; +2) oraz uczennica 14 (-20; 0). Uczeń 21 (-7; 0) awansował do grupy izolowanych.

Szkoła C, klasa 10

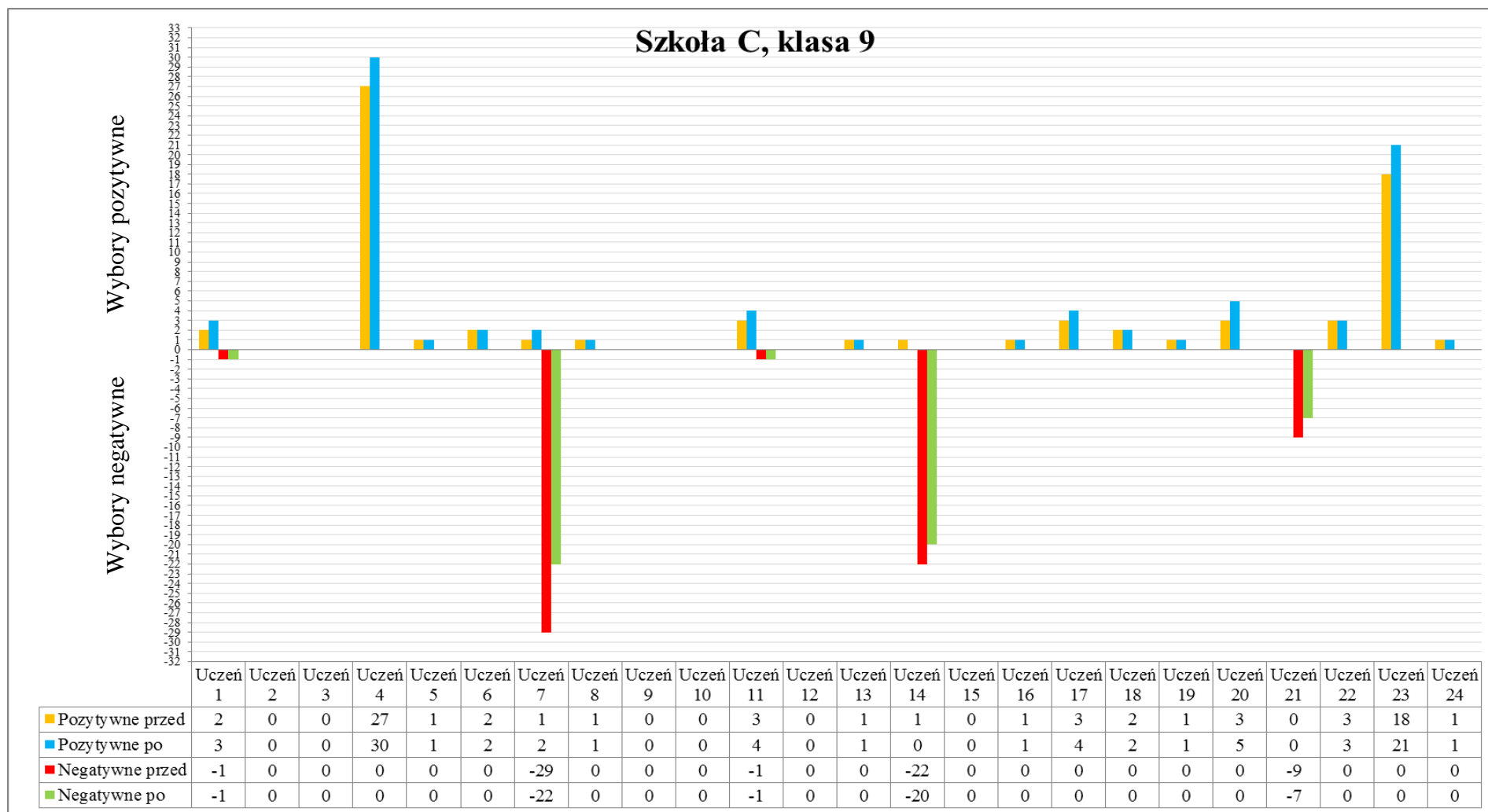
Klasa liczyła 25 uczniów (rycina 45).

W pierwszym etapie badań uczniowie, którzy uzyskali najwięcej wyborów pozytywnych to: uczennica 1 (+14; 0), uczeń 2 (+18; 0) oraz uczeń 20 (+23; 0). Uczniowie odrzuceni to uczennica 5 (-16; 0), uczeń 6 (-30; 0) oraz uczeń 15 (+18; 0).

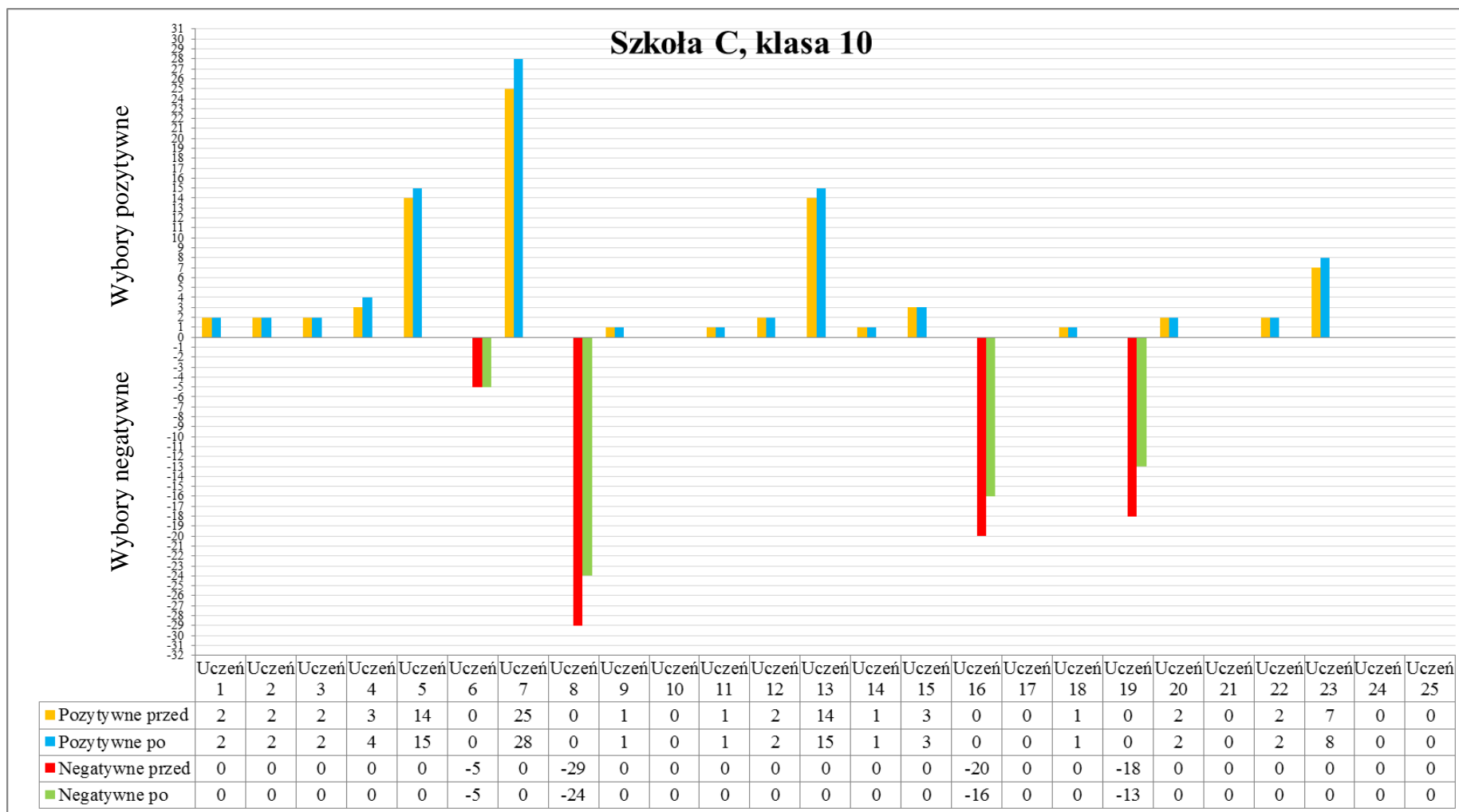
W drugim etapie badań ci sami uczniowie uzyskali największą liczbę wyborów:

- pozytywnych – uczeń 1 (+16; 0), uczeń 2 (+20; 0) i uczeń 20 (+25; 0)
- negatywnych – uczennica 5 (-13; 0), uczeń 6 (-25; 0) oraz uczeń 15 (-18; 0)

Warto zwrócić uwagę na to, iż uczniowie popularni uzyskali w drugim etapie badań większą liczbę wyborów pozytywnych, nie zmieniając liczby wyborów negatywnych, a uczniowie odrzuceni uzyskali mniejszą liczbę wyborów negatywnych, nie zmieniając liczby wyborów pozytywnych.



Rycina 44. Hierarchia popularności w klasie 9, szkoły C



Rycina 45. Hierarchia popularności w klasie 10, szkoły C

Szkoła C, klasa 11

Liczebność klasy wynosiła 25 uczniów (rycina 46).

W pierwszym etapie badań uczeń 5 (+14; 0), uczeń 7 (+25; 0) oraz uczeń 13 (+14; 0) uzyskali największą liczbę pozytywnych wyborów, natomiast uczeń 8 (-29; 0), uczennica 16 (-20; 0) oraz uczennica 19 (-18; 0) uzyskali najwięcej negatywnych wyborów.

W drugim etapie badań ci sami uczniowie uzyskali największą liczbę wyborów pozytywnych: uczeń 5 (+15; 0), uczeń 7 (+28; 0), uczeń 13 (+15; 0), a największą liczbę wyborów negatywnych: uczeń 8 (-24; 0), uczennica 16 (-16; 0), uczennica 19 (-13; 0).

Warto zwrócić uwagę, iż każdy z uczniów z wyborami pozytywnymi w drugim etapie badań uzyskał więcej wyborów pozytywnych niż w pierwszym etapie badań, natomiast uczniowie z największą liczbą negatywnych wyborów uzyskali mniej wyborów negatywnych.

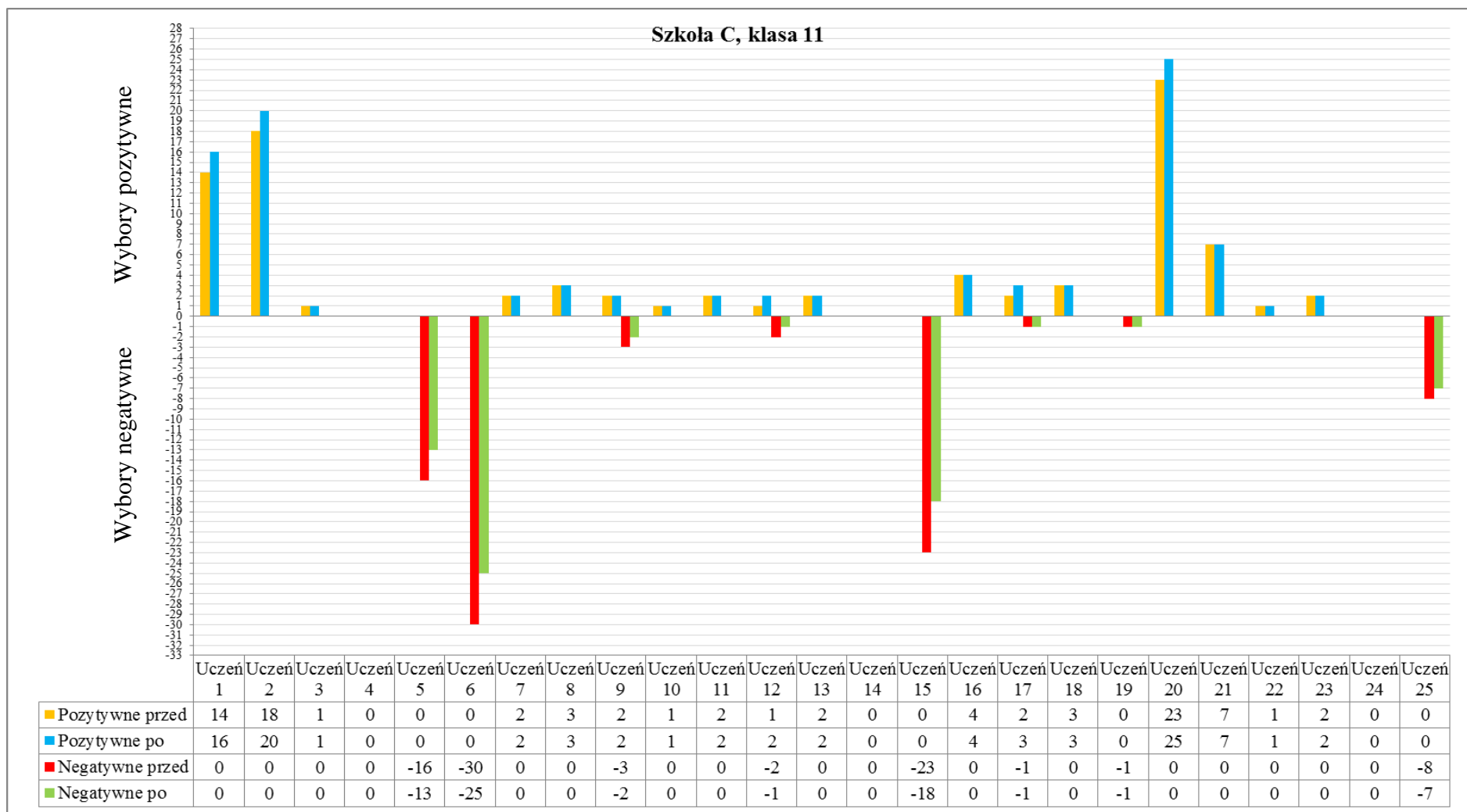
Szkoła C, klasa 12

Klasa składała się z 25 uczniów (rycina 47).

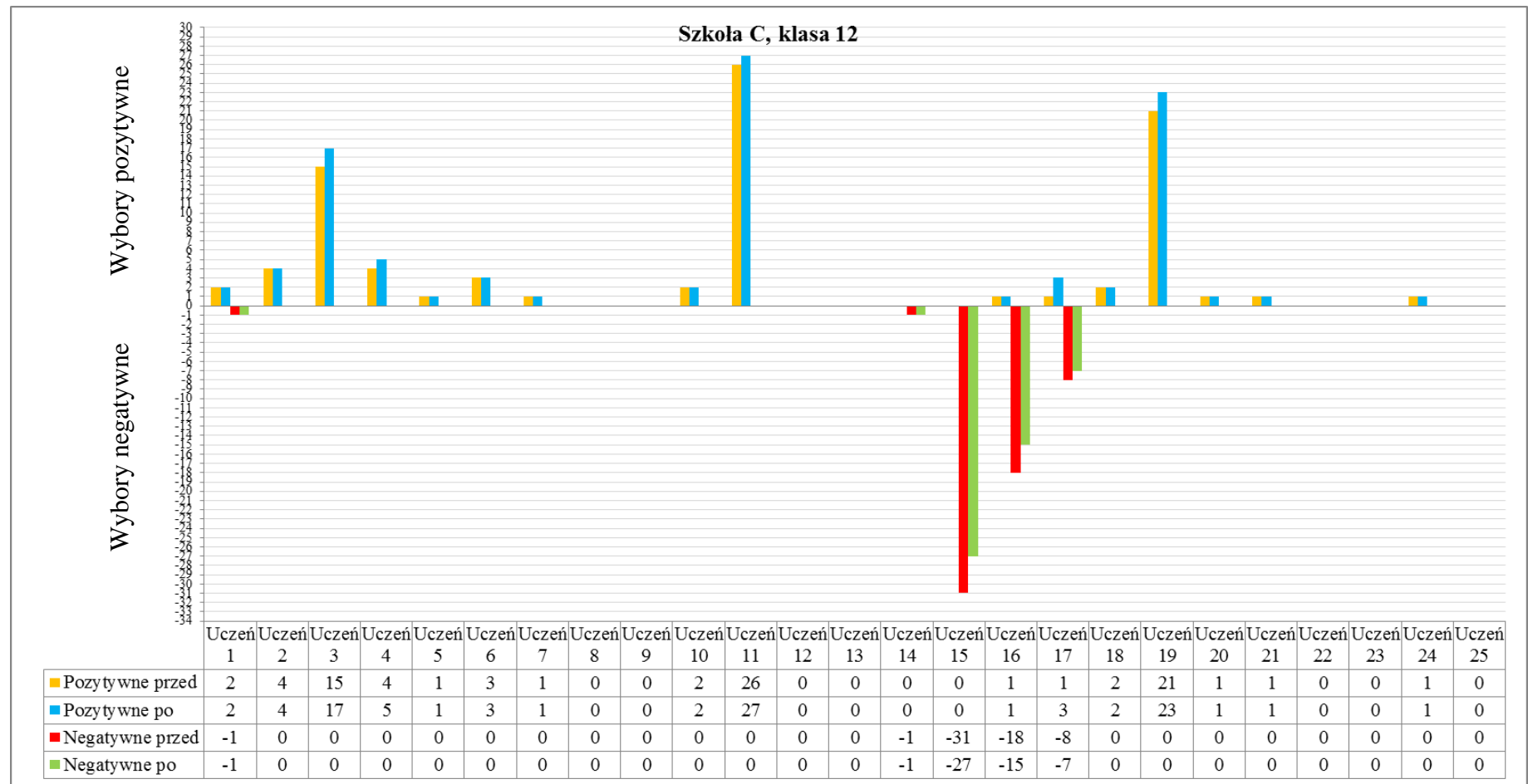
Pierwszy etap badań wykazał, iż największą liczbę wyborów pozytywnych miały uczennice 11 (+26; 0) oraz 19 (+21; 0). Największą liczbę wyborów negatywnych po pierwszym badaniu mieli: uczeń 15 (-31; 0), uczennica 16 (-18; +1) oraz uczeń 17 (-8; +1).

Drugi etap badań pokazał, że uczennica 11 (+27; 0) oraz uczennica 19 (+23; 0) uzyskały ponownie największą liczbę wyborów pozytywnych, a dodatkowo uczeń 3 (+17; 0) awansował z grupy izolowanych do popularnych.

Uczniowie odrzuceni, to uczeń 15 (-27; 0) oraz uczeń 16 (-15; +1). Uczniowie ci uzyskali mniejszą liczbę negatywnych wskazań w drugim badaniu. Dodatkowo uczeń 17 (-7; 0), dzięki zmniejszonej liczbie wyborów negatywnych, awansował do grupy izolowanych.



Rycina 46. Hierarchia popularności w klasie 11, szkoły C



Rycina 47. Hierarchia popularności w klasie 12, szkoły C

Szkoła D, klasa 13

Klasa liczyła 23 uczniów (rycina 48).

W pierwszym badaniu największą liczbę wyborów pozytywnych mieli uczennica 2 (+14; 0) oraz uczeń 4 (+14; 0). Najwięcej wyborów negatywnych uzyskali uczennica 5 (-10; +2), uczeń 9 (-19; +1), uczeń 10 (-23; +2), uczeń 11 (-10; +1) oraz uczennica 12 (-14; 0).

Podobnie, jak w pierwszym etapie badań, po drugim badaniu uczennica 2 (+18; 0) oraz uczeń 4 (+23; 0) uzyskali najwięcej wyborów pozytywnych – zwiększyła się liczba ich wyborów pozytywnych.

Uczniami z największą ilością wyborów negatywnych w drugim badaniu byli: uczennica 5 (-8; +2), uczeń 9 (-17; +1), uczeń 10 (+21; +1) oraz uczennica 12 (-10; 0).

Uczniowie ci w drugim badaniu uzyskali mniej wyborów negatywnych niż w pierwszym badaniu. Dodatkowo uczeń 11 (-6; 0) uzyskując mniej wyborów negatywnych awansował do grupy dzieci izolowanych.

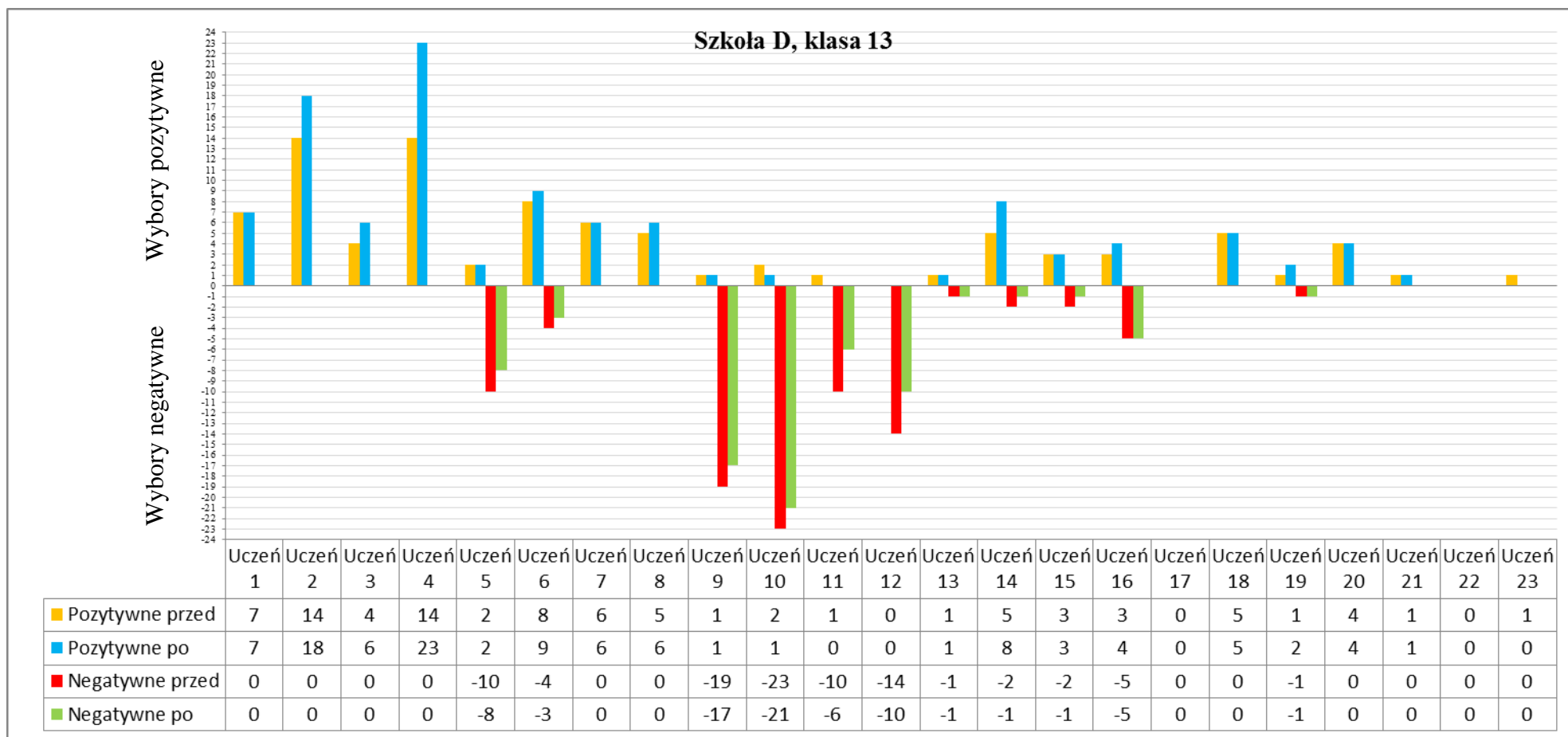
Szkoła D, klasa 14

Liczebność klasy to 15 uczniów (rycina 49).

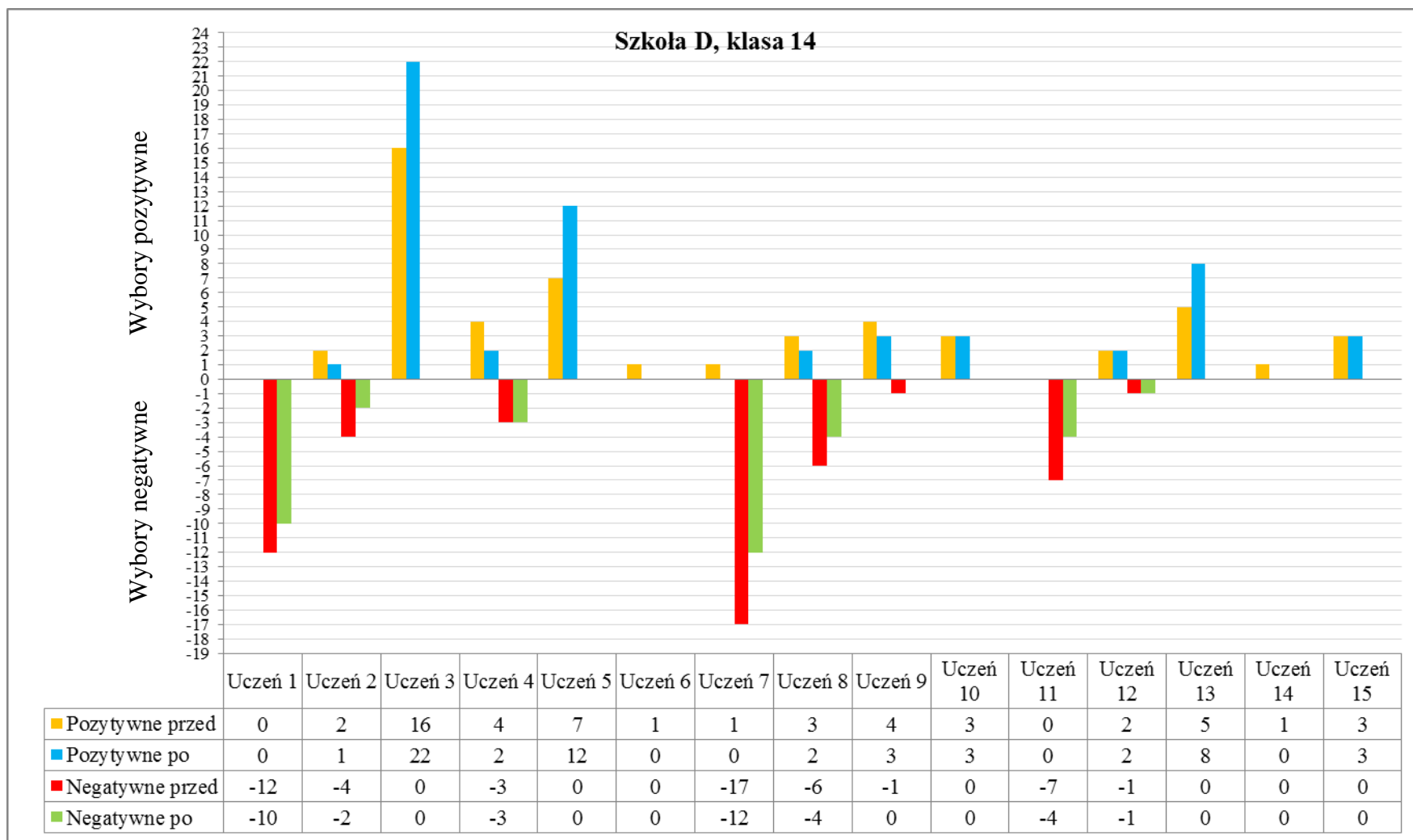
Pierwszy etap badań pokazał, że uczennica 3 (+16; 0) oraz uczeń 5 (+7; 0) uzyskali najwięcej wyborów pozytywnych w klasie. Najwięcej wyborów negatywnych uzyskali: uczeń 1 (-12; 0), uczeń 7 (-17; +1), uczeń 8 (-6; +3) oraz uczeń 11 (-7; 0).

W drugim etapie badań najwięcej wyborów pozytywnych otrzymali: uczennica 3 (+22; 0), uczeń 5 (+12; 0) oraz uczennica 13 (+8; 0). Warto zauważyć, że uczennica 13, dzięki większej liczbie wyborów pozytywnych awansowała z grupy izolowanych do grupy dzieci popularnych.

Uczniowie mający największą liczbę negatywnych wyborów, to uczeń 1 (-10; 0) oraz uczeń 7 (-12; 0). Jednak po drugim badaniu zmniejszyła im się liczba wyborów negatywnych. Dodatkowo wartym uwagi jest, że w tej klasie aż 2 uczniów, który uprzednio byli zakwalifikowani do grupy dzieci odrzuconych – po drugim testowaniu znaleźli się w grupie dzieci izolowanych z wynikami: uczeń 8 (-4; +2) oraz uczeń 11 (-4; 0), uzyskując mniej wyborów negatywnych.



Rycina 48. Hierarchia popularności w klasie 13, szkoły D



Rycina 49. Hierarchia popularności w klasie 14, szkoły D

Szkoła E, klasa 15

Klasa liczyła 19 uczniów (rycina 50).

W pierwszym etapie badań wyłoniono dwóch uczniów z największą liczbą wyborów pozytywnych: uczeń 8 (+17; 0) oraz uczennica 14 (+10; 0). Z największą liczbą wyborów negatywnych byli: uczeń 9 (-11; +2), uczeń 11 (-17; +3) oraz uczennica 12 (-8; +2).

W drugim etapie badań: uczeń 8 (+20; 0) oraz uczeń 14 (+11; 0) uzyskali ponownie największą liczbę wyborów pozytywnych. Natomiast uczeń 9 (-8; +2), uczeń 11 (-13; +7) oraz uczennica 13 (-6; +3) uzyskali największą liczbę wyborów negatywnych. Uczniowie odrzuceni uzyskali mniejszą liczbę wyborów negatywnych, jak również większą liczbę wyborów pozytywnych.

Szkoła E, klasa 16

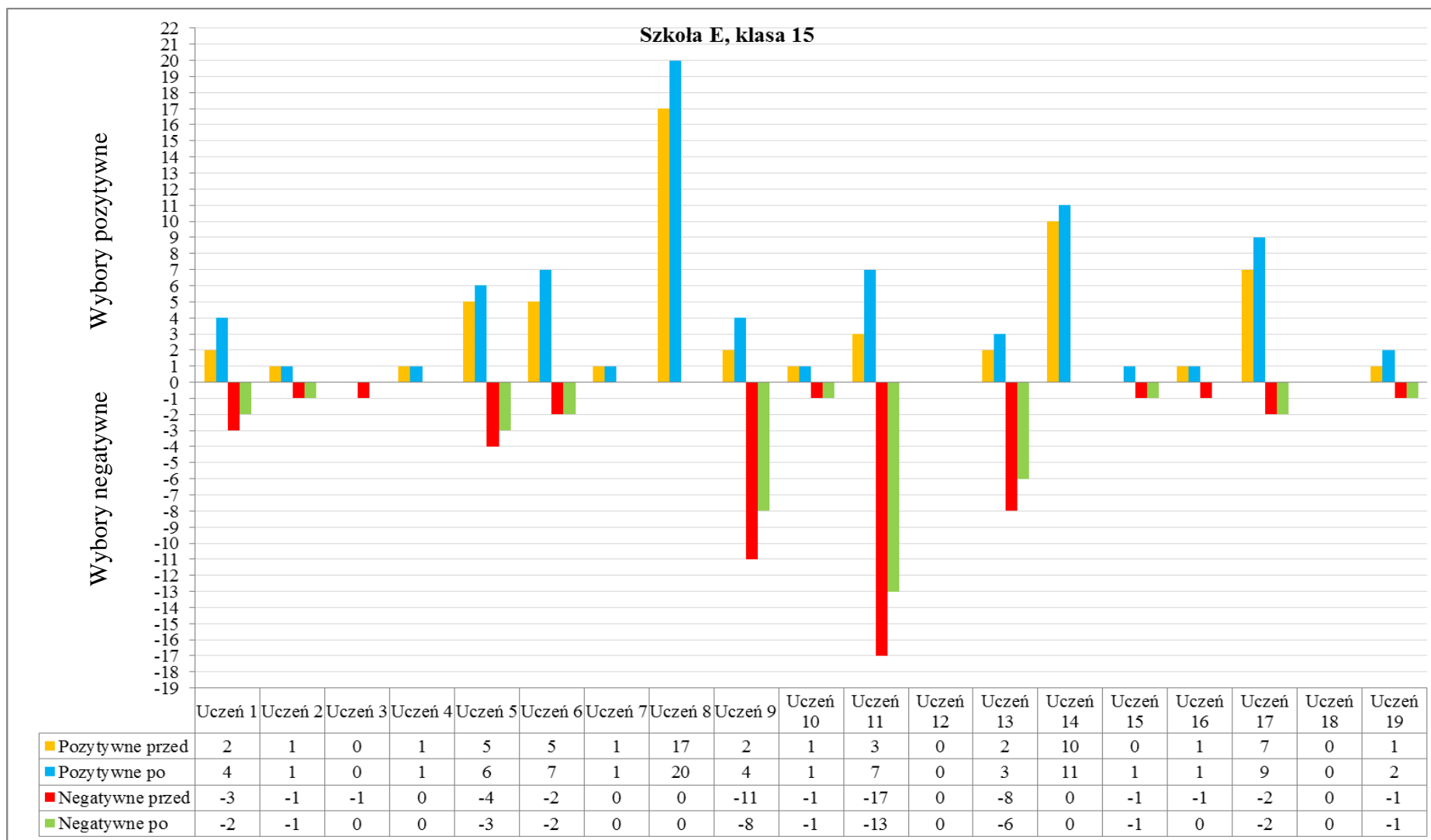
Klasa liczyła 15 uczniów (rycina 51).

Pierwszy etap badań ukazał uczniom:

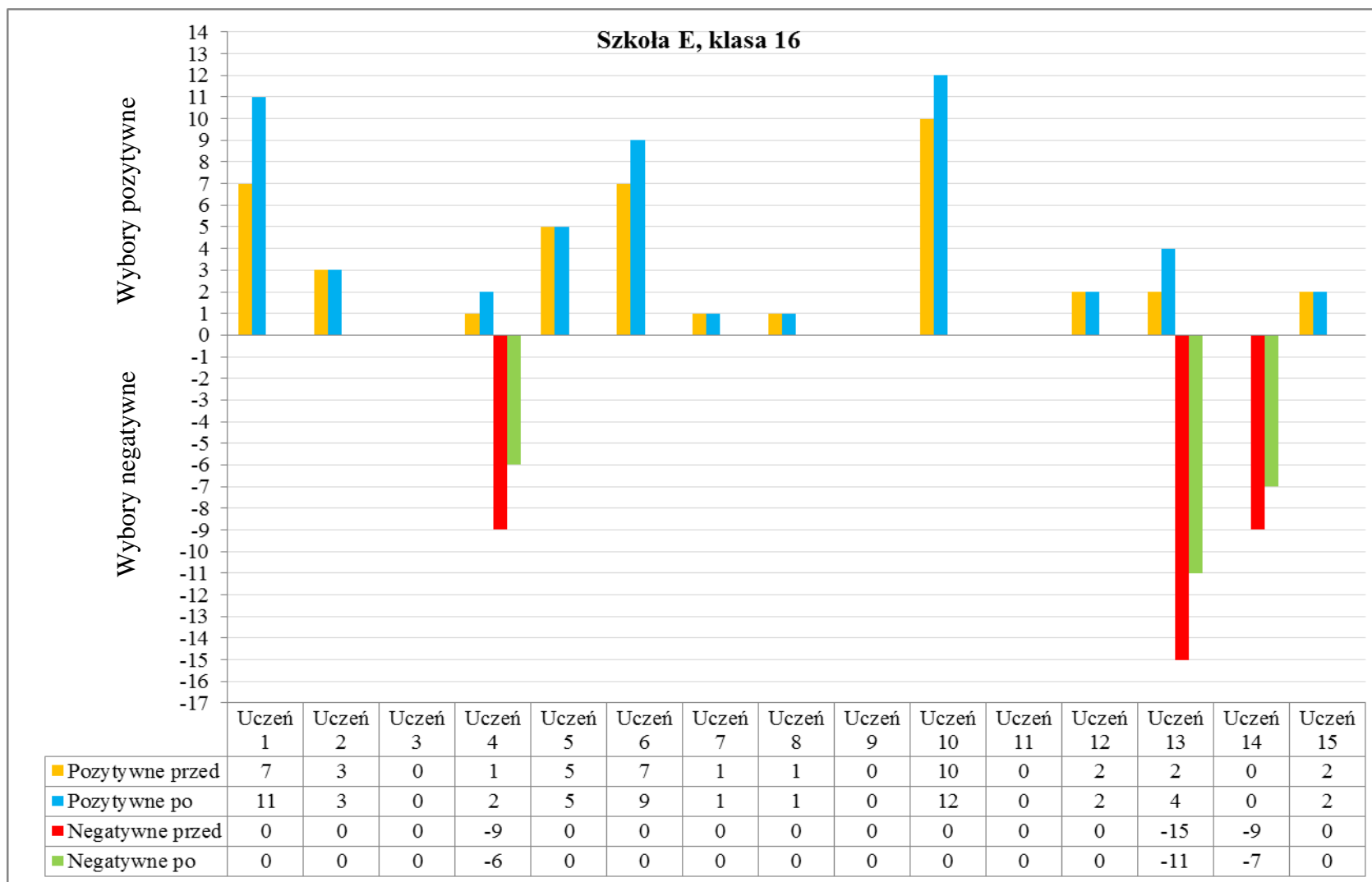
- z największą liczbą wyborów pozytywnych – uczeń 1 (+7; 0), uczennica 6 (+7; 0) oraz uczennica 10 (+10; 0);
- z największą liczbą wyborów negatywnych – uczeń 4 (-9; +1) , uczeń 13 (-15; +2) oraz uczeń 14 (-9; 0)

Drugi etap badań pokazał, że podobnie jak w pierwszym etapie badań, z największą liczbą wyborów pozytywnych byli: uczeń 1 (+11; 0), uczennica 6 (+9; 0) oraz uczennica 10 (+12; 0). Uczniowie ci w drugim etapie badań uzyskali więcej wyborów pozytywnych niż w pierwszym etapie badań, przy niezmienionej liczbie wyborów negatywnych.

Uczniowie z największą liczbą wyborów negatywnych to: uczeń 4 (-6; +2), uczeń 13 (-11; +4) oraz uczeń 14 (-7; 0). Każdy z uczniów uzyskał mniej wyborów negatywnych niż w pierwszym etapie badań.



Rycina 50. Hierarchia popularności w klasie 15, szkoły E



Rycina 51. Hierarchia popularności w klasie 16, szkoły E

Szkoła E, klasa 17

Liczebność klasy wynosiła 16 uczniów (rycina 52) .

Największym uznaniem w pierwszym etapie badań cieszyli się: uczennica 1 (+9; 0), uczennica 13 (+14; 0), uczeń 15 (+10; -1) oraz uczennica 16 (+16; 0), a najmniejszym: uczennica 7 (-5; +1) oraz uczeń 14 (-12; 0).

W drugim etapie badań najwięcej wyborów uzyskali: uczeń 1 (+11; 0), uczennica 13 (+16; 0), uczeń 15 (+10; 0) oraz uczeń 16 (+17; 0). Uczeń z największą liczbą wyborów negatywnych, to uczeń 14 (-8; +2). Uczeń 7 (-3; +2) znajdujący się w pierwszym etapie badań w grupie dzieci odrzuconych, po drugim badaniu uplasował się w grupie dzieci izolowanych.

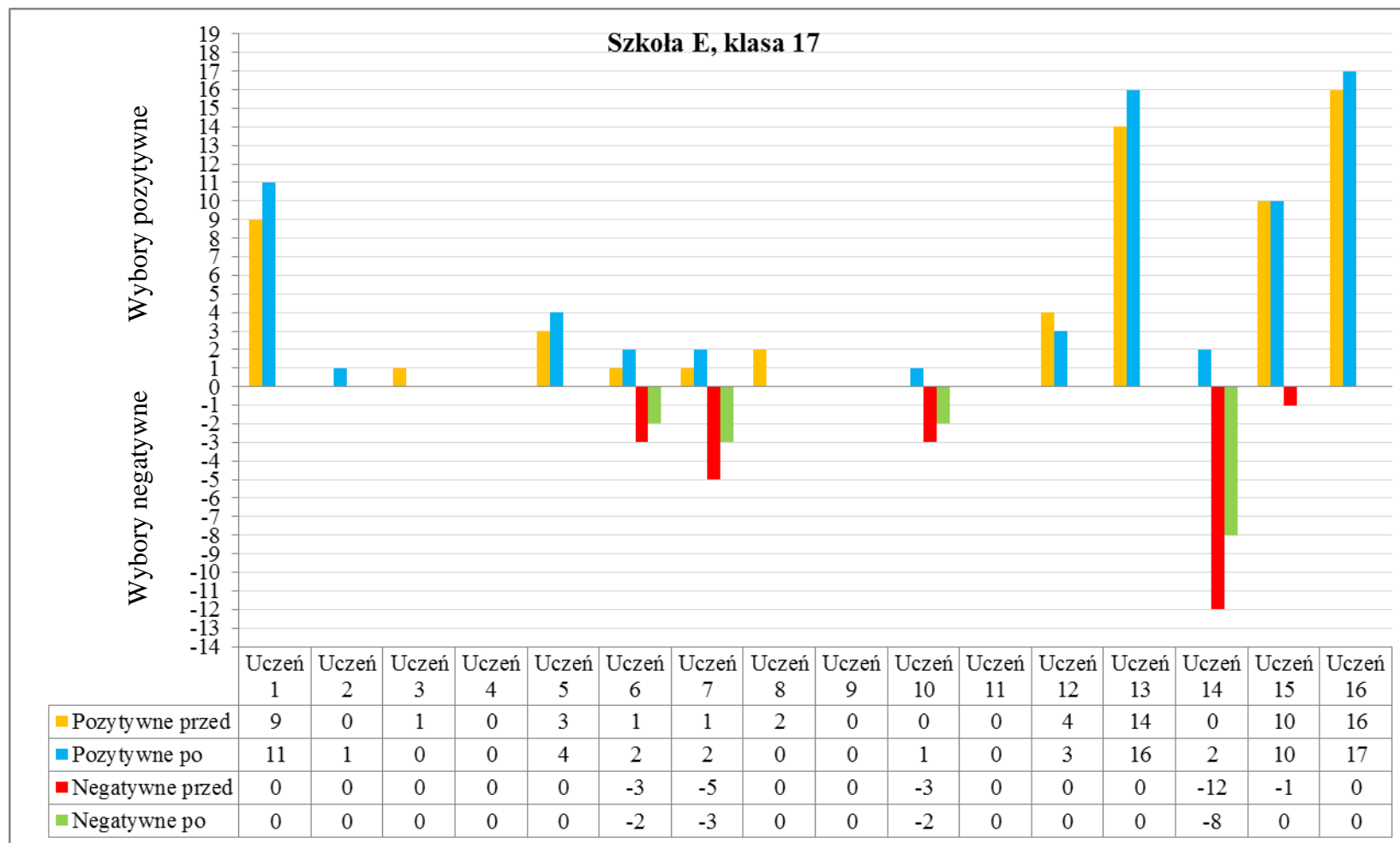
Szkoła F, klasa 18

Klasa liczyła 25 uczniów (rycina 53).

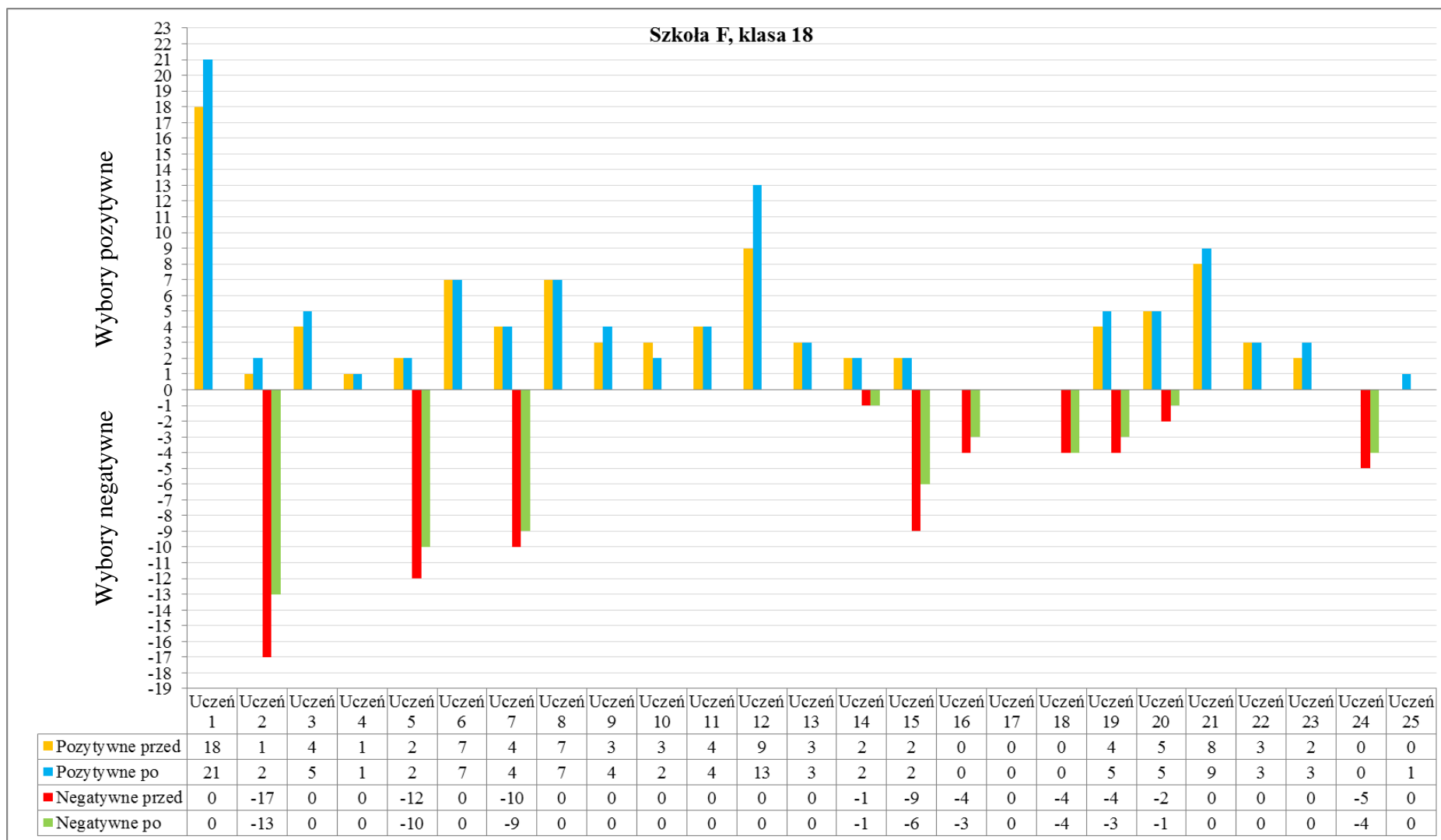
Najwięcej pozytywnych wskazań w pierwszym etapie badań otrzymała uczennica 1 (+18; 0). Najwięcej negatywnych wskazań uzyskali: uczeń 2 (-17; +1), uczeń 5 (-12; +2), uczeń 7 (-10; +4) i uczeń 15 (-9; +2).

W drugim etapie badań najwięcej wyborów pozytywnych uzyskali uczennica 1 (+18; 0) oraz uczeń 12 (+13; 0). Najwięcej wyborów negatywnych uzyskali: uczeń 2 (-13; +1), uczeń 5 (-10; +2) oraz uczeń 7 (-9; +4).

Uczeń 12, po drugim etapie badań, dzięki większej liczbie wyborów pozytywnych awansował z grupy izolowanych do grupy popularnych, a uczeń 15 z grupy odrzuconych do grupy izolowanych.



Rycina 52. Hierarchia popularności w klasie 17, szkoły E



Rycina 53. Hierarchia popularności w klasie 18, szkoły F

Szkoła F, klasa 19

Liczebność klasy wynosiła 26 uczniów (rycina 54).

Uczniowie z największą liczbą wyborów pozytywnych w pierwszym etapie badań, to uczennica 8 (+30; 0) – przewodnicząca samorządu klasowego oraz uczeń 15 (+23; 0). Uczniowie z największą liczbą wyborów negatywnych, to uczennica 6 (-33; 0), uczennica 7 (-18; +1) i uczeń 12 (-27; +1).

Uczniowie z największą liczbą wyborów pozytywnych w drugim etapie badań, to uczennica 4 (+13; -1) – awansowała ona z grupy izolowanej, uczennica 8 (+33; 0) oraz uczeń 15 (+24; 0).

Uczniowie mający największą liczbę negatywnych wskazań, to: uczennica 6 (-6; +1), uczennica 7 (-16; 0) oraz uczeń 12 (-22; 0). U każdego z tych uczniów, w drugim etapie badań zmniejszyła się ilość wyborów negatywnych.

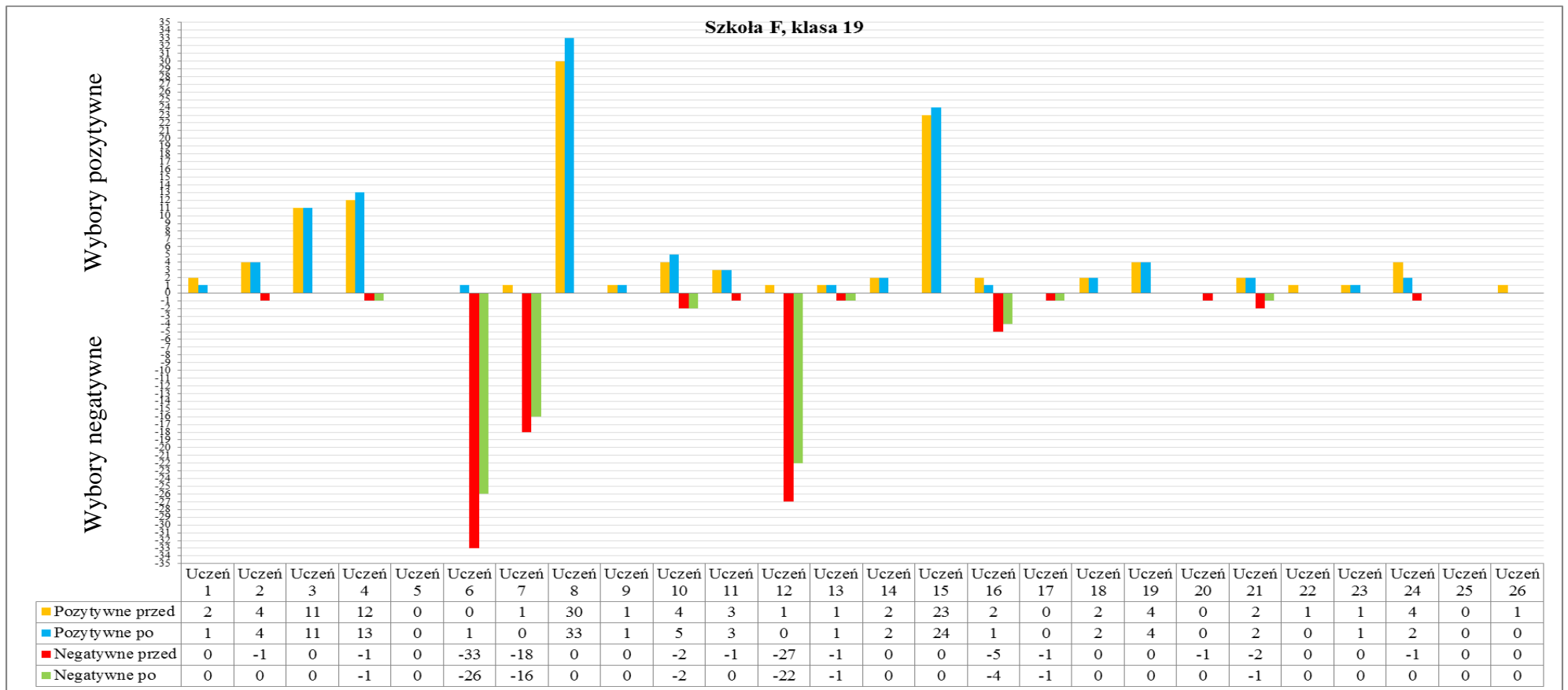
Szkoła F, klasa 20

Klasa liczyła 20 uczniów (rycina 55).

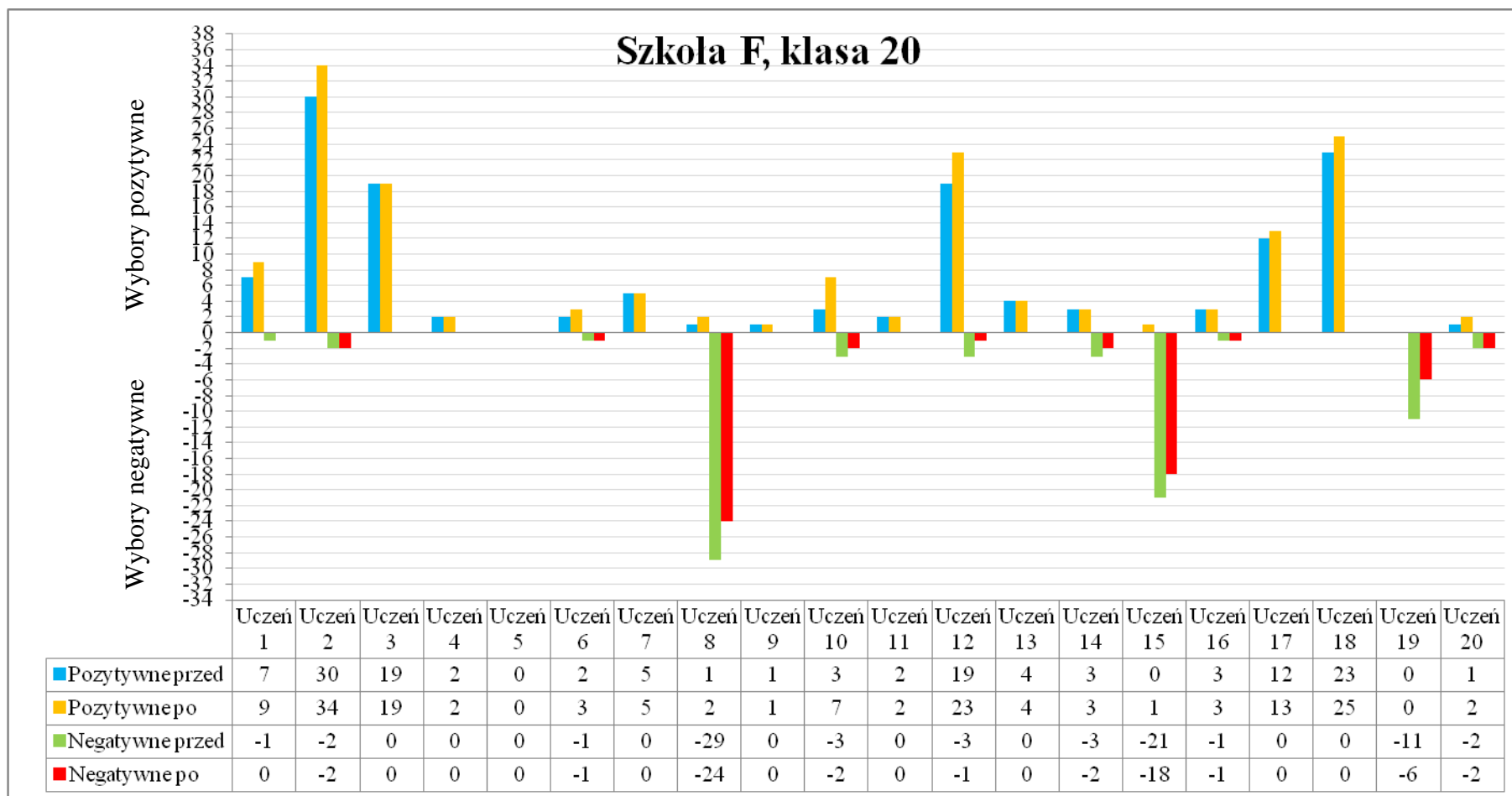
Pierwszy etap badań pokazał, że uczniowie z największą liczbą wyborów pozytywnych, to: uczeń 2 (+30; -2), uczeń 3 (+19; 0), uczennica 12 (+19; -3), uczennica 17 (+12; 0) oraz uczeń 18 (+23; 0). Największą liczbę wyborów negatywnych mieli: uczennica 8 (-29; +1), uczennica 15 (-21; 0) oraz uczeń 19 (-11; 0)

Drugi etap badań pokazał, że ci sami uczniowie, co w pierwszym etapie badań, uzyskali:

- największą liczbę wyborów pozytywnych: uczeń 2 (+34; -2), uczeń 3 (+19; 0), uczennica 12 (+23; -1), uczennica 17 (+13; 0) oraz uczeń 18 (+25; 0);
- największą liczbę wyborów negatywnych: uczennica 8 (-24; +2), uczennica 15 (-8; +1) oraz uczeń 19 (-6; 0).



Rycina 54. Hierarchia popularności w klasie 19, szkoły F



Rycina 55. Hierarchia popularności w klasie 20, szkoły F

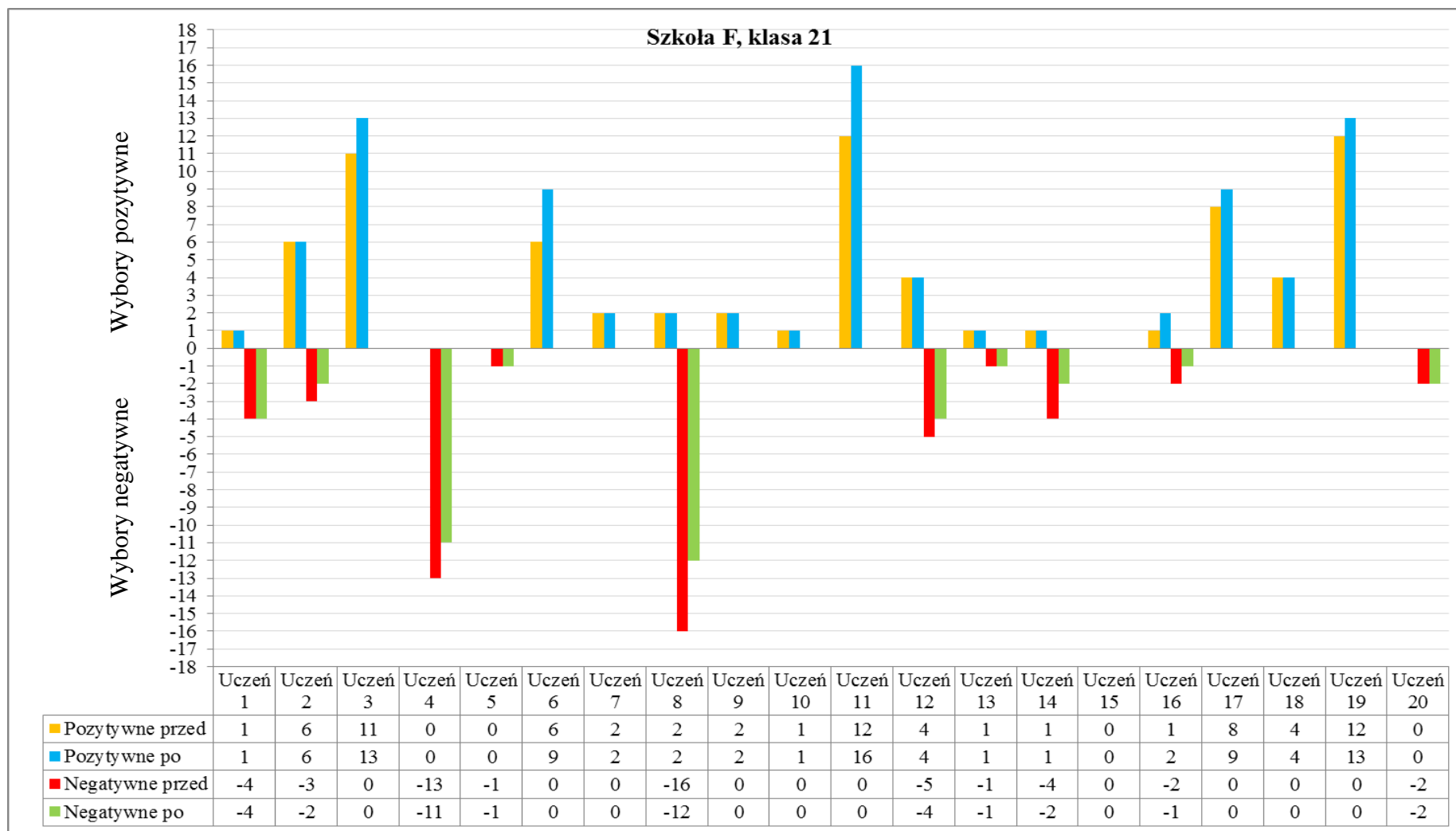
Szkoła F, klasa 21

Liczebność klasy wynosiła 20 uczniów (rycina 56).

W pierwszym etapie badań uczniowie mający najwięcej wyborów pozytywnych, to: uczennica 3 (+11; 0), uczennica 11 (+12; 0) oraz uczennica 19 (+12; 0). Uczniowie z największą liczbą wyborów negatywnych, to: uczeń 4 (-13; 0) oraz uczeń 8 (-16; +2).

W drugim etapie badań uczniowie z największą liczbą wyborów pozytywnych, to uczennica 3 (+13; 0), uczennica 11 (+16; 0) oraz uczennica 19 (+13; 0). Każdy z tych uczniów w drugim etapie badań, przy niezmienionej liczbie wyborów negatywnych, uzyskał więcej wyborów pozytywnych.

Uczniowie odrzuceni, to uczeń 4 (-11; 0) oraz uczeń 8 (-12; +2), którzy również przy niezmienionej liczbie wyborów pozytywnych uzyskali mniej wyborów negatywnych.



Rycina 56. Hierarchia popularności w klasie 21, szkoły F

3.7. Uwarunkowania popularności i braku popularności w świetle uzasadnień wyborów socjometrycznych

Klasyczna wersja testów socjometrycznych J.L. Moreno pozwala odkryć wzajemne relacje emocjonalne między członkami danej grupy. Badacze zaznajamiają się z rozkładem popularności w grupie, ale nie znają przyczyn znalezionych wzorców popularności lub jej braku. Przyczyny tych wzorców można odkryć, uważnie obserwując klasę lub uzyskując dane od samych uczniów. Założenie to spełnia test socjometryczny z nakazem uzasadnienia wyboru, który podawany jest przez uczniów przy podejmowaniu decyzji o pozytywnych i negatywnych wskazaniach. Często wyróżniający się uczeń jest trafniej postrzegany przez kolegów niż przez nauczycieli (nawet wychowawców klas), ponieważ mają z nim większy kontakt i to na każdym poziomie. Z tych powodów ważne jest, aby nauczyciele/badacze rozumieli motywacje dokonywania wyborów, które są w istocie cechą postaw kolegów i koleżanek.

Interpretacje zasadności wyborów przedstawione zostały w oparciu o zastosowane kryteria i charakter oceny – wybory pozytywne i negatywne.

Jak możemy dostrzec w tabeli 19, uczniowie najwyżej cenili w wyborach do „Partnera w ławce”: przebojowość, koleżeństwo, wesołość, modny ubiór, przyjacielskość, szczupłą sylwetkę, możliwość odpisywania, mądrość oraz komunikatywność.

Analizując opinie o uczniach wybieranych do wspólnej ławki (tabela 19) można stwierdzić, że w środowisku miejskim popularność wśród badanych warunkuje głównie: przebojowość, koleżeństwo, wesołość, modny ubiór czy też przyjacielskość. Natomiast w środowisku wiejskim dominuje: przebojowość, koleżeństwo, przyjacielskość, modny ubiór i wesołość.

Tabela 19. Uzasadnienia wyborów pozytywnych w teście „Partner w ławce”

Cecha	Miasto			Wieś			Razem		Ogółem	Ranga
	Szkoła A, B i C			Szkoła D, E i F			Dz	Ch		
	Dz	Ch	Razem	Dz	Ch	Razem				
Koleżeński/a	82	102	184	47	52	99	129	154	284	2
Wesoły/a	73	98	171	36	48	84	109	146	255	3
Mądry/a	47	52	99	29	27	56	56	79	135	8
Daje odpisywać	52	48	100	31	47	78	83	95	178	7
Komunikatywny/a	24	32	56	30	28	58	54	60	114	9
Modnie ubrany/a	71	84	155	45	47	92	116	131	247	4
Szczupły/a	49	66	115	39	38	77	88	104	192	6
Przyjacielski/a	65	79	144	56	42	98	121	121	242	5
Przebojowy/a	89	107	196	68	72	140	157	179	336	1

Dz - dziewczęta, Ch - chłopcy

Tabela 20 obrazuje niepożądane cechy występujące wśród współtowarzyszy do zajmowanego miejsca we wspólnej ławce szkolnej. Badani negowali w wyborze towarzysza do wspólnej ławki szkolnej osoby: niekoleżeńskie, wulgarne, agresywne, dokuczliwe, kłótlive, niemodnie ubrane, zarozumiałe, obraźliwe i wyśmiewne.

Uczniowie szkół miejskich najczęściej poza niekoleżeńskością wskazywali na: dokuczliwość, wulgarność, kłótlivość, niemodny ubiór i agresywność. Natomiast uczniowie na terenach wiejskich najczęściej poza byciem wulgarnym wskazywali byciem agresywnym, niekoleżeńskim, dokuczliwym, kłótliwym i zarozumiałym.

Dziewczęta i chłopcy podobnie uzasadniali swoje wybory.

Tabela 20. Uzasadnienia wyborów negatywnych w teście „Partner w ławce”

Cecha	Miasto			Wieś			Razem		Ogółem	Ranga
	Szkoła A, B i C			Szkoła D, E i F			Dz	Ch		
	Dz	Ch	Razem	Dz	Ch	Razem				
Niekoleżeński/a	72	84	156	48	56	104	120	140	260	1
Dokuczliwy/a	80	47	127	36	49	85	116	96	212	4
Wulgarny/a	56	64	120	56	78	134	112	142	254	2
Wyśmiewny/a	42	39	81	28	36	64	70	75	145	9
Zarozumiały/a	37	47	84	39	32	71	76	79	155	7
Agresywny/a	52	48	100	61	55	116	113	103	216	3
Kłótniwy/a	63	49	112	37	41	78	100	90	190	5
Niemodnie ubrany/a	55	50	105	26	30	56	81	80	161	6
Obrażalski/a	35	41	76	31	39	70	66	80	146	8

Dz - dziewczęta, Ch - chłopcy

Wg informacji ujętych w tabeli 21 – osoby, które najczęściej były wybierane do samorządu klasowego charakteryzowały się byciem: solidnym, pomocnym, dobrym w nauce, odpowiedzialnym, pomysłowym, mądrym, zaradnym, zorganizowanym, inteligentnym i zaufanym. Najczęściej wśród uczniów z terenów miejskich, oprócz „solidności”, wybierano uczniów: zaradnych, pomocnych, dobrych w nauce, odpowiedzialnych, pomysłowych, mądrych. Wśród uczniów z terenów wiejskich, oprócz bycia „solidnym”, najbardziej liczyło się bycie: pomocnym, mądrym, dobrym w nauce, pomysłowym i inteligentnym.

Tabela 21. Uzasadnienia wyborów pozytywnych w teście „Samorząd w klasie”

Cecha	Miasto			Wieś			Razem		Ogółem	Ranga
	Szkoła A, B i C			Szkoła D, E i F			Dz	Ch		
	Dz	Ch	Razem	Dz	Ch	Razem				
Pomocny/a	82	76	158	72	63	135	154	139	293	2
Solidny/a	96	78	174	82	57	139	178	135	313	1
Mądry/a	51	49	100	65	65	130	116	114	230	6
Odpowiedzialny/a	74	80	154	39	46	85	113	126	239	4
Pomysłowy/a	67	72	139	36	59	95	103	131	234	5
Inteligentny/a	51	62	113	46	47	93	97	109	206	9
Dobry/a w nauce	82	74	156	57	61	118	139	135	274	3
Koleżeński/a	49	36	85	39	32	71	88	69	157	11
Zorganizowany/a	66	84	150	33	39	72	99	123	222	8
Zaradny/a	83	81	164	28	35	63	111	116	227	7
Zaufany/a	45	42	81	39	32	72	84	74	158	10

Dz – dziewczeta, Ch – chłopcy

Tabela 22 przedstawia przymioty, jakie najczęściej wymieniali uczniowie określając osoby, których nie chcieliby „widzieć” w samorządzie klasowym. Znaczącą przewagę wśród uczniów zarówno z terenów miejskich, jak i wiejskich, było określenie „nie interesujący się sprawami klasy”, a następnie bycie: nieodpowiedzialnym, niekulturalnym, kłótlwym, niewychowanym i niepomysłowym.

Zanegowanych w roli członka samorządu klasowego charakteryzowało wśród uczniów miejskich oprócz osoby „nie interesującej się sprawami klasy” bycie: nieodpowiedzialnym, niewychowanym, niekulturalnym, kłótlwym i niepomysłowym. Natomiast uczniowie szkół wiejskich oprócz „nie interesowaniem się sprawami klasy” zwracali uwagę na: niekulturalność, nieodpowiedzialność, kłótlwość, niepomysłowość i niewychowanie.

Tabela 22. Uzasadnienia wyborów negatywnych w teście „Samorząd w klasie”

Cecha	Miasto			Wieś			Razem		Ogółem	Ranga
	Szkoła A, B i C			Szkoła D, E i F			Dz	Ch		
	Dz	Ch	Razem	Dz	Ch	Razem				
Nieodpowiedzialny/a	82	94	176	52	45	97	134	136	270	2
Kłótniwy/a	46	58	104	41	49	90	87	107	194	4
Niewychowany/a	66	52	118	29	36	65	95	88	183	5
Nie interesujący się sprawami klasy	94	102	196	72	68	140	166	170	336	1
Niekulturalny/a	54	63	117	55	43	98	109	106	215	3
Niepomysłowy/a	48	47	95	31	39	70	79	86	165	6

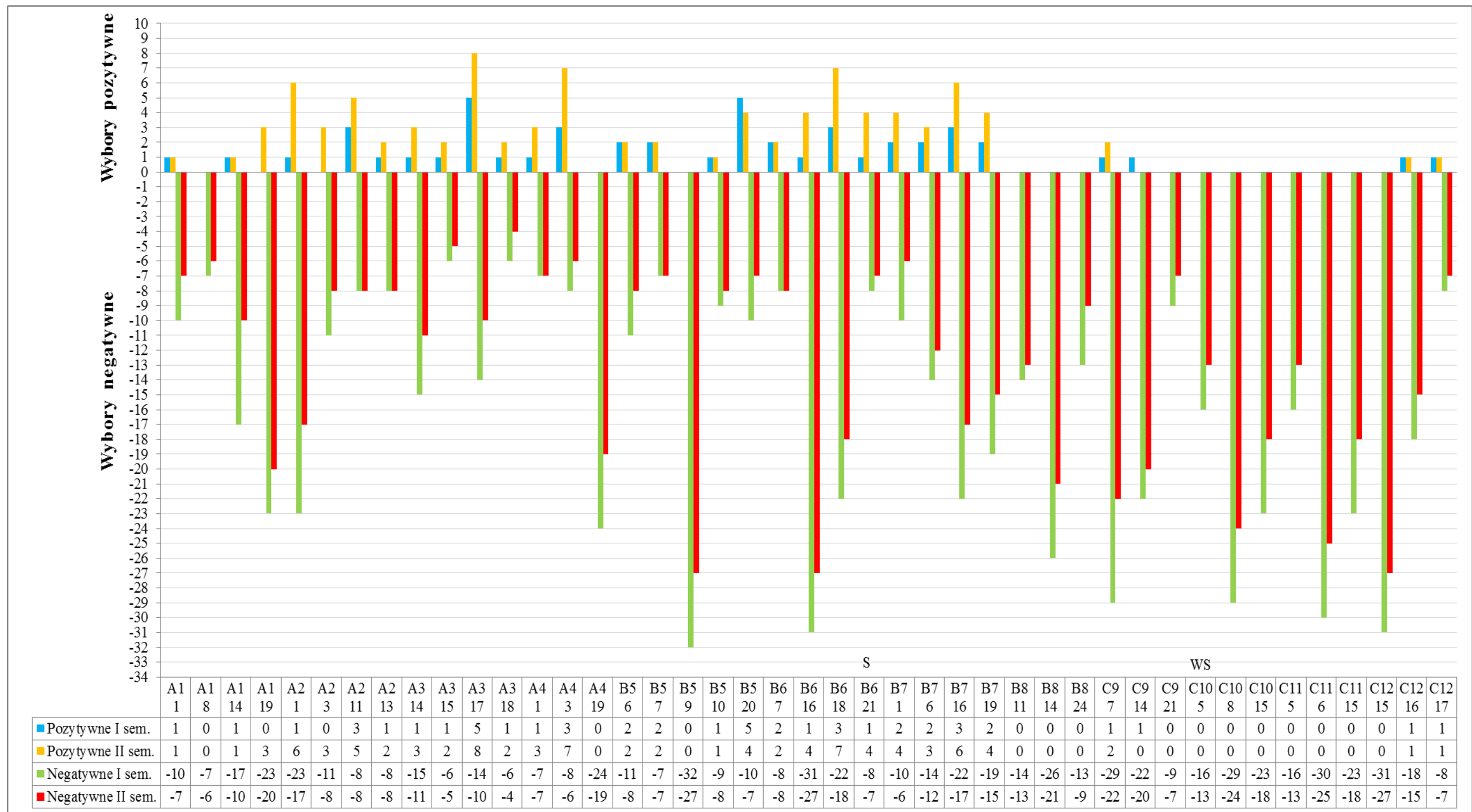
Dz – dziewczęta, Ch – chłopcy

W przypadku osób typujących do samorządu klasowego uczniowie nie wykazali rozbieżności w swoich opiniach. Jednocześnie uważali, że osoba solidna i pomocna, to także zaufana i koleżeńska. Uczeń, który nie interesował się sprawami klasy, był nieodpowiedzialny, niekulturalny, nie był mile widziany w samorządzie klasowym

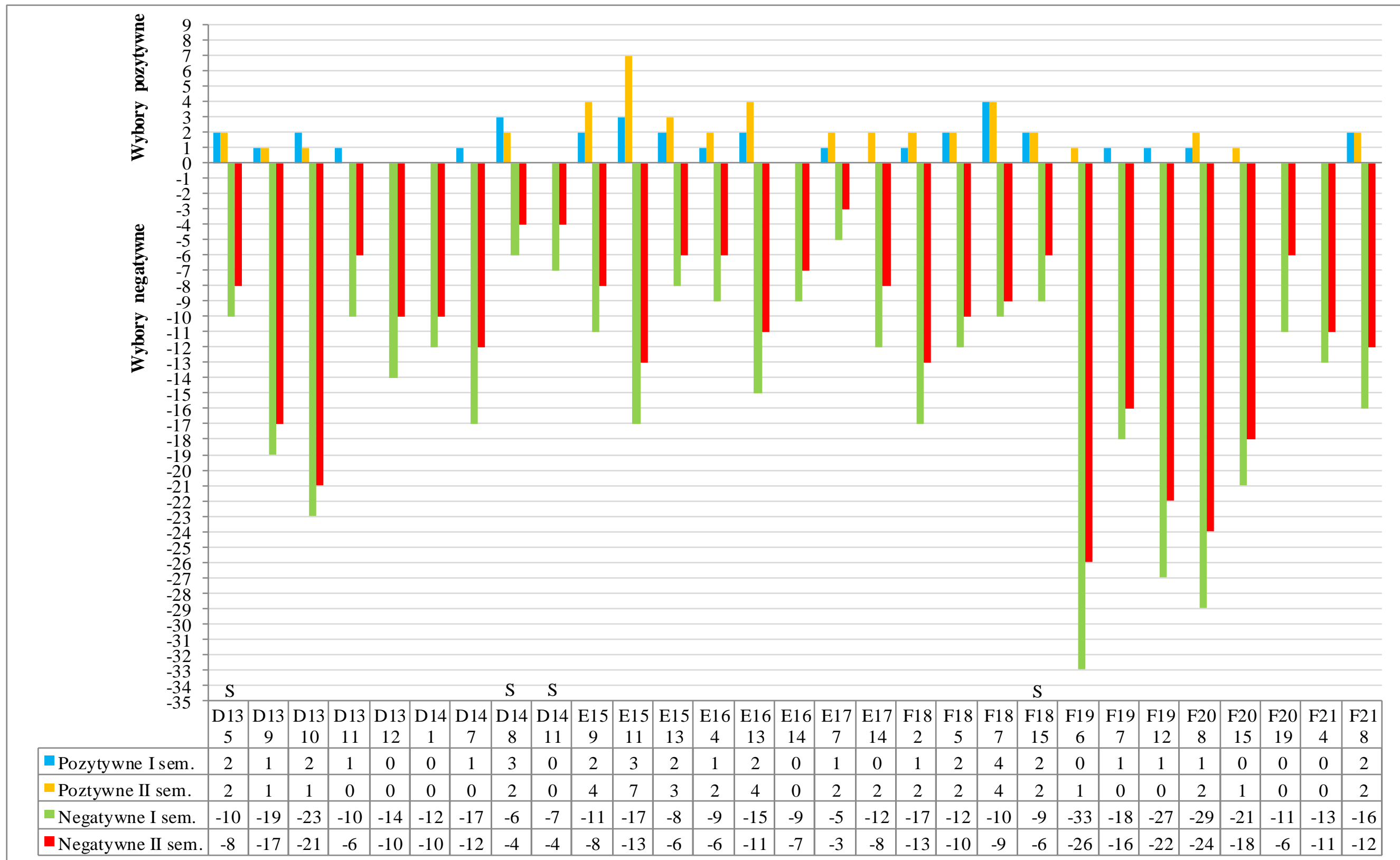
3.8. Wyniki wdrożenia programu wychowawczego

W II etapie badań, po wyłonieniu uczniów odrzuconych, w kolejnym semestrze bieżącego roku szkolnego, wdrożono w stosunku do nich program wychowawczy.

Po przeanalizowaniu wyników badań uzyskanych w pierwszym testowaniu i zapoznaniu z nimi wychowawców klas, jak również po wzajemnej konsultacji z nauczycielem wychowawcą oraz nauczycielem wf - zastosowano działania wychowawcze. Celem działań była zmiana przez koleżanki i kolegów nastawienia wobec uczniów odrzuconych, i tym samym zmiana ich wizerunku w klasie (rycina 49 i 50).

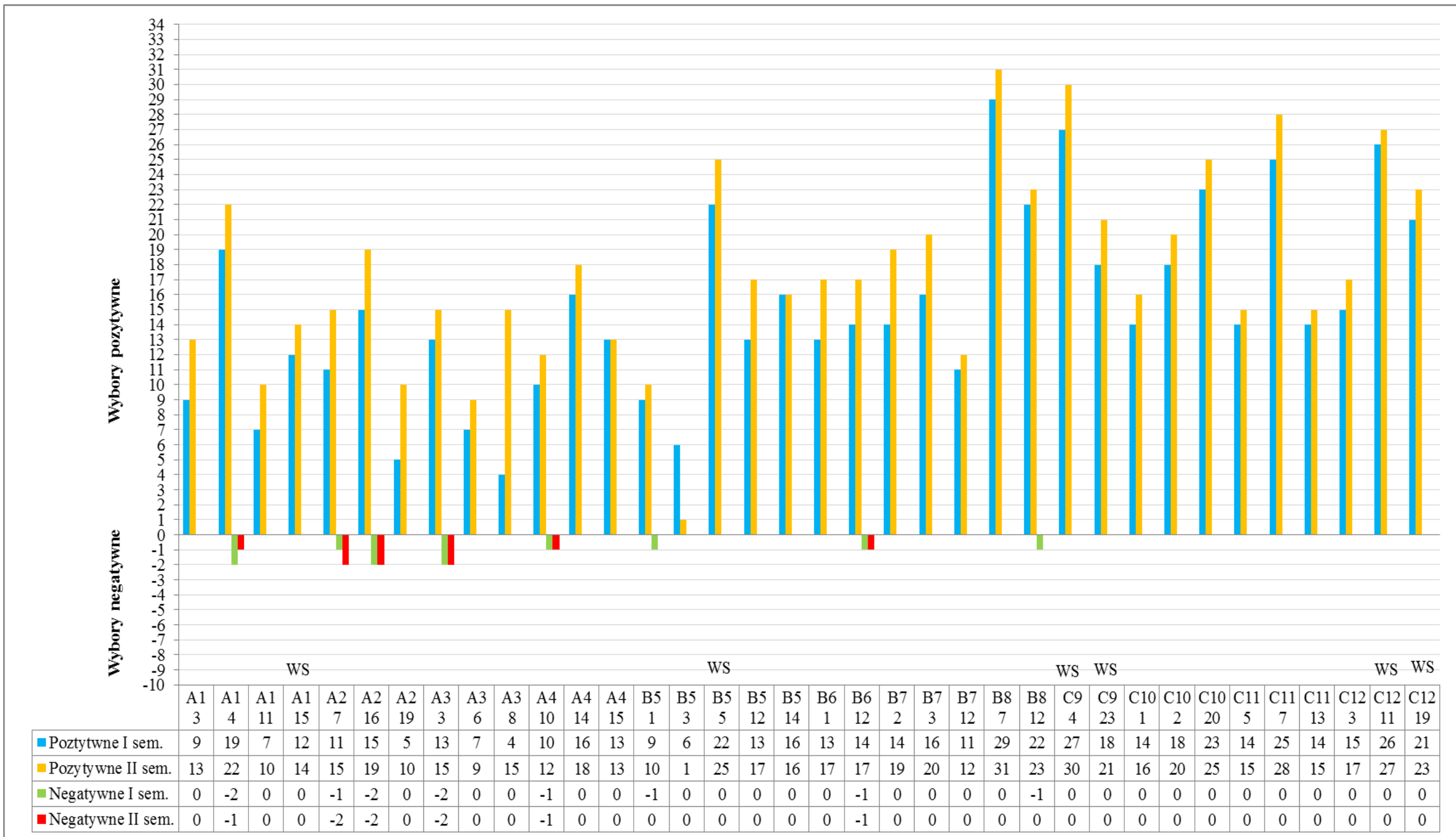


Rycina 57. Najniżej oceniani uczniowie szkół miejskich, w I badaniu i po programie wychowawczym (II badanie)



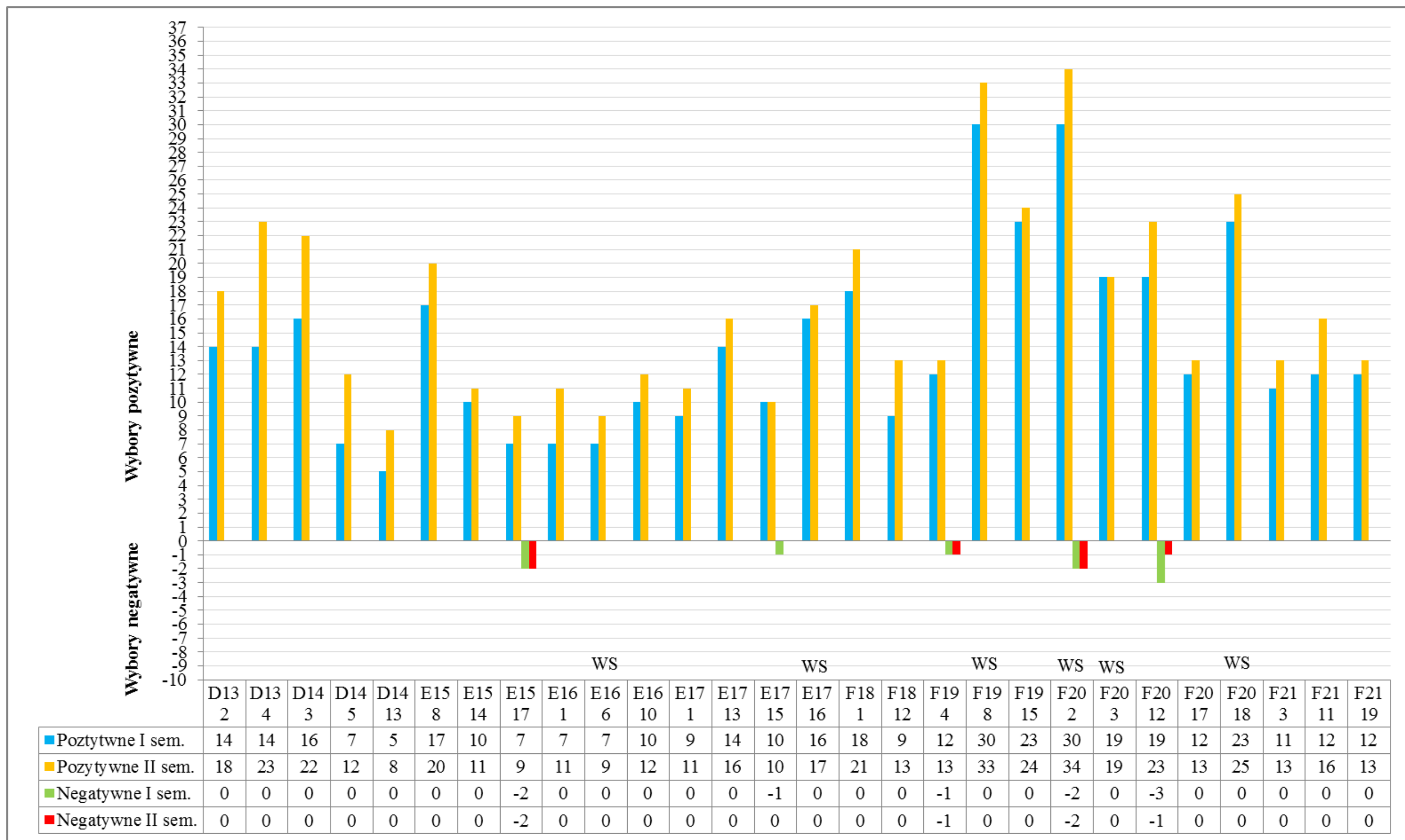
Legenda: S – uczeń z wysokimi wynikami w sprawności fizycznej

Rycina 58. Najniżej oceniani uczniowie szkół wiejskich, w I badaniu i po wdrożeniu programu wychowawczego (II badanie)



Legenda: W- uczeń z wysokimi wynikami w nauce, S – uczeń z wysokimi wynikami w sprawności fizycznej

Rycina 59. Najwyżej oceniani uczniowie szkół miejskich, w I badaniu i po programie wychowawczym (II badanie)



Legenda: W – uczeń z wysokimi wynikami w nauce, S – uczeń z wysokimi wynikami w sprawności fizycznej

Rycina 60. Najwyżej oceniani uczniowie szkół wiejskich, w I badaniu i po programie wychowawczym (II badanie)

W tabelach 23 i 24 zobrazowano, jakie pozycje zajmowali w strukturze socjometrycznej klas uczniowie odrzuceni, w badaniu przed rozpoczęciem oddziaływań wychowawczych i po tym okresie. W tabelach przedstawiono uczniów mających powyżej 20 negatywnych wskazań w drugim badaniu.

Tabela 23. Uczniowie szkół miejskich z największą liczbą negatywnych wyborów po pierwszym badaniu i po wdrożeniu programu wychowawczego

Szkoła	Klasa	Liczebność klasy	Uczeń	Płeć	I badanie	II badanie	Różnica rang
A	1	20	19	ch	0 i -23 20	+3 i -20 9	11
A	2	21	1	ch	+1 i -23 18	+6 i -17 7	11
A	4	21	19	ch	0 i -24 21	0 i -19 18	3
B	5	21	9	ch	0 i -32 21	0 i -27 21	0
B	6	24	16	ch	+1 i -31 22	+4 i -27 17	5
B	8	25	14	ch	0 i -26 25	0 i -21 25	0
C	9	24	7	ch	+1 i -29 17	+2 i -22 10	7
C	10	25	6	ch	0 i -30 22	0 i -25 22	0
C	11	25	6	ch	0 i -30 24	0 i -25 25	1
C	11	25	15	dz	0 i -23 23	0 i -18 24	1
C	12	25	15	ch	0 i -31 25	0 i -27 25	0

Wśród uczniów ze środowiska miejskiego, w klasie 1 szkoły A największą liczbę wyborów negatywnych w pierwszym badaniu uzyskał uczeń numer 19 (23 wybory negatywne, nie uzyskując przy tym żadnych wyborów pozytywnych) – uzyskał on rangę 20 na skali popularności wśród uczniów ze swojej klasy. W II badaniu uczeń ten

uzyskał 3 wybory pozytywne i 20 wyborów negatywnych, dzięki czemu uzyskał on 9 rangę w popularności.

W szkole A, w klasie 2 najwięcej wyborów negatywnych w I badaniu uzyskał uczeń 1 (23 wybory negatywne i 1 wybór pozytywny) osiągając rangę 18 w popularności.

W II badaniu uczeń ten awansował do rangi 6 – uzyskując mniej wyborów negatywnych i więcej pozytywnych (17 wyborów negatywnych i 6 wyborów pozytywnych). Uczeń ten znacznie podwyższył swoją rangę w popularności – osiągając 7 rangę na skali popularności swojej klasy.

Uczeń 19, w szkole A, w klasie 4 uplasował się na 21 miejscu rangi popularności uzyskując 0 wyborów pozytywnych i 24 wybory negatywne. Po drugim badaniu uczeń ten awansował o 3 rangi, zajmując 18 rangę w popularności, otrzymując mniej wyborów negatywnych (-19), przy czym nie uległa zmianie liczba jego wyborów pozytywnych.

Ciekawym przypadkiem jest uczeń 9 w szkole B, w klasie 5. Uczeń ten w pierwszym badaniu uzyskał największą liczbę wyborów negatywnych w swojej klasie – 32 wybory negatywne oraz zero wyborów pozytywnych. Natomiast w drugim badaniu uzyskał mniejszą liczbę wyborów negatywnych – 27 wybory i nadal zero wyborów pozytywnych. Pomimo że w obu testowaniach zajął 21 rangę w popularności uzyskał on mniej wyborów negatywnych w drugim badaniu.

Wśród uczniów klasy 6, w szkole B, uczeń 16 uzyskał w pierwszym badaniu 31 wyborów negatywnych i 1 wybór pozytywny, co dało mu 22 pozycję w randze popularności. W drugim badaniu uzyskał on mniej wyborów negatywnych (-27) oraz więcej wyborów pozytywnych (+4), co dało mu aż o 5 pozycji wyższą rangę niż w pierwszym badaniu (ranga numer 17).

W klasie 8, szkoły B, uczeń 14 okazał się dzieckiem z największą liczbą negatywnych wskazań – uzyskał ich w pierwszym testowaniu 26 i zero wyborów pozytywnych, a w drugim testowaniu - 21 negatywnych i zero pozytywnych. Zarówno w pierwszym, jak i w drugim badaniu uczeń ten zajął pozycję 25 w randze popularności. Pomimo zajmowanej tej samej rangi w popularności uczeń ten uzyskał mniej wyborów negatywnych w drugim pomiarze.

Ciekawym przypadkiem w szkole C, w klasie 9, okazał się uczeń 7 – uzyskując 17 miejsce w randze popularności po pierwszym badaniu – 29 wyborów negatywnych i 1 pozytywny, a w drugim pomiarze 27 wyborów negatywnych i 2 wybory pozytywne, co dało mu 10 miejsce w randze popularności.

Do odrzuconych uczniów w klasie 10, szkoły C należał uczeń 8, który otrzymał 29 wyborów negatywnych i 0 wyborów pozytywnych w pierwszym badaniu, zajmując 25 pozycję w randze popularności. Podobnie w drugim testowaniu osiągnął 25 rangę w popularności, pomimo uzyskanej mniejszej liczby wyborów negatywnych - 24 i zero wyborów pozytywnych.

Największą liczbę w pierwszym testowaniu wyborów negatywnych w klasie 11 szkoły C uzyskał uczeń 6 (30 wyborów negatywnych i 0 wyborów pozytywnych) i w pierwszym pomiarze osiągnął on rangę 25 w popularności. Natomiast uczennica 15 (23 wybory negatywne i zero pozytywnych) osiągnęła 24 pozycję w randze popularności. W drugim testowaniu uczeń 6 spadł w randze o 1 poziom osiągając 25 rangę popularności (25 wyborów negatywnych i 0 pozytywnych), przy czym warto zwrócić uwagę, że uzyskał on mniejszą liczbę wyborów negatywnych niż w pierwszym badaniu. W podobnej sytuacji znalazła się uczennica 15, która „spadła” o 1 rangę niżej, osiągając 24 rangę na skali popularności (18 wyborów negatywnych i 0 pozytywnych), pomimo uzyskanej mniejszej liczby negatywnych wskazań w drugim pomiarze.

Wśród uczniów klasy 12 ze szkoły C, najwięcej negatywnych wskazań w pierwszym badaniu otrzymał uczeń 15 – 31 wskazań negatywnych i 0 wskazań pozytywnych, zajmując przy tym ostatnią pozycję w randze popularności w swojej klasie (25 ranga). Po drugim badaniu jego ranga nie uległa zmianie (dalej 25 ranga popularności), natomiast otrzymał on mniej wyborów negatywnych (27 wybory negatywne i 0 wyborów pozytywnych).

Jak możemy zauważyć – w szkołach miejskich osobami, które dominowały wśród uczniów odrzuconych byli chłopcy.

Tabela 24. Uczniowie szkół wiejskich z największą liczbą negatywnych wyborów po pierwszym badaniu i po wdrożeniu programu wychowawczego

Szkoła	Klasa	Liczebność klasy	Uczeń	Płeć	I badanie	II badanie	Różnica rang
D	13	23	10	ch	+2 i -23 14	+1 i -21 18	4
F	19	26	6	dz	0 i -33 26	+1 i -26 18	8
F	19	26	12	ch	+1 i -27 21	0 i -22 26	5
F	20	20	15	dz	0 i -21 20	+1 i -18 18	2

Odrzucony uczeń 10, z klasy 13 ze szkoły D, w pierwszym badaniu uzyskał 2 wybory pozytywne i 23 wybory negatywne, co dało mu 14 pozycję w randze popularności. Drugie badanie wykazało, że uczeń ten pomimo uzyskania mniejszej ilości wyborów negatywnych (-21 wyborów) spadł w randze popularności o 4 punkty, czego przyczyną była również mniejsza ilość wyborów pozytywnych (+1 wybór).

W świetle wyników pierwszych badań odrzuconymi w klasie 19 szkoły F byli:

– uczennica 6 – zajmująca 26 rangę w hierarchii popularności (-33 i 0). Drugie badanie pokazało, że uczennica ta uzyskała znacząco wyższą rangę popularności (18), zmniejszyła się jej liczba wyborów negatywnych oraz zwiększyła liczba wyborów pozytywnych (+1 i -26);

– uczeń 12 – zajmujący 21 rangę popularności po pierwszym badaniu – otrzymał 1 wybór pozytywny i 27 wyborów negatywnych. W drugim badaniu uczeń spadł w randze popularności zajmując 26 rangę na skali socjometrycznej w badanej klasie. Liczba jego wyborów negatywnych zmniejszyła się z 27 do 22, a wyborów pozytywnych z 1 do 0.

Wśród uczniów klasy 20 ze szkoły F, w pierwszym badaniu najwięcej negatywnych wyborów otrzymała uczennica 15 – 21 wyborów negatywnych i zero wyborów pozytywnych. Według wyników drugiego badania jej popularność podniosła się na 18 rangę na skali socjometrycznej w klasie. Jej liczba odrzuceń obniżyła się do 18, a wyborów pozytywnych zwiększyła do 1.

Dyskusja

Szkoła jako celowo powołana struktura społeczna, której członkowie działają zgodnie z określonymi zasadami i regułami w dążeniu do osiągnięcia wspólnego celu, ma za zadanie nie tylko przekazywanie wiedzy, ale również przygotowanie młodego człowieka do dorosłego życia. Aby szkoła mogła pełnić te funkcje muszą istnieć w niej powiązania wewnętrzne dotyczące wzajemnych relacji między nauczycielami, uczniami i nauczycielami, rówieśnikami, programem kształcenia, a także – celami wychowania. Ponadto powinna panować w niej atmosfera, w której uczniowie czują się komfortowo, darzą siebie i nauczycieli wzajemnym szacunkiem, pomagają sobie wzajemnie. Obuchowska (2003) stwierdza, iż szkoła „jest areną, na której dziecko spotyka się z rówieśnikami, usiłuje zdobyć ich uznanie, walczy przeciwko odrzuceniu, uczy się reguł współżycia” (Obuchowska, 2003, s. 43).

Klasa szkolna jest jedną z ważniejszych grup społecznych, w których młody człowiek podlega procesowi socjalizacji. Przewodzenie w tym procesie przypisuje się nauczycielowi – wychowawcy, jako jednemu z najważniejszych ogniw komunikowania się z uczniem. Struktura klasy szkolnej, czyli określenie układu miejsc, jakie zajmują poszczególni uczniowie wśród innych uczniów tej klasy, ma duże znaczenie dla działalności wychowawczej.

Przy ocenie pozycji ucznia w grupie rówieśniczej stosuje się techniki socjometryczne, dzięki którym można wskazać trzy grupy uczniów: popularnych, izolowanych i odrzuconych. Można również posługiwać się wariantem A.F. Newcomba i współautorów (1993), zakładającym dwa typy uczniów: kontrowersyjnych i przeciętnych. Najczęściej jednak używa się podziału, w którym występują (Kupersmidt, Coie, 1990):

- uczniowie popularni – lubiani i towarzyscy. Posiadający wysokie umiejętności społeczne. To spośród nich wyrastają liderzy grupy. Takie dzieci nie wzbudzają agresji ze strony innych członków grupy;

- uczniowie izolowani – najbardziej nieśmiali uczniowie, którym brakuje stanowczości w porównaniu z innymi. Przez większość czasu pozostają niezauważeni przez resztę zespołu. Często unikają agresji.

- uczniowie odrzuceni – cechuje ich niezdolność do nawiązywania konstruktywnych relacji z rówieśnikami. Pomimo prób nawiązania kontaktu, zwykle

zostają odrzuceni przez rówieśników. W dłuższej perspektywie ma to niepokojące implikacje i może prowadzić do różnic w przystosowaniu się do życia społecznego w wieku dorosłym.

Celem niniejszej pracy było wskazanie ewentualnej zależności między popularnością ucznia w klasie szkolnej a jego wynikami w nauce, poziomem sprawności fizycznej oraz standardem społeczno-ekonomicznym rodziny badanych uczniów.

Badania przeprowadzono wśród 452 uczniów z małopolskich szkół podstawowych. Były to uczennice i uczniowie w wieku 12–13 lat, ze szkół znajdujących się w Krakowie oraz na wiejskich terenach powiatu krakowskiego. W badaniach wzięło udział 273 uczniów ze szkół miejskich (60,40%) oraz 179 uczniów ze szkół wiejskich (39,60%). Badaniami objęto 21 oddziałów klas szkolnych.

Aby wskazać zależności między badanymi zmiennymi określono, za pomocą klasycznych testów socjometrycznych J. L. Moreno, pozycję socjometryczną ucznia w klasie, wyodrębniając uczniów popularnych, izolowanych i odrzuconych. W niniejszej pracy nie tylko ukazano stan stosunków interpersonalnych w klasach, ale podjęto też próbę zmiany pozycji socjometrycznej uczniów odrzuconych, wyłonionych w pierwszym etapie badań. Wspólnie z wychowawcami i nauczycielami wychowania fizycznego w badanych klasach wdrożono program wychowawczy, którego celem była zmiana wizerunku uczniów nisko ocenianych w stosunku do pozostałych uczniów w klasie szkolnej.

W ostatnich latach, w szkołach coraz częściej możemy dostrzec uczniów nieakceptowanych, nielubianych, odrzuconych, uczniów z przejawem zaburzonego funkcjonowania w grupie, którzy są „zamknięci w sobie”, mających problemy z nauką i koncentracją (Kowalski, Kowalska, 2019) Zachowanie ucznia jest w dużej mierze uzależnione od jego pozycji społecznej, jaką zajmuje w klasie (Żywicka, 2014). Ma ona istotny wpływ na poczucie własnej wartości i motywację. Im uczeń posiada wyższą pozycję społeczną w klasie, tym większa jest jego pewność siebie i tzw. „pozytywna motywacja”, powodująca zadowolenie i wzmagająca chęć dążenia do określonego celu. Trzeba również pamiętać, że pozycja społeczna ucznia ma istotny wpływ na jego rozwój społeczny i umysłowy. B. Urban zauważa, iż: „popularność w grupie rówieśniczej jest tożsama ze statusem społecznym i decyduje o perspektywach rozwoju moralnego i społecznego oraz stanowi istotny czynnik odbijający się na zdrowiu psychicznym w dojrzałym okresie życia jednostki. Można zatem stwierdzić,

że popularność w grupie rówieśniczej jest istotnym predyktorem zachowań dewiacyjnych i zdrowia psychicznego” (Urban, 2001, s. 12).

W pracy sformułowano osiem pytań i cztery hipotezy badawcze.

Pierwsze pytanie badawcze dotyczyło układu stosunków interpersonalnych w badanych klasach oraz pozycji społecznej uczniów w opinii ich koleżanek i kolegów. W tym celu wyznaczono miejsce ucznia na skali popularności. Określono pozycję socjometryczną zajmowaną przez poszczególnych uczniów: popularność (akceptacja) – niepopularność (nieakceptacja – odrzucenie), gdzie środkowe umiejscowienie na tej skali zajmują jednostki izolowane.

W pierwszym etapie badań, przed zastosowaniem programu wychowawczego stwierdzono, iż 52 uczniów (11,50%), jest akceptowanych, czyli zajmują najwyższe pozycje na skali popularności. W poszczególnych klasach liczba tych uczniów wahała się od 4% (w klasie 18 szkoły F), do 25% (również w szkole F, w klasie 20).

Następną wyodrębnioną grupą uczniów byli uczniowie izolowani. W badanej próbie wyłoniono 328 takich uczniów, co stanowiło 72,57% ogółu badanych. Najmniej było ich w szkole D, w klasie 14 – 60%. Najwięcej w szkole C, w klasie 24 – 83,33%. Grupa uczniów izolowanych, wyodrębnionych w badaniach własnych ze względu na swoją liczebność stanowi ciekawy i zarazem trudny problem dla praktyki edukacyjnej. Duża liczba uczniów izolowanych może świadczyć o niskim poziomie integracji klasy lub o istnieniu uczniów pozostających w różnych układach przyjacielskich (koleżeńskich), izolujących się od pozostałych uczniów w klasie.

Kolejna wyłoniona grupa uczniów, to uczniowie odrzuceni (nieakceptowani). W całej badanej grupie takich uczniów było 72 (15,93%). Są to dzieci, które prawdopodobnie zaznają wyalienowania, są nielubiane i rzadko mają przyjaciół. Najwięcej odrzuconych uczniów znajdowało się w szkole B, w klasie 5 – pięciu uczniów, co stanowi 23,81% uczniów tej klasy oraz w szkole D, w klasie 13 – również pięciu uczniów, co stanowi 21,74% klasy 13. Najmniej takich uczniów było w szkole E, w klasie 17 – 2 osoby (12,50% ogółu badanych w tej klasie) oraz w szkole F, w klasie 21 – również 2 osoby (11,54% ogółu badanych w tej klasie).

Badania empiryczne w klasach VI i VII szkół podstawowych wykazały, że średnio 15% uczniów spośród 452 badanych, to uczniowie odrzuceni przez rówieśników, co koresponduje z wynikami badań innych autorów.

Brak akceptacji ze strony rówieśników dotyka pokaźnej grupy uczniów. S.R. Asher i A.J. Rose (1999) piszą, że 10 do 15% uczniów amerykańskich szkół ma poważne problemy w relacjach z rówieśnikami. Wysoki odsetek uczniów odrzuconych widać też w badaniach L.V. Badenes, R.A.C. Estevan i F.J.G. Bacety (2000), gdzie szacowany jest on na 15-20% dzieci w klasach. Wśród polskich badaczy wartość analizowanego zjawiska jest równie wysoka. W badaniach M. Pilkiewicza (1973) odsetek dzieci odrzuconych wynosił 18,8%, podczas gdy w badaniach M. Deptuły odsetek takich dzieci wahał się od 25% w klasach pierwszych do 14% w klasach czwartych szkoły podstawowej (Deptuła, 1996). Ponowne badania M. Deptuły w latach 2001-2006, w klasach trzecich, czwartych, piątych i szóstych wykazały, iż odsetek dzieci odrzuconych wynosił 15,5%-29,8% (Deptuła, 2006). Dla porównania, w badaniach przeprowadzonych w 2009 roku w bydgoskich szkołach podstawowych (N = 596) przez M. Herzberg (2009) wykazano, że w klasach czwartych, 21,3% uczniów zostało odrzuconych.

E. Sękowska (2018) prezentując koncepcje teoretyczne pozwalające zrozumieć istotę układów interpersonalnych w klasie, przeanalizowała wpływ popularności i odrzucenia na rozwój emocjonalny uczniów, relacje między liderami grupy a nauczycielem oraz wpływ relacji między uczniami na kształtowanie postaw wobec szkoły i nauki. Autorka zwróciła uwagę, że popularność i odrzucenie w klasie szkolnej mają wpływ na rozwój emocjonalny uczniów. Uczniowie popularni mają tendencję do wykazywania większej pewności siebie, poczucia własnej wartości i lepszego samopoczucia emocjonalnego. Z kolei uczniowie odrzuceni doświadczają zwiększonego poziomu lęku, niepewności, depresji i innych trudności emocjonalnych.

Drugie pytanie badawcze dotyczyło wpływu środowiska zamieszkania ucznia (miejskie, wiejskie) na jego popularność w zespole klasowym. Analiza wyników badań wykazała, że uczniowie zamieszkujący zarówno teren miejski, jak i wiejski nie różnili się znacząco w wynikach pozytywnych i negatywnych wskazań w testach socjometrycznych.

„Miasto i wieś to najbardziej typowe obszary przestrzeni życiowej, na których kształtują się jakże odmienne kultury, obyczajowość, system stosunków społecznych i stylów wychowania” (Pilch 2007, s. 418). Środowisko, w którym dorasta uczeń, może wpływać na jego pozycję socjometryczną w zespole klasowym. Badania pokazują, że uczniowie z terenów wiejskich często mają silniejsze więzi społeczne w swoim środowisku, co może mieć znaczenie dla ich postrzegania w zespole klasowym

(Sagan, Łuczak, 2018). Z drugiej strony, uczniowie z terenów miejskich często mają do czynienia z większą różnorodnością kulturową i społeczną, co również może wpłynąć na ich pozycję w klasie (Kloc-Nowak, 2011; Szczepańska-Woszczyzna, 2020).

Środowisko to tylko jeden z wielu czynników, które mają wpływ na pozycje ucznia w klasie. Inne czynniki mające wpływ na popularność uczniów w obu środowiskach, to m.in.:

– liczba uczniów: w szkołach miejskich jest zazwyczaj więcej uczniów niż w szkołach wiejskich, co może wpłynąć na to, że łatwiej jest zdobyć popularność w tym środowisku. Z drugiej strony, w małych wiejskich szkołach uczniowie są często bardziej zintegrowani i bardziej związani ze sobą, co może zwiększyć szanse na zdobycie popularności (Klimczuk-Kochańska, Kochanowski, 2020);

– różnorodność kulturowa: w środowisku miejskim często występuje większa różnorodność kulturowa, co również może wpłynąć na to, jak łatwo jest zdobyć popularność wśród rówieśników. Na przykład osoba z ciekawym tłem kulturowym może zyskać popularność wśród różnorodnej grupy uczniów (Jain, Buka, 2018);

– styl życia: ludzie mieszkający w środowisku miejskim często prowadzą bardziej intensywny tryb życia. Uczniowie, którzy są aktywni w wielu różnych dziedzinach, takich jak sport, muzyka, teatr itp., mogą zyskać większą popularność właśnie w środowisku miejskim (Szmigiero-Kawko, 2018; Hagner-Derengowska, 2014; Gąsiorowska, Zawadzka, 2012);

– dostępność usług: w środowisku miejskim łatwiej jest uzyskać dostęp do różnych usług, takich jak lekcje języka, szkolenia sportowe itp., co też może zwiększyć szanse na zdobycie popularności (Bieńkowska, 2015; Kawalec, 2017);

– akceptacja społeczna: relacje międzyludzkie w środowisku wiejskim są bardziej naturalne i bezpośrednie, a młodzież ma większe szanse na uczestnictwo w lokalnych wydarzeniach i organizacjach społecznych. Według autorów, takie doświadczenia mogą wpłynąć na rozwój pozytywnych relacji międzyludzkich i zwiększyć akceptację społeczną młodych ludzi wśród mieszkańców wsi (Kaczmarczyk, Węławowicz, 2018);

– zainteresowania: uczniowie o podobnych zainteresowaniach i hobby mogą łatwiej znaleźć wspólny język i zdobyć popularność, niezależnie od tego, czy mieszkają w środowisku miejskim czy wiejskim (Górniak-Kocikowska, 2018; Orłowski, 2018).

Z powodu transformacji społeczno-ustrojowej w Polsce, sytuacja dzieci na wsi i ich rodzin uległa zmianie na gorsze. Obniżenie wydatków z budżetu państwa na cele socjalne oraz niska opłacalność produkcji rolnej, to istotne przyczyny takiego stanu rzeczy. Badania M. Kwiecińskiej-Zdrenki (2004) potwierdzają, że „wieś jawi się jej mieszkańcom jako przestrzeń życia bez przyszłości lub co najwyżej jako przestrzeń o przyszłości niepewnej. Młodzież wyraźnie dostrzega nieatrakcyjność życia na takiej wsi. Słabiej identyfikuje się ze środowiskiem wiejskim. I coraz silniej odczuwana jest przez młodych ludzi »stygmatyzacja wiejskością«. Młodzież wiejska coraz częściej wyraża opinie, że miejsce zamieszkania ma negatywny wpływ na zdobycie wykształcenia, dostęp do zadowalającej pracy, ogólne powodzenie w realizacji planów życiowych, wzbogacenie się” (Kwiecińska-Zdrenka, 2004, s. 110-111.).

Trudna sytuacja edukacyjna na obszarach wiejskich przejawia się też w słabszej infrastrukturze kulturalno-cywilizacyjnej (mniejszej liczbie bibliotek, klubów, świetlic, domów kultury czy ognisk młodzieżowych). Ograniczony jest też dostęp do komputera, Internetu czy innych środków multimedialnych, a także poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego czy opieki zdrowotnej (Pałka, 2008). Wprawdzie sytuacja edukacyjna na obszarach wiejskich wymaga poprawy, ale warto zwrócić uwagę na to, że wieś w Polsce charakteryzuje się dużą różnorodnością. Mieszkańcy wsi, szczególnie tych położonych blisko miast, mają lepsze warunki życia, dzięki dostępowi do infrastruktury kulturalno-oświatowej i zatrudnieniu w mieście. Ponadto, społeczność wiejska interesuje się zmianami zachodzącymi w kraju i coraz bardziej docenia wartość wykształcenia (Pałka, 2008).

Konkludując, można stwierdzić, że popularność ucznia zależy od wielu czynników, a każde środowisko może mieć swoje własne unikalne cechy i wyzwania, które wpływają na to, jak można zdobyć popularność w grupie.

Zgromadzony materiał empiryczny pozwala odpowiedzieć na kolejne, **trzecie pytanie badawcze**, dotyczące płci, jako czynnika różnicującego pozycję socjometryczną uczennicy/ucznia w klasie. Wyniki badań pozwalają uwidocznić dysproporcję między liczbą odrzuconych dziewcząt i chłopców. W grupie tej większość stanowili chłopcy.

W środowisku miejskim w I etapie badań, na 43 uczniów odrzuconych – 27 osób, to chłopcy (62,79%), a 16 - to dziewczęta (37,21%). W środowisku wiejskim na 29 uczniów odrzuconych – było 20 chłopców (68,97%) oraz 9 dziewcząt (31,03%). Sumarycznie, w I etapie badań na 72 uczniów, którzy otrzymali największą liczbę

odrzuconych – 47 uczniów, to chłopcy (65,28%), natomiast 25 osób, to dziewczęta (34,72%). II etap badań wykazał, że na 60 uczniów odrzuconych – 39 stanowili chłopcy (65,00%), a 21 – dziewczęta 21 (35,00%).

W pierwszym etapie badań na 72 osoby odrzucone (15,93% ogółu badanych), chłopców było 47 – w środowisku miejskim 27 uczniów (9,89%), natomiast w środowisku wiejskim – 20 uczniów (11,17%). Na grupę odrzuconych 25 dziewcząt – 16 spośród nich pochodziło z terenu miejskiego (5,86%), a 9 – z terenu wiejskiego (5,53%).

W drugim etapie badań (po wdrożeniu programu wychowawczego) wykazano 60 uczniów odrzuconych (13,27% ogółu badanych), z czego 21 dziewcząt i 39 chłopców. W drugim pomiarze w grupie dziewcząt zanotowano mniejszą liczbę odrzuconych – ich liczba zmniejszyła się z 16 na 13 w szkołach miejskich (21,67%) oraz z 9 na 8 w szkołach wiejskich (13,33%). Liczba odrzuconych chłopców również uległa zmianie – z 27 na 23 uczniów w środowisku miejskim (38,33%) oraz z 20 na 16 uczniów w środowisku wiejskim (26,67%). Natomiast 21 uczennic i 39 uczniów pozostało ze statusem dziecka odrzuconego.

Pośród popularnych uczniów w pierwszym pomiarze częściej wskazywane były dziewczęta niż chłopcy. Na 52 osoby popularne, 29 osób to dziewczęta, a 23 osoby, to chłopcy. Z obszarów miejskich 16 dziewcząt (30,77%) osiągnęło status popularnego ucznia, natomiast w szkołach wiejskich było ich 13 (25,00%). Wśród chłopców na 23 uczniów – 18 badanych, to uczniowie ze środowiska miejskiego (34,61%), a 13 – ze środowiska wiejskiego (25,00%).

W drugim etapie badań, po wdrożeniu programu wychowawczego, zwiększyła się liczba uczniów popularnych – ogółem z 52 na 64 uczniów, w tym 33 uczniów, to dziewczęta (51,56%), spośród których 18 uczennic pochodziło z obszaru miejskiego (23,12%) , a 15 z obszaru wiejskiego (23,44%). Wśród 31 chłopców (48,44%) – 18 pochodziło z terenu miejskiego (28,12%), natomiast 13 z terenu wiejskiego (20,31%).

Badania własne, pokazujące, że chłopcy są częściej odrzucani niż dziewczęta i częściej osiągają niższą pozycję socjometryczną na skali popularności, korespondują z wynikami badań innych autorów, w których również stwierdzono, że dziewczęta są częściej akceptowane, a w nawiązywaniu kontaktów, udzielaniu pomocy czy też nawiązywaniu bliskich relacji posiadają większe umiejętności niż chłopcy (MacEvoy, Asher, 2012). Dziewczęta jako częściej akceptowane

(Parker, Asher, 1993) rzadziej też przejawiają zaburzenia w zachowaniach, które są predyktorem odrzucenia rówieśniczego (Bierman, 2004). Nieproporcjonalna liczba odrzuconych chłopców i dziewcząt oraz intensywność odrzucenia przez rówieśników może wynikać z mniejszej zdolności chłopców do nawiązywania i utrzymywania interpersonalnych relacji (Parker, Asher, 1993).

Odrzucenie wiąże się z rozwojem nieprzystosowania społecznego, a przegląd literatury przedmiotu wskazuje, że wraz z odrzuceniem rówieśniczym rozwijają się różne formy patologii społecznej (Bagwell i wsp., 1998; Dodge i wsp., 2003). Wśród odrzuconych, biorąc pod uwagę płeć dziecka, chłopcy częściej niż dziewczęta są określane jako dokuczliwi i agresywni (Napora, Garbiec, 2015; Coie, Dodge, Kupersmidt, 1990). „Współcześni badacze dostatecznie udowodnili wielorakie i wielokierunkowe powiązania między wczesną agresją i odrzuceniem dziecka przez rówieśników” (Urban 2009, s. 46). „Zachowania agresywno-destruktywne wyzwalają odrzucenie rówieśnicze i są predyktorami poważnych problemów w życiu dorosłym: chronicznej depresji, samotności, problemów miłosnych i małżeńskich, w wielu przypadkach stanowią podłoże uzależnień i przestępczości” (Urban, 2009, s. 49).

Inni badacze stwierdzają, że uczniowie odrzucani wielokrotnie opuszczają zajęcia szkolne, co skutkuje niejednokrotnie porzuceniem dalszej nauki (Miller-Johnson i wsp., 2002). Ponieważ odrzucenie ucznia ma miejsce na terenie szkoły, to właśnie szkolne środowisko widziane jest jako miejsce prześladowania. Z badań przeprowadzonych przez C. McKown'a (2010) wynika, że uczniowie nieakceptowani przez swoich rówieśników mają poważne problemy w komunikacją, co uzewnętrznia się trudnością w przedstawianiu niewerbalnych sygnałów emocjonalnych, emitowanych przez rówieśników. Stan ten w praktyce objawia się tym, iż dzieci nie dostrzegają, kiedy ich rozmówca jest zdenerwowany, jak również są obojętne na potrzeby emocjonalne innych dzieci. Badania donoszą, iż obszarami, z którymi dzieci te mają problemy to:

- odczytywanie ich społecznego znaczenia,
- brak sposobu na rozwiązywanie konfliktów lub ich łagodzenie;
- odszyfrowywanie sygnałów niewerbalnych.

Badacze podkreślają również, iż w sytuacji problemów w nawiązywaniu interakcji społecznej dziecka zaczyna pojawiać się tzw. „błędne koło”. Dziecko jest nieakceptowane, ponieważ nie rozumie sygnałów wysyłanych przez rówieśników, a skoro jest odrzucane, nie ma możliwości kształtowania swoich kompetencji społecznych, co daje efekt ponownego odrzucenia. Zachowania takie mogą

doprowadzać do depresji lub w skrajnych przypadkach do samodestrukcji (McKown, 2010).

Czwarte pytanie badawcze dotyczyło związku wyników w nauce z pozycją socjometryczną ucznia w zespole klasowym, z podziałem na środowisko miejskie i wiejskie.

Jak pokazują badania własne, wyniki uczniów ze szkół miejskich i wiejskich różnią się.

Badani uczniowie w pierwszym etapie badań, w przeważającej części posiadali przeciętne (234 uczniów – tj. 53,76% badanych) wyniki nauczania. W drugim etapie badań wzrosła liczba uczniów z wysokimi wynikami w nauce (ze 101 tj. 22,35% badanych na 155 – 24,39% badanych) a zmniejszyła się liczba uczniów z wynikami niskimi (ze 108 badanych – tj. 23,89% na 59 badanych – tj. 13,05%).

W środowisku miejskim, w pierwszym etapie badań, z ogółu 452 badanych – z niskimi wynikami w nauce było 64 uczniów (14,16%), z przeciętnymi wynikami 148 (32,74%), a z wysokimi – 61 (13,50%). Natomiast w środowisku wiejskim z niskimi wynikami w nauce było 44 uczniów (9,73%), z przeciętnymi – 95 (21,02%), a z wysokimi – 40 uczniów z ogółu 452 badanych (8,85%).

Drugi etap badań pokazał, że w szkołach miejskich na 273 uczniów - z niskimi wynikami w nauce było 29 uczniów (10,62%), z przeciętnymi – 150 (54,95%), a wysokimi – 94 (34,43%). W szkołach wiejskich z ogółu 179 badanych – 30 uczniów (16,76%) osiągnęło niskie wyniki w nauce, 88 – przeciętne (49,16%), a 61 – wysokie (34,08%).

Prawdopodobnie, wzrost w II etapie badań liczby uczniów z wysokimi wynikami w nauce i mniejsza liczba osób z wynikami niskimi było efektem starań uczniów o lepsze oceny w związku zakończeniem roku szkolnego.

Wielu autorów wykazało, że dzieci i młodzież ze środowiska wiejskiego mają gorsze szanse edukacyjne niż ich rówieśnicy z miast (Chrzanowska, 2009; Kutiak, 1998; Waloszek, 2001, 2002; Kołaczek, 2004). Słabsze wyniki w nauce tych uczniów mają podłoże w złych warunkach do nauki. Można wnioskować, iż „sytuacja szkolna ucznia była bardzo często zależna od właściwej organizacji miejsca do nauki domowej dziecka” (Trempała, 2005, s. 91).

Uzyskane wyniki pokazują, że związki wyników w nauce z popularnością są silniejsze w szkołach miejskich niż wiejskich. W szkołach miejskich związki te były istotne statystycznie zarówno w I, jak i II badaniu. Natomiast w szkołach wiejskich

tylko w II etapie badań wykazano istotny związek między popularnością a wynikami w nauce.

Ponadto uzyskane wyniki pokazują, że w I etapie badań spośród 52 uczniów popularnych – dwudziestu trzech uczniów (44,23%) mieściło się w wysokim przedziale wyników w nauce, czyli semestralne średnie ich ocen mieściły się w przedziale między 4,00-5,20. Na 52 uczniów popularnych – trzynastu pochodziło ze szkół miejskich (25,00%) oraz dziesięciu ze szkół wiejskich (19,23%). W II etapie badań zaobserwowano, iż na 64 uczniów – 34 badanych (53,12%), to uczniowie popularni z wysokimi wynikami w nauce – siedemnastu uczniów ze środowiska miejskiego (26,56%) i siedemnastu ze środowiska wiejskiego (26,56%).

W odniesieniu do 273 uczniów ze szkół miejskich – w I etapie badań wyłoniono wśród popularnych – 13 uczniów z wysokimi wynikami w nauce (4,76%), a w II etapie badań takich uczniów było 17 (6,23%). W szkołach wiejskich w I etapie badań na 179 uczniów – 10 było popularnych z wysokimi wynikami w nauce (5,59%), a w II etapie 17 uczniów znalazło się w grupie popularnych z wysokimi wynikami w nauce (9,50%).

W środowisku miejskim tylko jedna uczennica (ze szkoły C, klasy 10) wyróżniająca się w nauce, znalazła się w grupie dzieci odrzuconych. Na uwagę zasługuje fakt, iż uczennica ta, jako jedyna spośród wszystkich 452 badanych, pomimo wysokich wyników nauczania, nie znalazła się w grupie uczniów popularnych.

Osiągnięcia w nauce i popularność są zazwyczaj ze sobą powiązane – uczniowie akceptowani osiągają lepsze wyniki niż uczniowie odrzuceni. Jednak badania dotyczące związku między osiągnięciami szkolnymi a postrzeganą popularnością nie są jednoznaczne. Niektóre badania wykazały, że popularni uczniowie dobrze sobie radzą w szkole. Inne z kolei wykazały coś przeciwnego. K.M. LaFontana i A.H. Cillessen (2002) przeprowadzili badania socjometryczne z uczniami klas od czwartej do ósmej ze śródmiejskich klas, w zróżnicowanej etnicznie społeczności z niższej klasy średniej. Odkryli, że niepopularni uczniowie byli często opisywani jako mniej uzdolnieni i kompetentni. H. Gorman i współautorzy (1998) przeprowadzili porównywalne badania z udziałem 351 uczniów ze zróżnicowanej etnicznie społeczności miejskiej. W ich badaniu postrzegana popularność była związana z niskimi osiągnięciami w nauce. Popularni uczniowie zostali zatem sklasyfikowani zarówno pozytywnie, jak i negatywnie pod względem wyników w nauce.

Badania dotyczące powiązań inteligencji społecznej i umiejętności szkolnych z popularnością, pokazują, że związki osiągnięć w nauce z postrzeganą popularnością są zależne od płci. Adler i współautorzy (1992) wykazali, że umiejętności szkolne były ujemnie skorelowane z postrzeganą popularnością chłopców – co wskazuje, że mogą oni odczuwać „negatywne piętno” z powodu dobrych wyników w nauce, ale pozytywne w przypadku dziewcząt, co pokazuje, że mają one tendencję do zdobywania statusu dzięki dobrym wynikom w szkole. Adler i współautorzy (1992) odkryli ponadto, że spostrzegani popularni chłopcy „czuli”, że muszą ukrywać swoje zainteresowania szkolne. Spodziewano się, że popularność jest dodatnio związana z osiągnięciami w nauce u obu płci, ale okazało się, że związek postrzeganej popularności z osiągnięciami w nauce jest pozytywny w przypadku dziewcząt, ale negatywny w przypadku chłopców. „Można sądzić, że w przypadku chłopców konflikt między rolą bardzo dobrego ucznia i rolą płciową, mający miejsce w początkach szkolnej edukacji, jest rozwiązywany przede wszystkim metodą odrzucenia roli, co może być jedną z przyczyn mniejszego udziału chłopców niż dziewcząt w sukcesie szkolnym na tym etapie” (Stanisławiak 2001, s. 441).

W obecnych czasach, naznaczonych panującą cywilizacją informatyczną, edukacyjne sukcesy dzieci i młodzieży uzależnione są od możliwości poznawczych oraz od jakości funkcjonowania centralnego i obwodowego układu nerwowego. W Stanach Zjednoczonych interesowano się zagadnieniem występowania związku między poziomem aktywności fizycznej a procesami poznawczymi (szeroko rozumianymi jako wszelkie procesy umysłowe) oraz wpływem sportu i aktywności fizycznej na efektywność w zakresie osiągnięć edukacyjnych w szkole. Meta-analizy poświadczyły pozytywny wpływ zwiększonej aktywności fizycznej na procesy poznawcze dzieci amerykańskich (Tompsonowski i wsp., 2008).

P. Nourbakhsh (2006) wysunął podobny do amerykańskich badaczy wniosek, że poprawa edukacji w zakresie wychowania fizycznego – przede wszystkim w szkole podstawowej – sprzyja procesom poznawczym oraz umożliwia uzyskiwanie przez uczniów wyższych ocen. Podobną zależność zaobserwowali w swoich badaniach także N.C. Kephart (1964), J.A. Levine (1987), A.R. Gonzales i współautorzy (2003) oraz C.L. Thomac i współautorzy (1994).

Badania D.M. Castelli i współautorów (2007) wskazały na dodatnią korelację aerobowej aktywności fizycznej z poziomem osiągnięć szkolnych w zakresie czytania, matematyki i oceny ogólnej. Podobnie C.H. Hillman i współautorzy (2009)

potwierdzili, iż ćwiczenia aerobowe mają wpływ na doskonalenie procesów poznawczych oraz koncentrację, co bezpośrednio wpływa na osiągnięcia szkolne. Z kolei H. Taras (2005) zwrócił uwagę w swoich badaniach, iż zależności między poziomem aktywności fizycznej a inteligencją i osiągnięciami szkolnymi nie były jednoznaczne.

G. Żurek (2012) przedstawił wyniki badań dotyczących wpływu aktywności fizycznej na zdrowie i rozwój dzieci i młodzieży wiejskiej z Dolnego Śląska. Badania te wykazały, że aktywność fizyczna może pozytywnie wpłynąć na zdrowie psychiczne i fizyczne dzieci i młodzieży oraz na poziom ich zdolności poznawczych, a także na rozwój społeczny i emocjonalny. Jednakże, podobne badania przeprowadzone również na Dolnym Śląsku nie wykazały silnego wpływu aktywności fizycznej i osiągnięć szkolnych, ale stwierdzono pozytywny wpływ sprawności fizycznej na poziom rozwoju zdolności intelektualnych i kompetencji poznawczych dzieci wiejskich.

Badania E. Mleczki i współautorów (2016) nie potwierdziły związku między sprawnością fizyczną a potencjałem intelektualnym.

Ponadto stwierdzono, że uczniowie, którzy są zarówno inteligentni społecznie, jak i osiągają wysokie wyniki w nauce są najbardziej lubianymi lub najbardziej popularnymi uczniami w swojej szkole. Możliwe jest jednak, że o ile inteligencja społeczna ma pozytywny wpływ na postrzeganą popularność, o tyle efekt osiągnięć szkolnych może być neutralny, a nawet negatywny. W tym przypadku najpopularniejsi uczniowie mogą być bardzo inteligentni społecznie, ale niekoniecznie dobrze sobie radzą w szkole. Aby wyjaśnić tę kwestię, zbadano również interakcję między inteligencją społeczną a osiągnięciami szkolnymi w przewidywaniu popularności. Można się spodziewać, że inteligencja społeczna zawsze będzie miała pozytywny wpływ na popularność, bez względu na charakter grupy rówieśniczej. Inteligencja społeczna zakłada dostosowanie swojego zachowania do norm grupy. Bez względu na to, jakie są te normy. Od społecznie inteligentnego nastolatka zawsze oczekuje się umiejętności ich dokładnego odczytania i dostosowania się do nich. Oczekuje się, że proces ten będzie zawsze korzystny dla ich statusu w grupie (Kornacka, Gruszka, 2006; Krasowicz-Kupis, 2012; Kuszewski, 2015). Osiągnięcia w nauce prowadzą do wyższego statusu tylko wtedy, gdy są traktowane priorytetowo w klasie. W grupach rówieśniczych, w których doskonałość jest normą, na przykład w klasach o wysokim poziomie nauki, doprowadzi ona do popularności. Jednak w klasach, w których

priorytetem są inne umiejętności, osiągnięcia w nauce mogą nie prowadzić do popularności, a nawet być predyktorem niepopularności (Sękowski, 2014).

R. Ilnicka (2003, s. 451) wnikliwie zobrazowała uczniów niedostosowanych społecznie oraz ich podejście do nauki szkolnej. Stwierdziła, że: „uczniowie niedostosowani społecznie w niewielkim stopniu przejawiają zainteresowanie nauką szkolną i osiągnięciem wysokich wyników w nauce, (...) przejawiają oni niedbałość w wypełnianiu obowiązku szkolnego, a ich stosunek do nauczycieli i wychowawców jest lekceważący (...). Wszyscy badani z wysoko zaawansowanym niedostosowaniem mają negatywny stosunek do nauki”. W podsumowaniu badań R. Ilnicka stwierdziła, iż „uczniowie niedostosowani społecznie osiągają gorsze wyniki w nauce, są negatywnie postrzegani przez kolegów, a przede wszystkim przez nauczycieli (Ilnicka, 2003, s. 455).

Chociaż osiągnięcia w nauce wynikają ze złożonej interakcji między intelektem a zmiennymi kontekstowymi, zdrowie jest istotnym czynnikiem moderującym zdolność dziecka do uczenia się. Teza, że zdrowe dzieci lepiej się uczą, jest poparta empirycznie i akceptowana, a liczne badania potwierdziły, że korzyści zdrowotne są związane ze sprawnością fizyczną, w tym sprawnością mięśni i układu krążenia, czynnikami psychospołecznymi (np. lęk, depresja, wrogość, status socjoekonomiczny, stres, brak wsparcia społecznego) oraz zdrowiem poznawczym (pamięć, uwaga, koncentracja, myślenie czy postrzeganie) (Hillman, Erickson, Kramer, 2008; Trzczińska, Drzewicka, 2017).

Kolejne, **piąte pytanie badawcze** dotyczyło związków pozycji socjometrycznej ucznia i jego sprawności fizycznej, z podziałem na środowisko miejskie i wiejskie.

Analiza wykazała, że uczniowie osiągający niższe wyniki w sprawności fizycznej osiągają mniej pozytywnych wskazań w testach socjometrycznych, natomiast badani o wysokich wynikach sprawności fizycznej osiągają więcej pozytywnych wskazań w zastosowanych klasycznych testach socjometrycznych.

Porównując powiązania popularności ze sprawnością fizyczną wśród uczniów szkół ze środowiska miejskiego i wiejskiego – w I i II etapie badań, wykazano związki istotne statystycznie.

Ponadto zauważono, że w I etapie badań, wśród 52 uczniów popularnych – 19 z nich (36,54%) znalazło się w przedziale wysokich wyników sprawności fizycznej – 12 uczniów ze środowiska miejskiego (23,08%) oraz 7 ze środowiska wiejskiego (13,46%). W II etapie badań wykazano, że na 64 uczniów popularnych – 21 uczniów

(32,81%) uplasowało się w przedziale wysokich wyników sprawności fizycznej – 13 uczniów z terenu miejskiego (20,31%) i 8 uczniów z terenu wiejskiego (12,50%).

Podsumowując, w I etapie badań na 452 badanych uczniów – 19 uczniów było popularnych z wysokimi wynikami sprawności fizycznej (4,20%), natomiast w II etapie zaobserwowano zwiększenie liczby uczniów z wysokimi wynikami sprawności fizycznej do 21 (4,65%).

W odniesieniu do uczniów z obszarów miejskich – na 273 badanych – 19 było popularnych z wysokimi wynikami sprawności fizycznej w I etapie badań (6,96%), a 21 w II etapie badań (7,69%).

Wśród 179 uczniów z obszarów wiejskich – 12 badanych uczniów (6,70%) w pierwszym etapie badań legitymowało się statusem ucznia popularnego z wysoką sprawnością fizyczną, natomiast w II etapie badań wykazano ich 13 (7,26%).

Wśród uczniów odrzuconych z terenu miejskiego z wysoką sprawnością fizyczną znalazło się 2 uczniów (dziewczyna i chłopiec).

Wśród uczniów odrzuconych z terenu wiejskiego – 3 uczennice i 1 uczeń pomimo osiągniętych wysokich wyników w sprawności fizycznej – nie osiągnęli statusu ucznia popularnego w swoich klasach.

Liczne wyniki badań wskazują na wpływ sprawności fizycznej na popularność uczniów klasie szkolnej (Pręgowski, Borowiec, 2005; Terech-Majewska, 2018; Jakubiak-Lasocka, Wieczorek-Rusiecka, 2014; Kamińska, 2017; Kubicka, 2019; Pytel, Fugiel, 2016; Śliwiński, Górniak, 2019; Wąsik, 2017).

J. Dobosz i W. Osiński (2015) wskazują, że uczniowie, którzy byli bardziej aktywni fizycznie, mieli wyższą pozycję społeczną w szkole. Ponadto badania wykazały, że uczniowie, którzy nie uprawiali regularnej aktywności fizycznej, mieli tendencję do bycia bardziej wykluczonymi społecznie.

K. Sznajder (2018) przedstawia wyniki badań dotyczących wpływu aktywności fizycznej na popularność i akceptację społeczną uczniów w wieku 11-13 lat. Wyniki pokazały, że uczniowie aktywni fizycznie byli bardziej popularni i bardziej akceptowani społecznie niż uczniowie nieaktywni fizycznie. Ponadto wykazano, że popularność zależała od płci, zainteresowań i aktywności fizycznej, a akceptacja społeczna była związana z aktywnością fizyczną i inteligencją emocjonalną uczniów.

W badaniach B. Jankowiak i J. Bugajskiej (2013) zbadano związek między sprawnością fizyczną a postrzeganiem siebie wśród młodzieży w wieku 13-15 lat. Wyniki wskazują na istotny wpływ sprawności fizycznej na samoocenę młodzieży.

Uczniowie, którzy uzyskali lepsze wyniki w testach sprawnościowych mieli wyższą samoocenę ogólną oraz wyższą samoocenę swojej sprawności fizycznej, co wpływało na pozytywne postrzeganie siebie w różnych obszarach życia. Badanie potwierdza związek między zdolnościami fizycznymi a pozytywnym postrzeganiem siebie przez młodzież.

Przy ocenie wpływu środowiska na ucznia, ważnym czynnikiem jest standard społeczno-ekonomiczny rodziny badanych. Standard ten odnosi się do poziomu życia i zasobów materialnych, jakimi dysponuje rodzina ucznia. Niski standard społeczno-ekonomiczny rodziny, czyli gorsza sytuacja materialna rodziny może doprowadzać do izolacji ucznia w klasie szkolnej, a uczniowie nie mogący dorównać swoim rówieśnikom, mogą być odrzucani w klasie i poza nią.

Odpowiadając na **szóste pytanie badawcze**, które dotyczyło związku standardu społeczno-ekonomicznego rodziny badanych i popularności uczniów w klasie, wyniki pokazały, że związek ww. zmiennych był statystycznie istotny tylko w szkołach miejskich, zarówno w pierwszym, jak i w drugim etapie badań.

W pierwszym etapie badań na 52 popularnych chłopców i dziewcząt – 2 uczniów znajdowało się w niskim przedziale wyników standardu społeczno-ekonomicznego, co stanowiło 3,85% ogółu uczniów popularnych w pierwszym etapie badań. Pozostali uczniowie w liczbie 50 badanych, co stanowiło 96,15%, posiadało standard społeczno-ekonomiczny rodziny na poziomie przeciętnym i wysokim.

W drugim etapie badań, po zastosowanym programie wychowawczym, na 60 uczniów popularnych – troje uczniów (5,00%) znalazło się w niskim przedziale wyników standardu społeczno-ekonomicznego rodziny badanych. Pozostałych 57 (95,00%) popularnych uczniów i uczennic znajdowało się w przeciętnym i wysokim przedziale wyników standardu społeczno-ekonomicznego rodziny.

Stwierdza się, że uczniowie z wyższym standardem społeczno-ekonomicznym rodziny badanych uzyskują więcej wyborów pozytywnych w przeprowadzonych testach socjometrycznych. Oznacza to, że im wyższy standard społeczno-ekonomiczny rodziny badanego – tym wyższa jest jego popularność w klasie wśród uczniów uczęszczających do szkół na terenach miejskich.

L. Sztandera (2018) omawia związek między popularnością uczniów a ich standardem społeczno-ekonomicznym. Wyniki wskazują, że popularność uczniów zależy od takich czynników jak: umiejętności interpersonalne, aktywność w klasie, zaangażowanie w szkolne wydarzenia i osiągnięcia sportowe. Jednocześnie,

popularność jest związana z wyższym standardem społeczno-ekonomicznym rodziny, co może wynikać m.in. z dostępności do szerszej oferty rozwojowej oraz różnic w stylu wychowania. Autor zwraca uwagę na potrzebę uświadomienia uczniom, że ich popularność nie powinna być jedynym kryterium wartościowania, a także na rolę szkoły w tworzeniu atmosfery sprzyjającej równości wśród uczniów.

J. Siwińska-Gorzela (2014) omawia związek między popularnością a standardem społeczno-ekonomicznym uczniów w szkole podstawowej. Wyniki badania wskazują, że uczniowie z rodzin o wyższym standardzie społeczno-ekonomicznym częściej osiągają wysokie wyniki w nauce oraz są bardziej popularni w klasie. Autorka podkreśla, że takie zależności mogą wynikać m.in. z różnic w sposobie wychowania oraz stylu życia w rodzinach z różnych warstw społecznych.

Istotną przyczyną niepowodzeń szkolnych młodzieży niedostosowanej społecznie jest jej status społeczny w grupie rówieśniczej. Młodzież o wysokim stopniu niedostosowania społecznego uzyskuje niższy status socjometryczny w klasie szkolnej, często jest odrzucana przez rówieśników i w związku z tym pozostaje na marginesie życia tej grupy.

Badacze wskazują, iż spośród wskaźników charakteryzujących środowisko wychowawcze dziecka – to jakość tego środowiska odgrywa znaczącą rolę w utrzymaniu dobrych relacji z rówieśnikami oraz w rozwoju dziecka (Napora, Pękala, 2014). Wśród wskaźników jakościowych środowiska należy uwzględnić: sytuację materialną rodziny, jej wielkość i strukturę oraz wielkość więzi uczuciowej dziecka z rodzicami (Pawłowska, 1994). B. Bartczak (2014) podkreśla, iż warunki materialne rodziny wpływają na dziecko, gorsza sytuacja materialna ma zły wpływ na wychowanie (Białas, 2001) oraz wspomaga niską samoocenę (Raczkowska, 1994).

Dzieci z terenów wiejskich często muszą pokonywać przeszkody związane ze statusem społeczno-ekonomicznym swojej rodziny. Zła sytuacja społeczno-ekonomiczna wielu rodzin wiejskich stawia dzieci w niekorzystnej sytuacji. Bezrobocie dodatkowo utrudnia możliwość poprawy szans edukacyjnych dzieci dotkniętych tym zjawiskiem. Rodziny wiejskie często żyją w trudnych warunkach socjalno-bytowych. Z literatury przedmiotu wynika, że większości rodziców mieszkających na terenach wiejskich często nie stać na zakup książek, czasopism czy opłacenie zajęć pozalekcyjnych (Waloszek, 2002). Te uwarunkowania determinują z kolei sposób życia i patrzenia w przyszłość, często ograniczając go do zaspokojenia podstawowych potrzeb. Dzieci naśladują styl życia swoich

rodziców, uczą się bezradności, pesymizmu, boją się marzyć o innej, lepszej przyszłości.

Badania pokazują również, że ubóstwo rodziny naraża dzieci np. na gorsze warunki odrabiania lekcji, a tym samym na osiąganie gorszych ocen w szkole, co koreluje często z niedostosowaniem społecznym (Kupersmidt, 1995). „O szkole, jako jednej z ważniejszych instytucji edukacyjnych, niejednokrotnie mówi się, że jest rozdzielnią szans. Dla jednych stwarza niepowtarzalną okazję uzyskania wyższej pozycji społecznej niż ta, którą osiągnęli rodzice i inni członkowie najbliższej rodziny. Inni co najwyżej poprzez edukację szkolną utrzymują osiągnięty przez rodzinę status społeczny” (Szymański, 2004, s. 85). W tym kontekście zwraca się też uwagę na niską jakość nauczania w szkołach wiejskich, co utrudnia dalszą naukę i możliwości dalszego rozwoju. Niepokojąca jest sytuacja wiejskich szkół, gdzie lekcje zwykle ograniczają się do minimum programowego. Nauka odbywa się w złych warunkach – stałą praktyką na wsiach jest łączenie klas z niewielką liczbą dzieci, brakuje odpowiedniej liczby nauczycieli, pomieszczeń, pomocy naukowych. Dodatkowym czynnikiem negatywnie wpływającym na warunki nauczania w szkołach wiejskich jest przerzedzenie sieci szkół, spowodowane scedowaniem obowiązku ich finansowania na samorządy lokalne (Domalewski, 2001).

W rodzinach, które posiadają niższy status społeczno-ekonomiczny oraz w rodzinach wielodzietnych „znaczna część rodziców nie doceniała nauki domowej dziecka. Mało spośród nich zdawało sobie sprawę, że odrabianie zadań i przygotowywanie się do lekcji wymaga od ucznia dużego wysiłku umysłowego i skupienia. Wielu z nich pracowało w trudnych warunkach. Bywało tak, że raz uczyli się w kuchni, to znowu w pokoju lub z konieczności u kolegów. Znaczna grupa odrabiała lekcje na parapetach okien, na niskich taboretach i w pozycji kłęczącej” (Trempała 2005, s. 91-92).

M. Jordan opisując środowisko rodzinne w aspekcie statusu rodzinnego i wykształcenia rodziców, zwrócił uwagę, że wyższe wykształcenie rodziców ma wpływ na status ekonomiczny rodziny, ponieważ stwarza większe możliwości znalezienia pracy i utrzymania rodziny przez ojców i matki (Jordan, 2003). Dziecko o lepszym statusie społeczno-ekonomicznym ma korzystniejsze warunki rozwoju poza szkołą, co przekłada się na możliwość uczestniczenia w różnorodnych formach aktywności poza szkołą, co mogą mu zabezpieczyć rodzice. Im wyższe wykształcenie rodziców tym większe perspektywy dla rodziny do osiągnięcia lepszego statusu

materialnego. B. Matyjas (2003) podkreśla, iż gorsza sytuacja materialna rodziny skutkuje izolacją środowiskową uczniów, a uczniowie, którzy nie mogą dorównać swoim rówieśnikom zazwyczaj są nieakceptowani w szkole.

Na osiągnięte wyniki w nauce ma też wpływ – jak już podkreślono – wykształcenie rodziców, które „pozostaje w pozytywnym związku z prawidłowymi postawami oddziaływania wychowawczego na dzieci w postaci interesowania się nauką dziecka, jego przyszłością, powodzeniami lub niepowodzeniami” (Biskup-Nowak 1997, s. 79).

W odpowiedzi na **siódme pytanie badawcze** podjęto próbę określenia wzorca ucznia, jaki funkcjonuje w świadomości badanych uczniów.

Klasyczna metoda testów socjometrycznych autorstwa Moreno pozwala na odkrycie wzajemnych, emocjonalnych relacji między członkami danej grupy. Badacz może poznać rozkład popularności w grupie, jednakże nie jest w stanie poznać przyczyn, które kierują uczniami przy dokonywaniu wyborów. Aby poznać te przyczyny, potrzebna jest uważna obserwacja klasy lub uzyskanie danych bezpośrednio od uczniów. Testy socjometryczne z poleceniem uzasadnienia dokonywanych wyborów pozwalają na zgłębienie motywacji uczniów przy podejmowaniu decyzji o wyborach pozytywnych i negatywnych. Często uczniowie wyróżniający się trafniej są postrzegani przez swoich rówieśników niż przez nauczycieli, którzy nie mają z nimi tak bliskiej relacji. Z tego powodu, poznanie motywacji dokonywanych wyborów jest ważne dla badacza, a przede wszystkim dla wychowawcy klasy, gdyż może pomóc w lepszym zrozumieniu postawy kolegów klasowych (Pyżalski, 2007; Michalska, Fronczyk, 2008).

Uzasadnienia wyborów w zastosowanych klasycznych testach socjometrycznych pozwalają zobrazować wzorzec ucznia – koleżanki/kolegi, który funkcjonuje w świadomości badanych. Cechy osobowości niewątpliwie przyczyniły się do lokowania uczniów na określonej pozycji socjometrycznej.

Wyniki w tym obszarze pokazują, że badani uczniowie negowali w wyborze towarzysza do wspólnej ławki szkolnej osoby: niekoleżeńskie, wulgarne, agresywne, dokuczliwe, kłótlive, niemodne ubrane, zarozumiałe, obraźliwe, wyśmiewane. Analizując opinie o dzieciach lubianych można stwierdzić, że popularność wśród badanych warunkują również: wygląd zewnętrzny, pozycja materialna oraz poczucie humoru.

W wyborach do samorządu klasowego uczniowie wskazywali, że kandydatów powinno cechować bycie: koleżeńskim, pomocnym, dobrym w nauce, odpowiedzialnym. Negowanych uczniów charakteryzowano jako: nieinteresujących

się sprawami klasy, nieodpowiedzialnych, niekulturalnych, kłótliwych czy niewychowanych

Uczeń z wysoką pozycją społeczną w klasie szkolnej jest określany przez wyborców jako: pomocny, miły, zaradny, w grupie pełni zazwyczaj funkcje motywujące, przywódcze. Ma on pozytywny wpływ na rozwój umysłowy i społeczny grupy.

Osoby takie określane były jako: koleżeńskie, miłe, pomocne, przyjacielskie, uczynne, grzeczne, dobrze uczące się. Natomiast im gorsze wyniki w nauce, tym uczeń posiadał więcej negatywnych wskazań. Określany był zazwyczaj jako niemiły, gadatliwy, dokuczliwy, wulgarny, źle uczący się, przeszkadzający na lekcji, niechlujny.

Odpowiedź na **ósmo pytanie badawcze** miała dostarczyć informacji, czy świadomie podjęta praca wychowawcy klasowego i nauczyciela wychowania fizycznego w oparciu o wdrożony program wychowawczy poprawi wizerunek uczniów nieakceptowanych w klasie i ich pozycję socjometryczną.

Odpowiadając na to pytanie należy stwierdzić, że zastosowany program wychowawczy dla uczniów odrzuconych przyniósł pożądane efekty. Spośród 72 uczniów, których w pierwszym etapie badań wykazano jako odrzuconych, po podjętych oddziaływaniach pedagogicznych, 12 uczniów awansowało do grupy uczniów izolowanych. Dzięki zastosowanemu programowi 24 uczniów (12 uczniów z grupy niepopularnych oraz 12 uczniów z grupy izolowanych) podniosło swój poziom popularności, nie generując jednocześnie żadnego obniżenia tego poziomu na tle klasy.

Wyniki badań potwierdzają, iż odpowiednie działania wychowawcze w stosunku do uczniów niepopularnych (nieakceptowanych) – tzw. pozytywne wzmocnienie – zmieniły ich wizerunek w oczach pozostałych uczniów. Odsetek uczniów, którzy zmienili swoją pozycję socjometryczną może wydawać się niewielki, jednak należy pamiętać, że praca wychowawcza, której celem jest zmiana wizerunku ucznia w oczach koleżanek i kolegów jest trudna i czasochłonna. Ponadto jest wypadkową wielu wpływów, zarówno intencjonalnych, jak i niezamierzonych.

Sytuacja uczniów niepopularnych, odrzuconych przez rówieśników jest skomplikowana i stanowi ona sygnał dla wychowawcy klasy do podjęcia odpowiednich działań wychowawczych, zmierzających do poprawy wizerunku ucznia odrzuconego w klasie. Brak działań wychowawczych ze strony szkoły, może skutkować nieodwracalnym niedostosowaniem ucznia do życia społecznego. Znawcy i badacze problemu zalecają wielokrotne badanie testami socjometrycznymi grup, gdyż wtedy

można zaobserwować zmiany, jakie dokonują się w wewnętrznej strukturze klasy, co daje fundament do oceny i ewentualnej zmiany postawy wychowawczej nauczyciela.

Według B. Urbana (2008) zmiana niekorzystnej sytuacji dzieci zajmujących w grupie najniższe pozycje w skali popularności jest możliwa w wyniku podjęcia przez nie nadzwyczajnych wysiłków lub na skutek wyjątkowo korzystnych zmian w obrębie całej grupy lub też dzięki specjalnym interwencjom wychowawczym.

W pracy, oprócz pytań badawczych, sformułowano pięć hipotez, dotyczących związków między popularnością ucznia w klasie a wynikami w nauce, poziomem sprawności fizycznej i standardem społeczno-ekonomicznym, w kontekście miejsca zamieszkania (środowisko wiejskie, miejskie) oraz płci.

Potwierdzono hipotezę pierwszą, zgodnie z którą dobre wyniki w nauce są jednym z ważniejszych czynników warunkujących akceptację w klasie, zwłaszcza na poziomie szkoły podstawowej. Wyniki przeprowadzonych badań potwierdziły również hipotezę drugą, według której wyższa sprawność fizyczna sprzyja akceptacji wśród uczniów szkół podstawowych i ma wpływ na ich pozycję społeczną w klasie, bez względu na miejsce zamieszkania (środowisko miejskie vs. wiejskie). Hipoteza trzecia, która zakładała, że środowisko rodzinne ucznia, zwłaszcza standard społeczno-ekonomiczny rodziny determinuje jego pozycję socjometryczną wśród rówieśników, została częściowo potwierdzona, ponieważ w środowisku wiejskim nie wykazano związku między ww. zmiennymi. Hipoteza czwarta, w której założono, że świadomie podjęte działania wychowawcze nad poprawą pozycji socjometrycznej w klasie szkolnej jednostek odrzuconych, mogą dać pozytywny efekt, co odzwierciedliła wyższa pozycja socjometryczna ucznia w drugim badaniu – również została potwierdzona.

Wnioski

Przeprowadzone badania wśród 452 uczniów w wieku 12-13 lat, w szkołach podstawowych znajdujących się na terenach miejskich i wiejskich oraz dokonana analiza materiału empirycznego pozwalają na sformułowanie następujących wniosków:

- 1) W pierwszym etapie badań przed zastosowaniem programu wychowawczego – w grupie 452 wyodrębniono: 52 (11,50%) uczniów popularnych, 328 (72,57%) izolowanych oraz 72 (15,93%) odrzuconych.
- 2) W szkołach miejskich występują silniejsze związki między popularnością a wynikami w nauce w porównaniu do szkół wiejskich. W szkołach wiejskich zależność między popularnością a wynikami jest nieistotna w pierwszym pomiarze. W drugim pomiarze zarówno w środowisku miejskim, jak i wiejskim ww. zależności są istotne statystycznie
- 3) W pierwszym pomiarze – przed zastosowaniem programu wychowawczego – nie stwierdzono istotnej zależności między płcią a poziomem popularności wśród uczniów w szkołach miejskich i wiejskich. Nie mniej jednak chłopcy byli częściej odrzucani niż dziewczęta.
- 4) Istnieją wyraźne różnice dotyczące związku między wynikami w nauce a poziomem popularności w szkołach miejskich i wiejskich. W szkołach miejskich zależności te są silne i dodatnie, podczas gdy w szkołach wiejskich są w pierwszym pomiarze nieistotne. W drugim pomiarze po wprowadzonym programie wychowawczym związek między wynikami w nauce a popularnością jest istotny statystycznie zarówno na terenie miejskim, jak i wiejskim.
- 5) Poziom standardu społeczno-ekonomicznego koreluje istotnie z popularnością tylko w grupie szkół miejskich.
- 6) Sprawność fizyczna sprzyja pozycji społecznej ucznia, niezależnie od środowiska.
- 7) Uzasadnienia wyborów dokonywane w klasycznych testach socjometrycznych pozwalają na zidentyfikowanie wzorca osobowościowego, który funkcjonuje w świadomości badanych. Uznawanymi składnikami tego wzorca są: przebojowość, koleżeńskość, wesołość, solidność, pomocność i bycie dobrym w nauce. Niepożądane były zaś niekoleżeńskość, wulgarność, agresywność, dokuczliwość, nieodpowiedzialność i kłótność.

- 8) Dzięki zastosowanemu programowi wychowawczemu – 24 uczniów zmieniło swoją rangę na skali popularności (12 uczniów z grupy odrzuconych znalazło się w grupie uczniów izolowanych oraz 12 uczniów z grupy izolowanych znalazło się w grupie popularnych) – podniosło swój poziom popularności, nie generując jednocześnie żadnego obniżenia tego poziomu na tle klasy.

Aplikacje praktyczne

1. Wiedza na temat stosunków społecznych w klasie jest niezbędna do skutecznego realizowania planów wychowawczych, gdyż pozwala na uwzględnienie rzeczywistości, w której funkcjonują uczniowie i poddawani są pedagogicznym zabiegom. Znajomość tej problematyki pozwala również na uwzględnienie wpływu pozycji społecznej na rozwój społeczny i umysłowy jednostki w grupie.
2. Badania socjometryczne należy wykonywać w klasach wielokrotnie (przynajmniej dwa razy w roku szkolnym), by śledzić na bieżąco dynamikę stosunków społecznych w grupie i móc je modyfikować zgodnie z jej wychowawczymi potrzebami.
3. Współpraca z rodzicami uczniów odrzuconych może być kluczowa dla sukcesu w radzeniu sobie z problemem odrzucenia. Nauczyciele i inni pracownicy szkoły mogą działać we współpracy z rodzicami, aby opracować plan działania i zapewnić uczniom wsparcie, które potrzebują.
4. Wiele uczniów odrzuconych ma trudności w nawiązywaniu kontaktów z rówieśnikami w szkole, dlatego warto organizować aktywności pozalekcyjne, takie jak zajęcia sportowe, artystyczne itp, które pozwolą im na rozwijanie zainteresowań i nawiązywanie nowych relacji.
5. Nauczyciele powinni pracować z uczniami odrzuconymi indywidualnie, aby lepiej zrozumieć ich potrzeby i wyzwania, z jakimi się borykają. Indywidualne podejście może pomóc uczniom odrzuconym w osiągnięciu lepszych wyników w nauce oraz poprawie ich ogólnego samopoczucia i poczucia własnej wartości.
6. Uczniowie odrzuceni mogą skorzystać z terapii grupowej, która pozwoli im na dzielenie się swoimi doświadczeniami i odczuciami z innymi uczniami, którzy również borykają się z problemem odrzucenia. Terapia grupowa może pomóc uczniom w nauce radzenia sobie z trudnymi sytuacjami i budowaniu zdrowych relacji z rówieśnikami.

Bibliografia

1. Ablewicz K. 1998. Hermeneutyka i fenomenologia w badaniach pedagogicznych. W: S. Palka (red.), *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*. UJ, Kraków.
2. Adler A., Kless S.J., Adler N.E. 1992. School Competence and Boys' Peer Status: Strains on Academic Success? *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 300-307.
3. Anderssen N., Wold B., Torsheim T., Samdal O. 2005. The relationship between physical activity and self-esteem among adolescents: a multilevel analysis. *European Journal of Public Health*, 15(3), 294-299.
4. Asher S.R., Rose A.J. 1999. Wspieranie społeczno-emocjonalnego przystosowania dziecka do środowiska rówieśniczego. W: P. Salovey, D.J. Sluyter (red.). *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna* (s. 333-385). Dom Wydawniczy Rebis, Poznań.
5. Badeness L.V., Estevan R.A.C., Bacete F.J.G. 2000. Theory of Mind and Peer Rejection AT School, *Social Development*, 9 (3), 271-283.
6. Bagwell C.L., Newcomb A.F., Bukowski W.M. (1998). Preadolescent friendship and peer rejection as predictors of adult adjustment. *Child Development*, 69(1), 140-153.
7. Balsam P., Szmit S., Opolski G. 2009. Trening a wydolność fizyczna organizmu – VO₂maks oraz VO₂AT, *Kardiologia po Dyplomie*, tom 8, 8, 50.
8. Baraniewicz D. 2009. Uwarunkowania akceptacji uczniów w klasie integracyjnej. *Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego*. Kraków.
9. Bartczak B. 2014. Warunki materialne rodziny a rozwój dziecka. *Pedagogika Rodziny*, (1), 11-24.
10. Bartecki J. 1966. *Kierowanie zespołami uczniowskimi w szkole podstawowej*. WSiP, Warszawa.
11. Białas J. 2001. Warunki materialne rodziny a jej funkcjonowanie społeczne. *Roczniki Socjologii Rodziny*, (11), 21-40.
12. Bielecka E. 2003. Dziecko w grupie rówieśniczej a interakcje między dziećmi. W: *Dziecko w rodzinie i w środowisku rówieśniczym: wybrane zagadnienia i źródła z pedagogiki społecznej* (s. 248-283). Trans Humana. Białystok,

13. Bieńkowska G. 2015. Uwarunkowania dostępności do usług w Polsce. *Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu*, (405), 30-40.
14. Bierman K.L. 2004. *Peer Rejection: Developmental Processes and Intervention Strategies*. The Guilford Press, New York.
15. Biernat E. 2014. *Aktywność fizyczna w życiu współczesnego człowieka*. E-Wydawnictwo Narodowego Centrum Badania Kondycji Fizycznej, Warszawa.
16. Biskup-Nowak H. 1997. Skuteczność poradnictwa pedagogicznego w kształtowaniu gotowości szkolnej dziecka. W: J. Brzeziński (red.), *Pedagogika przedszkolna. Problemy i kierunki* (s. 75-84). Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
17. Castelli D.M., Hillman C.H., Buck S.M., Erwin H.E. 2007. Physical fitness and academic achievement in third-and fifth-grade students. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 29(2), 239-252.
18. Chmielewski K. 2014. *Ruch a zdrowie dziecka*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
19. Chrzanowska J. 2009. *Zaniedbane obszary edukacji – pomiędzy pedagogiką a pedagogiką specjalną. Wybrane zagadnienia*. Oficyna wydawnicza Impuls, Kraków.
20. Cichocki A. 2014. Nauczyciele jako twórcy edukacyjnego klimatu klasy szkolnej. *Przegląd Pedagogiczny*, 60(4), 123-145.
21. Coie J.D., Dodge K.A., Kupersmidt J.B. 1990. Peer group behavior and social status. In S.R. Asher & J.D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 17-59). Cambridge University Press, New York.
22. Czechowski J. 2016. Rodzina – Sport – Wychowanie. W: E. Jurczyk-Romanowska, M. Piwowarczyk (red.) *Wychowanie w Rodzinie*, t. XIII (1/2016), (s. 163–176), Zakład Historii Edukacji Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
23. Deptuła M. 1996. *Koncepcja diagnozy rozwoju społecznego dzieci w klasach I-IV*. Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz.
24. Deptuła M. 2006. Zmiany w zakresie kompetencji społecznej zachodzące u uczniów starszych klas szkoły podstawowej. W: M. Deptuła (red.), *Diagnostyka i profilaktyka w teorii i praktyce pedagogicznej* (s. 189-207). Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszcz, Bydgoszcz.

25. Dobosz J. 2012. Tabele punktacyjne testów Eurofit, Międzynarodowego i Coopera dla uczniów i uczennic szkół podstawowych. AWF, Warszawa.
26. Dobosz J., Osiński, W. 2015. Aktywność fizyczna a pozycja społeczna wśród uczniów gimnazjum. *Wychowanie Fizyczne i Sport*, 59(1), 45-52.
27. Dodge K.A., Lansford J.E., Burks V.S., Bates J.E., Pettit G.S., Fontaine R., Price, J.M. 2003. Peer rejection and social information-processing factors in the development of aggressive behavior problems in children. *Child Development*, 74(2), 374-393.
28. Domalewski J. 2001. Szkoła wiejska wobec zadania rekonstrukcji struktury społecznej. *Przegląd Socjologiczny*, 1, 99-123.
29. Dutkiewicz W. 1985. Zmiany w procesach rozwoju biologicznego i sprawności fizycznej młodzieży w świetle poprawy warunków bytowych. Wyższa Szkoła Pedagogiczna. Kielce.
30. Dutkiewicz W. 1987. Znaczenie wybranych wskaźników rozwoju fizycznego, ocen szkolnych i warunków socjalno-bytowych w przystosowaniu szkolnym uczniów. Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Kielce.
31. Ekiert-Grabowska D. 1982. Dzieci nieakceptowane w klasie szkolnej. WSiP, Warszawa.
32. Engelmayer O. 1958. Classroom structure and its effects. *Journal of Educational Sociology*, 31(6), 267-274.
33. Franks B.D. 1994. Test sprawności fizycznej dzieci i młodzieży YMCA. Przekład z jęz. ang. W. Osiński, E. Wachowski. Wyd. AWF, Poznań.
34. Gąsiorowska A., Zawadzka A. M. 2012. Wpływ kultury miejskiej na styl życia młodzieży. *Studia Socjologiczne*, 1, 101-117.
35. Gołaszewski T. 1977. Szkoła jako system wychowawczy. PWN, Warszawa.
36. Gonzales A.R., Suárez E.A., Escobar M.C., Soltero E.G. 2003. Relación entre actividad física, aptitud física y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria [Relationship between physical activity, physical fitness and academic performance in high school students]. *Revista Cubana de Medicina del Deporte*, 8(1), 20-24.
37. Gorman H.M., Kim J.E., Jenkins Jr C. 1998. The "cool" and the "smart": Exploring the dimensions of social attractiveness and academic competence. *Journal of Youth and Adolescence*, 27(3), 373-391.

38. Górniak-Kocikowska K. 2018. Hobby i zainteresowania młodzieży szkolnej na wsi. *Studia i Monografie. Uniwersytet Przyrodniczy w Lublinie, Lublin.*
39. Grabowski H. 1999. *Teoria fizycznej edukacji. WSiP, Warszawa.*
40. Groffik D. 2015. *Struktura aktywności fizycznej młodzieży 15-17 letniej Górnego Śląska. AWF, Katowice.*
41. Gruszczyńska M., Bąk-Sosnowska M., R. Plinta. 2015. Zachowania zdrowotne Polaków jako istotny element aktywności życiowej człowieka. *Hygeia Public Health, 50 (4), 558-565.*
42. Grzybowski P. 2016. Mistrz, błazen i ich międzykulturowa wspólnota. Śmiech na kulturowym pograniczu klasy szkolnej. *Multicultural Studies, 1, 131-141.*
43. Hagner-Derengowska M. 2014. Styl życia młodzieży z różnych środowisk. *Rocznik Andragogiczny, 20(1), 69-88.*
44. Herzberg M. 2009. Techniki rozpoznawania dzieci darzonych przez rówieśników ponadprzeciętną antypatią. W: M. Deptuła (red.), *Profilaktyka w grupach ryzyka, cz. 1: Diagnoza (s. 73-90). Wydawnictwo Edukacyjne Parpamedia, Warszawa.*
45. Hillman C.H., Erickson K.I., Kramer A.F. 2008. Be smart, exercise your heart: exercise effects on brain and cognition. *Nature Reviews Neuroscience, 9(1), 58-65.*
46. Ilnicka R. 2003. Problematyka adaptacji społecznej w środowisku szkolnym. W: M. Łuszczynska, A. Jaworowska (red.). *Psychologia rozwojowa w okresie dzieciństwa i adolescencji (s. 449-466). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.*
47. Izydorczyk-Styś A., Izydorczyk-Styś B. 2013. Ocena gibkości dzieci w wieku wczesnoszkolnym. *Fizjoterapia, 21(4), 28-34.*
48. Jain S., Buka S.L. 2018. Ethnic Differences in Perceived Social Support in a Population-Based Sample of Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 47(2), 391-401.*
49. Jakubiak-Lasocka J., Wieczorek-Rusiecka J. 2014. Zależność między poziomem sprawności fizycznej a popularnością uczniów w wieku 13-14 lat. *Wychowanie Fizyczne i Sport, 58(3), 29-36.*
50. Jankowiak B., Bugajska J. 2013. Sprawność fizyczna a postrzeganie siebie przez młodzież w wieku 13-15 lat. *Pedagogika Społeczna, 1(1), 59-71.*

51. Janowski A. Stachyra R. 1985. "Dobry uczeń" a percepcja grupowa uczniów. *Studia Socjologiczne*, 3, 75-87.
52. Jaroszuk J. 2018. Poziom sprawności a poczucie jakości życia na przykładzie wybranych żołnierzy sił powietrznych. *Rocznik Lubuski*, tom 44, cz. 2a.
53. Jennings H.H. 1959. The ecology of the elementary school classroom. *The Elementary School Journal*. 59(5), 255-262.
54. Jennings H.H. 1987. The sociometry of the classroom: A review of recent research. *Educational Research*, 16(1), 3-12.
55. Jodkowska M., Mazur J., Oblacińska A. 2015, Postrzegane bariery w podejmowaniu aktywności fizycznej w Polsce. *Przegląd Epidemiologiczny*, 69, 169-173.
56. Jopkiewicz A., Gawron J. 2013. *Teoria i metodyka treningu sportowego*. PWN. Warszawa.
57. Jordan M. 2003. *Rodzinne bariery socjalizacji nieletnich*. Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków.
58. Jundziłł I. 1986. *Nagrody i kary w wychowaniu*. Nasza Księgarnia, Warszawa.
59. Kaczmarczyk J., Węclawowicz, G. 2018. Młodzież wiejska w procesie integracji społecznej. *Roczniki Naukowe Stowarzyszenia Ekonomistów Rolnictwa i Agrobiznesu*, 20(4), 54-63.
60. Kamińska M.S. 2017. Sprawność fizyczna a poziom popularności uczniów klas 4-6 szkoły podstawowej. *Sport Wyczynowy*, 4(21), 30-36.
61. Karkowska M. 2007. *Socjologia wychowania - wybrane elementy. Mechanizmy socjalizacji i edukacja szkolna*. Wyd. WSHE, Łódź.
62. Kawalec P. 2017. Usługi dla dzieci i młodzieży w miastach w Polsce – stan obecny, problemy i wyzwania. *Acta Universitatis Lodzensis. Folia Oeconomica*, (338), 109-127.
63. Kephart N.C. 1964. The relationship between physical education and scholastic achievement. *Research Quarterly. American Association for Health. Physical Education and Recreation*, 35(2), 240-243.
64. Klimczuk-Kochańska M., Kochanowski M. 2020. Pedagogical and Social Aspects of Popularizing School in Rural Areas. *Sustainability*, 12(9), 3725.
65. Kloc-Nowak W. 2011. Dzieci wiejskie wobec różnorodności kulturowej i społecznej. W: M. Siciński (red.), *Dzieciństwo wiejskie. Tradycja,*

- nowoczesność, edukacja (s. 73-84). Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków.
66. Kluz M. 2011. Karanie a rozwój dziecka w wieku wczesnoszkolnym. *Rocznik Pedagogiczny*, 63, 91-103.
 67. Kołaczek B. 2004. Dostęp młodzieży do edukacji. Zróżnicowanie, uwarunkowania, wyrównywanie szans. IPiSS, Warszawa.
 68. Konarzewski K. 1995. Sztuka nauczania. Szkoła. Tom II, PWN, Warszawa.
 69. Korbela M., Burkot J. 2016. Autorytet nauczyciela w percepcji uczniów i ich rodziców. *Problemy Współczesnej Pedagogiki*, 2(1), 7-16.
 70. Kornacka M., Gruszka A. 2006. Inteligencja społeczna a przystosowanie społeczne uczniów. *Przegląd Pedagogiczny*, 3, 149-164.
 71. Kosiba G. 1995. Wpływ metod grupowego oddziaływania dydaktyczno-wychowawczego na efekty procesu wychowania fizycznego. *Wychowanie Fizyczne i Sport*. 1, 17-29.
 72. Kowalski K., Kowalska A. 2019. Uczniowie z trudnościami w kontaktach społecznych w klasie. *Studia Pedagogiczne*, 48(3), 89-102.
 73. Kowalski T. 1975. Pozycja społeczna uczniów zdolnych w klasie szkolnej. *Ruch Pedagogiczny*, 4.
 74. Krasowicz-Kupis G. 2012. Inteligencja społeczna a popularność ucznia w klasie. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 5, 35-48.
 75. Kubicka K. 2019. Związek poziomu sprawności fizycznej z poziomem popularności uczniów w klasie VII. *Journal of Education, Health and Sport*, 9(6), 461-474.
 76. Kupersmidt J.B. 1995. Children's coping strategies: Moderators of the effects of life events on children's behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 16(2), 237-263.
 77. Kuszewski M. 2015. Inteligencja społeczna a rozwój emocjonalny i społeczny uczniów. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 2(29), 11-24.
 78. Kutiak K. 1998. Warunki wychowawcze rodziny środowiska wiejskiego (wybrane zagadnienia). *Wyższa Szkoła Powszechna Towarzystwa Wiedzy Powszechnej*, Warszawa.
 79. Kwiatkowska H. 2008. Rola nauczyciela wobec problemów i patologii środowisk młodzieżowych. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 1, 141-150.

80. Kwiecińska-Zdrenka M. 2001. Socjalizacja do bezradności: iluzoryczna czy faktyczna cecha środowiska wiejskiego. *Przegląd Socjologiczny*, 1, 73-99.
81. LaFontana K.M., Cillessen A.H. 2002. Children's perceptions of popular and unpopular peers: A multimethod assessment. *Developmental Psychology*, 38(5), 635-647.
82. Levine J.A. 1987. Schooling and energy expenditure in youth. *American Journal of Diseases of Children*, 141(8), 903-906.
83. Łobocki M. 1985. Wychowanie w klasie szkolnej. Z zagadnień dynamiki grupowej. WSiP, Warszawa.
84. MacDonald C.D., Cohen R. 1995. Sociometric status and children's awareness of being liked or disliked by classmates. *Child Development*, 66(6), 1759-1783.
85. MacEvoy J.P., Asher S.R. 2012. When friends disappoint: Boys' and girls' responses to transgressions of friendship expectations. *Child Development*, 83(1), 104-119.
86. Matyjas B. 2003. Dzieciństwo w rodzinie bezrobotnych w środowisku małego miasta. Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce.
87. McKown C. 2010. The unique contribution of peer-rated likeability to the prediction of social success and distress in school. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 39(2), 221-233.
88. Michalska G., Fronczyk J. 2008. Badania socjometryczne w klasie. *Poradnik dla nauczycieli i pedagogów*. Wyd. Impuls. Kraków.
89. Mika S. 1980. Psychologia społeczna dla nauczycieli. WSiP, Warszawa.
90. Mikiewicz P. 2008. Nauczyciel jako istotny aktor społecznego świata szkoły. Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław.
91. Miller-Johnson S., Coie J.D., Maumary-Gremaud A., Bierman K., Conduct Problems Prevention Research Group, 2002. Peer rejection and aggression and early starter models of conduct disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30(3), 217-230.
92. Miłkowska-Olejniczak L. 2003. Kształtowanie postaw uczniów wobec pracy i odpowiedzialności społecznej na lekcjach wychowawczych. WSiP, Warszawa.
93. Mleczek E., Blecharz J., Płatek A., Gradek J., Szymańska E., Nieroda R. 2016. Non-verbal intelligence nonverbal and motor fitness level in children aged 7-14 years. *Antropomotoryka*, 74, s. 13-38.

94. Molak A. 1964. Dzieci szkolne jako grupa społeczna. *Studia Socjologiczne*, 1, 185-203.
95. Molak A. 1974. Socjometryczne techniki badawcze. Wprowadzenie do badań nad klasami szkolnymi i zespołami sportowymi. AWF, Warszawa.
96. Musialska K. 2011. Odrzucenie rówieśnicze w klasie szkolnej. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
97. Napora E., Pękala B. 2014. Wsparcie i komunikacja matek czynnikiem prężności w funkcjonowaniu córek wśród rówieśniczek. *Polskie Forum Psychologiczne*, 19(3), 371–386.
98. Napora E., Garbiec, P. 2015. Atrakcyjność dziecka w grupie z perspektywy efektu św. Mateusza. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Refleksje i rozważania*. Tom V (s. 59-74), Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
99. Nawroczyński B. 1923. Uczeń i klasa: O przewadze pracy zbiorowej nad indywidualną. Gebethner i Wolff, Warszawa.
100. Newcomb A.F., Bukowski W.M., Pattee L. 1993. Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113(1), 99-128.
101. Nourbakhsh P. 2006. The impact of physical education on academic achievement in elementary school-aged children. *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 77(8), 30-35.
102. Obuchowska I. 2003. Kochać i rozumieć. Część III. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
103. Opora R. 2010, Resocjalizacja. Wychowanie i psychoterapia nieletnich niedostosowanych społecznie, Impuls, Kraków.
104. Opora R. 2012. Relacja nauczyciel – uczeń w procesie edukacji. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 2(28), 147-157.
105. Orłowski R. 2018. Hobby jako narzędzie kształtowania pozytywnych postaw uczniów. *Pedagogika Rodziny*, (6), 51-62.
106. Osiński W. 2000. Sprawność fizyczna. *Wychowanie Fizyczne i Sport*, 44(2), 22-27.
107. Osiński W. 2003. *Antropomotoryka*, Wydawnictwo AWF, Poznań.
108. Osiński W. 2010. Testy sprawnościowe w kierunku profilaktyki i korekcji wad postawy oraz zwiększenia sprawności fizycznej. AWF, Kraków.

109. Ostrowski P. 2010. Rozwój fizyczny i sprawność motoryczna dzieci i młodzieży z Podkarpacia w latach 2004-2005. Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów.
110. Pajdzińska A. 2009. O perswazyjności w tekstach Jana Pawła II. *Polonistka*, 61, 75-86.
111. Palka K. 2008. Uwarunkowania aspiracji życiowych uczniów gimnazjów wiejskich. Praca doktorska. Uniwersytet Opolski. Maszynopis. *Archiwum Uniwersytetu Opolskiego*, Opole.
112. Palka S. 2006. *Metodologia badań pedagogicznych*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
113. Paluch G. 1999. Dzieci nieakceptowane w grupie: diagnoza i analiza zjawiska. *Nauczyciel i Szkoła*, 2(7), 42-49.
114. Pałka A. 2008. Współczesne wyzwania edukacji wiejskiej w Polsce. *Edukacja – Technika – Informatyka*, 1(1), 111-120.
115. Parker J.G., Asher S.R. 1993. Friendship and Friendship Quality in Middle Childhood: Links with Peer Group Acceptance and Feeling of Loneliness and Social Dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29(4), 611-621.
116. Paszkiewicz A. 2005. *Wychowanie resocjalizacyjne*. Trans Humana, Białystok.
117. Paszkiewicz A. 2013. Pozycja ucznia w grupie rówieśniczej, *Scientific Bulletin of Chełm Section of Pedagogy*, 1, 166-174.
118. Paszkiewicz A., Łobacz M. 2013. *Uczeń o specjalnych potrzebach wychowawczych w klasie szkolnej*. Wydawnictwo Difin, Warszawa.
119. Paszkiewicz A., 2014. *Skuteczna praca wychowawcza nauczyciela z uczniem*, Wydawnictwo Difin, Warszawa.
120. Pawłowska B. 1994. *Wpływ relacji rodzic – dziecko na rozwój dziecka*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
121. Pilch T. 1995, *Grupa rówieśnicza jako środowisko wychowawcze*. W: T. Pilch, I. Lepalczyk (red.). *Pedagogika społeczna: Człowiek w zmieniającym się świecie* (s. 174-186). Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
122. Pilch T. 1998. *Zasady badań pedagogicznych*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
123. Pilch T. 2007. *Pedagogika. Studium teoretyczne*. Wydawnictwo Akademickie "Żak", Warszawa.

124. Pilkiewicz M. 1963. Analiza ilościowa socjometrycznych danych. *Psychologia Wychowawcza*, 6, 142-150.
125. Pilkiewicz M. 1963. Graficzna analiza materiału socjometrycznego. *Psychologia Wychowawcza*, 6, 32-46.
126. Pilkiewicz M. 1963. Postępy w nauce a popularność w zespole klasowym w młodszym i średnim wieku szkolnym. *Psychologia Wychowawcza*, 5, 23-38.
127. Pilkiewicz M. 1973. Graficzna analiza materiału socjometrycznego. W: L. Wołoszynowa (red.), *Materiały do nauczania psychologii*, PWN, Warszawa.
128. Polak K. 2010. Uczeń w sytuacji konfliktów szkolnych. W: D. Borecka-Biernat (red.), *Sytuacje konfliktu w środowisku rodzinnym, szkolnym i rówieśniczym. Jak sobie radzą z nimi dzieci i młodzież?* (s. 23-39), Wydawnictwo Difin, Warszawa.
129. Pręgowski J., Borowiec J. 2007. Sprawność fizyczna a popularność w klasie szkolnej młodzieży gimnazjalnej. *Wychowanie Fizyczne i Sport*, 51(2), 5-15.
130. Przewęda R., Dobosz J. 2003. *Kondycja fizyczna polskiej młodzieży*. Wyd. AWF, Warszawa.
131. Pytel B., Fugiel J. 2016. Sprawność fizyczna a poziom popularności w klasie szkolnej uczniów szkół podstawowych. *Sport Wyczynowy*, 5(22), 38-47.
132. Pyżalski J. 2007. *Socjometria w edukacji*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
133. Raczek J., Mynarski W. 1992. Koordynacyjne zdolności motoryczne dzieci i młodzieży. *Struktura wewnętrzna i zmienność osobnicza*. AWF, Katowice.
134. Raczkowska M. 1994. Samoocena młodzieży wobec warunków życia i siebie samej. *Studia Psychologiczne*, 32(2), 79-91.
135. Rejeski W.J., Mihalko S.L. 2001. Physical activity and quality of life in older adults. *The Journal of Gerontology, Series A: Biological Sciences and Medical Sciences*, 56(2), 23-35.
136. Sagan A., Łuczak J. 2018. Standard społeczno-ekonomiczny jako wyznacznik sukcesu edukacyjnego na przykładzie uczniów ze wsi. *Roczniki Socjologii Rodziny*, 10, 179-194.
137. Schaffer H.R. 2006. *Rozwój społeczny, dzieciństwo i młodość*. Wyd. UJ, Kraków.

138. Sękowska E. 2018. Układy interpersonalne w klasie szkolnej: Teoria i badania. Wyd. Adam Marszałek, Toruń.
139. Sękowski M. 2014. Wpływ ocen szkolnych na samoocenę i samoakceptację uczniów klas II i III gimnazjum. *Roczniki Psychologiczne*, 17(2), 341-356.
140. Siekańska M. 2015. Rola osób znaczących we wspieraniu rozwoju talentów sportowych. *Psychologia Wychowawcza*, 8, 153-169.
141. Simmel G.: za Sztompka P. 2002. *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Wydawnictwo Znak, Kraków.
142. Siwińska-Gorzela J. 2014. Popularność uczniów a status społeczno-ekonomiczny w szkole podstawowej. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 3(3), 147-160
143. Skład M. 1962. Sprawność fizyczna a inne cechy osobowości chłopców. *Wychowanie Fizyczne i Higiena Szkolna*, 4, 33-36.
144. Sokólska J. 1968. *Zespoły uczniowskie w szkole średniej*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
145. Sowińska H. 1974. *Klasa szkolna, jako zespół wychowawczy*. WSiP, Warszawa.
146. Sozański H., Witeczak K., Starzyński W. 1999. *Metodyka szkolenia sportowego*. COS, Warszawa.
147. Spieszny M., Tabor P., Spieszny T. 2007. Poziom i dynamika rozwoju zdolności siłowo-szybkościowych dziewcząt i chłopców z Krakowa w wieku 17-18 lat: przykładowa ocena jakości pracy na lekcjach wychowania fizycznego. *Acta Scientifica Academiae Ostroviensis*, 26, 136-153.
148. Srokosz W. 1971. *Uprawianie sportu a pozycja i popularność ucznia w zespole klasowym*. Wychowanie Fizyczne i Sportu, Warszawa, 4.
149. Stanisławiak E. 2001. Tożsamość płciowa i poczucie koherencji u uczniów. W: J. Brzeziński (red.), *Edukacja i tożsamość* (s. 425-451). Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa..
150. Starosta W. 2006. *Globalna i lokalna koordynacja ruchowa*. Międzynarodowe Stowarzyszenie Motoryki Sportowej, Warszawa.
151. Stefańska-Klar E. 2004. Wybrane aspekty socjalizacji uczniów w klasie szkolnej. *Edukacja – Technika – Informatyka*, 1(12), 76-81.
152. Sterkowicz S., Madejski M. 1999. *ABC Hapkido*. Wydawnictwo Kasper, Kraków.

153. Strzyżewski S. 1990. Proces wychowania w kulturze fizycznej. Wydawnictwo Sport i Turystyka, Warszawa.
154. Szczepańska-Woszczyzna K. 2020. Różnorodność społeczna i kulturowa dzieci i młodzieży wiejskiej a ich rozwój. Rocznik Naukowy Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Rzeszowskiego, 17, 153-166.
155. Szczepański J. 1970. Elementarne pojęcia socjologii, PWN, Warszawa.
156. Szmigiero-Kawko, M. 2018. Aktywność fizyczna młodzieży miasta i wsi – porównanie. Rocznik Lubuski, 44(2), 292-306.
157. Sznajder K. 2018. Wpływ aktywności fizycznej na popularność i akceptację społeczną uczniów w wieku 11-13 lat. Wychowanie Fizyczne i Sport, 62(1), 31-38.
158. Szopa J., Mleczko E., Żak S. 2000. Podstawy antropomotoryki. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa-Kraków, 72-89.
159. Szopa J., Mleczko E., Żak S. 1996. Koncepcje sprawności fizycznej w naukach o kulturze fizycznej. W: J. Szopa (red.), Teoretyczne podstawy kultury fizycznej (s. 23-45). AWF, Katowice.
160. Sztandera L. 2018. Popularność uczniów w kontekście statusu społeczno-ekonomicznego. Kwartalnik Pedagogiczny, 64(1), 227-242.
161. Sztompka P. 2002. Socjologia. Analiza społeczeństwa. Znak, Warszawa.
162. Szymański D. 2004. Socjalizacja a rozwój człowieka. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
163. Śliwiński M., Górniak K. 2019. Sprawność fizyczna a poziom popularności w klasie szkolnej młodzieży gimnazjalnej. Journal of Education, Health and Sport, 9(8), 346-360.
164. Taras H. 2005. Physical activity and student performance at school. Journal of School Health, 75(6), 214-218.
165. Terech-Majewska E. 2018. Popularność w klasie szkolnej a poziom sprawności fizycznej u uczniów szkół podstawowych. Rocznik Lubuski, 44(2), 145-161.
166. Thomac C.L., Ransdell L.B., Hums M.A. 1994. The relationship between academic achievement and physical fitness in children with learning disabilities. Adapted Physical Activity Quarterly, 11(2), 158-167.
167. Tomporowski P.D., Davis C.L., Miller P.H., Naglieri J.A. 2008. Exercise and children's intelligence, cognition, and academic achievement. Educational Psychology Review, 20(2), 111-131.

168. Trempała E. 2005. Dziecko w domu i szkole. W: J. Bińczycka, B. Smolińska - Theiss (red.), Wymiary dzieciństwa (s. 105-126). Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
169. Troiano R, Berrigan D, Dodd K, Masse L, Tilert T, McDowell M. 2008. Physical activity in the United States measured by accelerometer. *Medicine & Science in Sports & Exercises*. 40, 181–188
170. Trzcńska E., Drzewicka M. 2017. Zdrowie psychiczne a wyniki szkolne uczniów. *Problemy Higieny i Epidemiologii*, 98(1), 52-57.
171. Turowski J. 2000. Socjologia. Małe struktury społeczne. Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin.
172. Urban B. 2001. Kryteria, mechanizmy i konsekwencje odrzucenia dziecka przez grupę rówieśniczą. W: B. Urbana (red.). *Społeczne konteksty zaburzeń w zachowaniu* (s. 45-64), UJ, Kraków.
173. Urban B. 2008. Psychologiczne mechanizmy wpływu grupy rówieśniczej na rozwój emocjonalny i społeczny dziecka. W: B. Urban, M. Zięba (red.), *Psychologiczne konteksty wychowania* (s. 67-84). Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków.
174. Urban B. 2009. *Przemoc w szkole*. Impuls, Kraków.
175. Waloszek D. 2001. Szanse edukacyjne młodego pokolenia ze środowisk wiejskich: dokument czasu przemian. Wydawnictwo Uczniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra.
176. Waloszek D. 2002. Zreformowana edukacja a szanse życiowe dzieci ze środowiska wsi popegeerowskiej. *Edukacja*, 2, 14-24.
177. Waloszek W. 2002. Warunki rozwoju dzieci w Polsce. Diagnostyka i kierunki zmian. Wydawnictwo Fundacji „Dzieci Niczyje”, Warszawa.
178. Ważny Z. 1981. Koordynacja ruchowa. W: T. Ulatowski (red.): *Teoria i metodyka sportu*. SiT, Warszawa.
179. Wąsik J. 2017. Sprawność fizyczna a poziom popularności w klasie szkolnej. *Sport Wyczynowy*, 4(21), 5-15.
180. Wątroba J. 2003. *Rozwój motoryczny dziecka*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
181. Weissbrot-Koziarska A. 2000. Edukacja a przystosowanie społeczne dzieci wiejskich w wieku szkolnym. *Pedagogika Społeczna*, 3, 47-58.

182. Wilski M. 2010. Dostosowana aktywność ruchowa w procesie usprawniania i wspomagania rozwoju osób z niepełnosprawnością sprzężoną i rzadką. W: Brzezińska A., Kaczan R., Smoczyńska K. (red.) Sytuacja i możliwości pomocy dla osób z rzadkimi i sprzężonymi ograniczeniami sprawności (s. 229-251), Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
183. Winclawski W. 1966. Kształtowanie się popularności uczniowskiej w szkole podstawowej na wsi. Zeszyty Naukowe Akademii Rolniczej we Wrocławiu, 66, 39-62.
184. Winiarski M. 1970. O osiągnięciach szkolnych w ujęciu socjometrycznym. Studia Socjologiczne, 1, 102-125.
185. Winiarski M. 2010. Grupa rówieśnicza. W: T. Pilch (red.). Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku (s. 163-171). Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
186. Wójcik E. 2008. Zespoły uczniowskie w procesie nauczania. Problemy Wczesnej Edukacji, 4, 49-59.
187. Zaborowski Z. 1964. Stosunki społeczne w klasie szkolnej. PWN, Warszawa.
188. Znaniecki F. 1973. Socjologia wychowania. Wychowujące społeczeństwo, t. 1, PWN, Warszawa.
189. Żukowska Z. 2008. Aktywność fizyczna w prozdrowotnym stylu życia współczesnego człowieka. Akademia Wychowania Fizycznego w Warszawie, ZWWF w Białej Podlaskiej, (s. 11-12), Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
190. Żurek G. 2012. Aktywność fizyczna i zdrowie dzieci i młodzieży wiejskiej w Polsce. Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu, 18(2), 91-96.
191. Żywicka E. 2014. Pozycja społeczna a relacje rówieśnicze. Przykłady badań. W: E. Bąk, M. Grzelak-Kostulska (red.), Współczesne problemy wychowania i edukacji (s. 105-114), Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.

Netografia

1. Ramik–Mażewska I., Klasa szkolna jako przestrzeń innego, https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/13695/1/SE_34_2015_Irena_Ramik_Mazewska.pdf

Aneks

Testy socjometryczne

„Partner w ławce”

.....

(Powyżej wpisz swoje nazwisko i imię)

Gdybyś w następnej klasie dobierał/dobierała sobie kolegę/koleżankę do wspólnej ławki, to kogo/których kolegów/koleżanki najchętniej widziałabyś/widziałbyś w jednej ławce z Tobą? Wymień te osoby.

1. Najchętniej chciałyby/chciałabym siedzieć razem

Z

(podaj nazwisko i imię kolegi/koleżanki)

Uzasadnij, dlaczego wybrałeś/wybrałaś tę osobę:

2. Chętnie chciałyby/chciałabym siedzieć również razem

Z

(podaj nazwisko i imię kolegi/koleżanki)

Uzasadnij, dlaczego wybrałeś/wybrałaś tę osobę:

3. Jeżeli w Twojej klasie są tacy koledzy/koleżanki, których nie chciałybyś/chciałabyś mieć obok siebie w ławce, wymień ich/je.

Nie chciałyby/ nie chciałabym siedzieć w ławce razem

Z

.....

(podaj nazwisko i imię kolegi/koleżanki)

Uzasadnij, dlaczego nie chcesz siedzieć z tą osobą/ tymi osobami w jednej ławce:

„Samorząd w klasie”

.....

(Powyżej wpisz swoje nazwisko i imię)

Gdyby w następnej klasie odbywały się wybory do władz klasowych, których kolegów/koleżanki najchętniej chciałbyś tam widzieć? Wymień te osoby.

1. Najchętniej widziałbym/widziałabym w samorządzie klasowym

.....

(podaj nazwisko i imię kolegi/koleżanki)

Uzasadnij, dlaczego wybrałeś/wybrałaś tę osobę:

2. Chętnie widziałbym/widziałabym w samorządzie klasowym

.....

(podaj nazwisko i imię kolegi/koleżanki)

Uzasadnij, dlaczego wybrałeś/wybrałaś tę osobę:

3. Jeżeli w Twojej klasie są tacy koledzy/koleżanki, którzy/które według Ciebie nie nadają się do pełnienia tej funkcji, wymień ich/je.

Nie chciałbym/ nie chciałabym widzieć w samorządzie klasowym

.....

(podaj nazwisko i imię kolegi/koleżanki)

Uzasadnij, dlaczego wymienionych osób nie chcesz widzieć w samorządzie:

Ankieta

Status ekonomiczno-społeczny rodziny badanego

.....

(wpisz swoje imię i nazwisko)

- b) średnie
- c) zawodowe
- d) wyższe

1. Wykształcenie Ojca:

- a) podstawowe

2. Wykształcenie Matki:

- a) podstawowe
- b) średnie
- c) zawodowe
- d) wyższe

3. Z kim mieszkasz w domu/mieszkanie - wymień (np. mama, tata, brat, siostra, babcia, dziadek, ciocia, wujek itp.)

.....
.....

4. Czy masz swój własny pokój?

- a) TAK
- b) NIE

5. Czy masz swoje własne łóżko?

- a) TAK
- b) NIE

6. Czy masz swoje własne biurko do nauki?

- a) TAK
- b) NIE

7. Czy masz swój własny (zaznacz to, co masz):

- a) telefon komórkowy
- b) tablet
- c) laptop
- d) komputer stacjonarny

8. Czy uczęszczasz na dodatkowe zajęcia szkolne (np. SKS, kółko teatralne, kółko matematyczne itp.)?

- a) TAK – wymień na jakie.....
- b) NIE

9. Czy uczęszczasz na dodatkowe zajęcia pozaszkolne (np. rodzice wożą Cię na basen, piłkę nożną, gimnastykę, tenis, tańce)?

- a) TAK – wymień na jakie
- b) NIE

Próby z testu Eurofit

1. Stukanie w krążki, PLT

Warunki przeprowadzenia próby, sprzęt i pomoce. Poziomy blat umieszczony na wysokości pasa ćwiczącego. Dwa krążki o średnicy 20 cm przymocowane do blatu tak by ich środki były oddalone o 80 cm. Umieszczony centralnie pomiędzy krążkami prostokąt o wymiarach 10x20 cm.

Sposób wykonania. Próba polega na szybkim dotykaniu na przemian dwóch odpowiednio rozstawionych krążków sprawniejszą ręką. Dłoń mniej sprawna znajduje się podczas próby na prostokątnej płytce. Przed rozpoczęciem ćwiczenia dłoń ręki sprawniejszej należy ułożyć skrzyżnie na przeciwległym krążku. Zadaniem ćwiczącego jest jak najszybsze przestawianie ręki sprawniejszej z jednego krążka na drugi ponad ręką unieruchomioną na prostokątnej płytce pośrodku. Na komendę „gotów...start!”, badany dokonuje 25 dotknięć każdego krążka (w sumie 50 ruchów) najszybciej jak potrafi. Przeprowadzający próbę głośno liczy dotknięcia krążka, od którego badany rozpoczął ćwiczenie.

Wynik. Mierzy się czas potrzebny do wykonania próby. Przyjmując, że badany rozpoczął próbę od lewego krążka, należy zatrzymać stoper wtedy, gdy badany dotknie ten krążek po raz 25. Wtedy łączna liczba dotknięć wyniesie 50. Jeżeli badany nie dotknie krążka, doliczany jest dodatkowy ruch do wymaganych 25 cykli. Próbę należy wykonać 2 razy. Miarą próby jest lepszy z dwóch zanotowanych rezultatów.

2. Dosiężny skłon tułowia w siadzie, SAR

Warunki przeprowadzenia próby, sprzęt i pomoce. Stół lub skrzynia o wymiarach: długość ok. 35 cm, szerokość ok. 45 cm, wysokość ok. 32 cm. Błat stołu (skrzynki) powinien mieć wymiary: długość ok. 55 cm, szerokość ok. 45 cm. Błat ten wystaje na 20 cm do przodu przed ściankę służącą do opierania stóp. Na środku blatu prostopadle do osi podłużnej wyrysowana jest skala centymetrowa tak, by 0 (zero) znajdowało się na wysokości stóp siedzącego badanego, a od zera wykreślone były kolejne linie, co 1 cm w górę (w kierunku badanego) ze znakiem “-“, a w przeciwną stronę (od badanego) ze znakiem “+”. Na blacie znajduje się ułożona równolegle do wyrysowanych linii, lekka drewniana listewka o długości ok. 30 cm i grubości ok. 1 cm.

Sposób wykonywania. Badany w siadzie prostym opiera boscie stopy o boczną ściankę skrzyni. W tej pozycji, przy wyprostowanych kolanach (które są przytrzymywane przy podłożu przez nauczyciela lub współwiczającego) ćwiczący pochyla tułów w przód i sięga wyprostowanymi palcami dłoni najdalej jak może, posuwając linijkę po centymetrowej skali narysowanej na powierzchni blatu. Na końcu próby pozostaje nieruchomo przez ok. 2 sekundy w najdalszej pozycji, jaką mógł osiągnąć i następnie powraca do pozycji wyjściowej. Stopy cały czas muszą być razem, nogi przy ziemi, kolana wyprostowane.

Wynik. Próba wykonana dwukrotnie. Miarą próby jest lepszy z dwóch rezultatów.

3. Skok w dal z miejsca, SBJ

Warunki przeprowadzenia próby, sprzęt i pomoce. Skocznia z piachem i belką do odbicia, taśma miernicza. Można również przeprowadzić tę próbę w sali gimnastycznej. Wtedy potrzebne jest dostosowane do zajęć sportowych podłoże z wyznaczoną linią odbicia oraz równoległe wytyczonymi, co 10 lub 5 cm, liniami z podziałką centymetrową. Wszystkie te linie są prostopadle do kierunku skoku. Można również, jako miejsce do lądowania wykorzystać cienkie (maks. 5cm), twarde materace lub maty gimnastyczne.

Sposób wykonywania. Badany staje w małym rozkroku z ustawionymi równoległe stopami przed linią odbicia, następnie pochyla tułów, ugina nogi w kolanach (półprzysiad) z równoczesnym zamachem obu kończyn górnych dołem w tył, po czym wykonuje wymach rąk w przód z równoczesnym energicznym odbiciem obunóż, skacze jak najdalej. W czasie wykonywania próby należy zwrócić uwagę na poprawność ustawienia stóp. W żadnej fazie odbicia, nie powinny one przekraczać wytyczonej linii.

Wynik. Długość skoku mierzymy od wyznaczonej linii odbicia (belki) do najbliższego śladu pozostawionego przez piętę skaczącego. Jeżeli badany po wykonaniu skoku przewróci się do tyłu, wówczas skok powtarza. Z trzech wykonanych skoków notuje się najdłuższy z dokładnością do 1 cm.

4. Siady z leżenia, SUP

Warunki przeprowadzenia próby, sprzęt i pomoce. Twardy materac lub karimata, zabezpieczające przed skutkami uderzenia głową w podłoże. Stoper.

Sposób wykonywania. Badany kładzie się na plecach na twardym podłożu, uginając w kolanach nogi pod kątem około 90 stopni i opierając się o podłoże podszwami stóp rozsuniętych na około 20 -30 cm. Ręce trzyma splecione na karku. Partner przykłęka przed leżącym i przyciska jego stopy tak, aby całą podeszwą dotykały podłoża. Na sygnał „start” badany przechodzi z leżenia do siadu i dotyka łokciami kolan, a następnie jak najszybciej powraca do leżenia na plecach dotykając grzbietami splecionych dłoni do podłoża. W kolejności bez zwłoki wykonuje następny siad i powraca do leżenia. Czynności te powtarza najszybciej jak potrafi w czasie 30 sekund. Za każdym razem plecy i splecione dłonie w pozycji leżenia muszą dotykać podłoża. Badani ćwiczą parami. Po wykonaniu zadania przez pierwszego ćwiczącego następuje zmiana ról.

Wynik. Próbę wykonuje się jeden raz. Po komendzie „start” liczy się wykonywane w czasie 30 sekund „powroty do leżenia”. Np. 16 poprawnych siadów i powrotów do pozycji wyjściowej daje wynik 16. W przypadku wykonywania ćwiczenia w licznych grupach (klasach), można dla oszczędzenia czasu mierzyć czas równocześnie dla kilku wykonujących ćwiczenie par. Wtedy uczeń pomagający w realizacji zadania liczy pełne cykle ćwiczenia koleżance lub koledze.

5. Bieg wahadłowy 10 x 5 metrów, SHR

Warunki przeprowadzenia próby, sprzęt i pomoce. Na równym i nie śliskim podłożu wytyczone są (długość na minimum 1m) dwie równoległe linie odległe od siebie o 5 m. Stoper.

Sposób wykonania. Badany staje w pozycji startowej wysokiej, obie jego stopy znajdują się przed jedną z linii. Po komendzie „start” (biegnie najszybciej jak potrafi do drugiej linii, przekracza ją obiema stopami i wraca z powrotem. Taki podwójny kurs wykonuje pięć razy. Każdy nawrót wykonywany przez ćwiczącego jest głośno liczony przez nauczyciela lub przez współćwiczących. Komenda rozpoczęcia biegu wyznacza również początek pomiaru czasu. W czasie wykonywania próby należy motywować uczniów do utrzymywania prędkości przez cały czas trwania próby. Podczas biegu, szczególnie zwrotów, nie wolno podierać się rękami o podłogę. Należy przeprowadzać próbę w takich warunkach i przy wykorzystaniu takiego obuwia, które zapobiegnie poślizgom. Próbę wykonuje się jeden raz.

Wynik. Miarą próby jest czas potrzebny do wykonania pełnych pięciu cykli (pokonania łącznie 50m) Pomiaru dokonuje się z dokładnością do 0,1 sekundy.

6. Wytrzymałościowy bieg wahadłowy, ESR

Warunki przeprowadzenia próby, sprzęt i pomoce. Sala gimnastyczna, szeroki korytarz lub boisko sportowe (ewentualnie płaski równy teren) o długości ponad 23 m z wyrysowanymi na podłożu dwiema równoległymi liniami oddalonymi od siebie o 20 m. Odtwarzacz CD z płytą, na 13, której jest nagrana instrukcja przeprowadzenia próby oraz odpowiednie nagłośnienie sali (do pobrania ze strony <http://ncbkf.pl/pliki/>).

Sposób wykonania. Badany wraz ze współćwiczącymi (których liczba jest limitowana możliwościami swobodnego pokonywania dystansu i wykonywania nawrotów) staje przed linią w pozycji startowej wysokiej. Test polega na przebiegnięciu w tempie dyktowanym przez sygnały odtwarzane z płyty CD, jak największej liczby odcinków 20-metrowych. Próba rozpoczyna się wolnym „truchtem” a kończy szybkim biegiem. W ciągu całego testu badani poruszają się między liniami odległymi o 20 m, za każdym zwrotem przekraczając je obunóż. Szybkość biegu regulowana sygnałami z odtwarzacza, z każdą minutą jest coraz większa. Badani biegną takim tempem, aby w momencie usłyszenia sygnału oznaczającego zmianę kierunku poruszania się znajdować się na końcu 20- metrowego odcinka biegu (wystarczająca jest dokładność do dwóch – trzech kroków). Zadaniem badanego jest utrzymanie podawanego przez

odtwarzacz tempa biegu tak długo, jak potrafi. Badany przerywa próbę, jeżeli nie może już dostosować się do odtwarzanych sygnałów lub czuje się zbyt zmęczony, aby dokończyć kolejny odcinek. Kończąc próbę powinien zapamiętać liczbę przebiegniętych 20-metrowych odcinków, każdorazowo podawaną z odtwarzacza. Próbę wykonuje się jeden raz.

Wynik. Wynikiem testu jest liczba przebiegniętych 20-metrowych odcinków.

Karta badań testu EUROFIT

<input type="text"/>	<input type="text"/>
Imię i Nazwisko	klasa

KARTA BADANIA – EUROFIT

Stukanie w krążki <input type="text"/> Czas do 0,1 sek.	Dosiężny skłon tułowia w siadzie <input type="text"/> cm
Skok w dal z miejsca <input type="text"/> cm	Siady z leżenia w czasie 30 sek. <input type="text"/> ilość powtórzeń
Bieg wahadłowy 10 x 5 metrów <input type="text"/> Czas do 0,1 s.	Wytrzymałościowy bieg wahadłowy 20 metrów <input type="text"/> ilość odcinków

Spis rycin

Rycina 1. Hipotetyczny model systemu powiązań czynników determinujących poziom sprawności motorycznej organizmu	25
Rycina 2. Cele wychowania sportowego w rodzinie	29
Rycina 3. Liczba chłopców i dziewcząt w badaniu własnym.....	40
Rycina 4. Liczba uczniów w szkołach miejskich i wiejskich w badaniu własnym.....	41
Rycina 5. Zestawienie uczniów biorących udział w badaniu z uwzględnieniem płci i miejsca zamieszkania.....	43
Rycina 6. Średnie rang poziomu popularności w podziale na wyniki w nauce w pierwszym i drugim pomiarze	50
Rycina 7. Średnie rang poziomu popularności w podziale na poziom sprawności fizycznej w pierwszym i drugim pomiarze	51
Rycina 8. Średnie rang poziomu popularności w podziale na poziom standardu społeczno-ekonomicznego w pierwszym i drugim pomiarze.....	53
Rycina 9. Liczba uczniów w poszczególnych przedziałach wyników w nauce w I etapie badań.....	56
Rycina 10. Liczba uczniów w poszczególnych przedziałach wyników w nauce w II etapie badań	56
Rycina 11. Liczba badanych ze szkół miejskich w poszczególnych przedziałach wyników w nauce w I etapie badań	57
Rycina 12. Liczba badanych ze szkół miejskich w poszczególnych przedziałach wyników w nauce w II etapie badań.....	58
Rycina 13. Liczba uczniów ze szkół wiejskich w poszczególnych przedziałach wyników w nauce w I etapie badań	59
Rycina 14. Liczba uczniów ze szkół wiejskich w poszczególnych przedziałach wyników w nauce w II etapie badań.....	59
Rycina 15. Wykształcenie ojców badanych uczniów ze szkół miejskich	65
Rycina 16. Wykształcenie ojców badanych uczniów ze szkół wiejskich.....	66
Rycina 17. Wykształcenie matek badanych uczniów z terenów miejskich.....	66

Rycina 18. Wykształcenie matek badanych uczniów z terenów wiejskich	67
Rycina 19. Liczba osób zamieszkujących wspólnie z badanymi uczniami (szkoły miejskie).....	68
Rycina 20. Liczba osób zamieszkujących wspólnie z badanymi uczniami (szkoły wiejskie).....	68
Rycina 21. Posiadanie przez badanych ze szkół miejskich własnego pokoju	69
Rycina 22. Posiadanie przez badanych ze szkół wiejskich własnego pokoju	69
Rycina 23. Posiadanie przez badanych ze szkół miejskich własnego łóżka	70
Rycina 24. Posiadanie przez badanych ze szkół wiejskich własnego łóżka.....	70
Rycina 25. Posiadanie przez badanych ze szkół miejskich własnego biurka do nauki ..	71
Rycina 26. Posiadanie przez badanych ze szkół wiejskich własnego biurka do nauki ..	71
Rycina 27. Posiadanie przez badanych ze szkół miejskich własnego sprzętu elektronicznego.....	72
Rycina 28. Posiadanie przez badanych ze szkół wiejskich własnego sprzętu elektronicznego.....	72
Rycina 29. Uczestnictwo uczniów szkół miejskich w dodatkowych zajęciach szkolnych	73
Rycina 30. Uczestnictwo uczniów szkół wiejskich w dodatkowych zajęciach szkolnych	74
Rycina 31. Uczestnictwo uczniów szkół miejskich w dodatkowych zajęciach pozaszkolnych.....	75
Rycina 32. Uczestnictwo uczniów szkół wiejskich w dodatkowych zajęciach pozaszkolnych.....	75
Rycina 33. Standard społeczno-ekonomicznego badanych uczniów	76
Rycina 34. Standard społeczno-ekonomicznego badanych uczniów ze szkół miejskich	76
Rycina 35. Standard społeczno-ekonomicznego badanych uczniów ze szkół wiejskich	77
Rycina 36. Hierarchia popularności w klasie 1, szkoły A	82
Rycina 37. Hierarchia popularności w klasie 2, szkoły A	83
Rycina 38. Hierarchia popularności w klasie 3, szkoły A	85

Rycina 39. Hierarchia popularności w klasie 4, szkoły A	86
Rycina 40. Hierarchia popularności w klasie 5, szkoły B	88
Rycina 41. Hierarchia popularności w klasie 6, szkoły B	89
Rycina 42. Hierarchia popularności w klasie 7, szkoły B	91
Rycina 43. Hierarchia popularności w klasie 8, szkoły B	92
Rycina 44. Hierarchia popularności w klasie 9, szkoły C	94
Rycina 45. Hierarchia popularności w klasie 10, szkoły C	95
Rycina 46. Hierarchia popularności w klasie 11, szkoły C	97
Rycina 47. Hierarchia popularności w klasie 12, szkoły C	98
Rycina 48. Hierarchia popularności w klasie 13, szkoły D	100
Rycina 49. Hierarchia popularności w klasie 14, szkoły D	101
Rycina 50. Hierarchia popularności w klasie 15, szkoły E	103
Rycina 51. Hierarchia popularności w klasie 16, szkoły E	104
Rycina 52. Hierarchia popularności w klasie 17, szkoły E	106
Rycina 53. Hierarchia popularności w klasie 18, szkoły F	107
Rycina 54. Hierarchia popularności w klasie 19, szkoły F	109
Rycina 55. Hierarchia popularności w klasie 20, szkoły F	110
Rycina 56. Hierarchia popularności w klasie 21, szkoły F	112
Rycina 57. Najniżej oceniani uczniowie szkół miejskich, w I badaniu i po programie wychowawczym (II badanie).....	118
Rycina 58. Najniżej oceniani uczniowie szkół wiejskich, w I badaniu i po wdrożeniu programu wychowawczego (II badanie).....	119
Rycina 59. Najwyżej oceniani uczniowie szkół miejskich, w I badaniu i po programie wychowawczym (II badanie).....	120
Rycina 60. Najwyżej oceniani uczniowie szkół wiejskich, w I badaniu i po programie wychowawczym (II badanie).....	121

Spis tabel

Tabela 1. Liczebność uczniów w poszczególnych szkołach objętych badaniem	41
Tabela 2. Liczba uczniów w podziale na szkoły miejskie i wiejskie	42
Tabela 3. Zestawienie uczniów biorących udział w badaniu z uwzględnieniem płci i miejsca zamieszkania, w poszczególnych szkołach objętych badaniem.....	42
Tabela 4. Podsumowanie statystyk opisowych zmiennych wykorzystanych w badaniach	46
Tabela 5. Poziom popularności a wyniki w nauce, sprawność fizyczna i standard społeczno-ekonomiczny (I i II pomiar)	47
Tabela 6. Podsumowanie korelacji współczynnikiem Spearmana poziomu popularności w pierwszym i drugim pomiarze z wynikami w nauce, sprawnością fizyczną i standardem społeczno-ekonomicznym w podziale na środowisko	48
Tabela 7. Przedziały i interpretacja wyników w nauce, poziomu sprawności fizycznej i poziomu standardu społeczno-ekonomicznego	49
Tabela 8. Podsumowanie analizy post-hoc porównań parami rangi popularności w pierwszym i drugim pomiarze w podziale na uczniów o różnym poziomie wyników w nauce	49
Tabela 9. Podsumowanie analizy post-hoc porównań parami rangi popularności w pierwszym i drugim pomiarze w podziale na uczniów o różnym poziomie sprawności fizycznej.....	51
Tabela 10. Podsumowanie analizy post-hoc porównań parami rangi popularności w pierwszym i drugim pomiarze w podziale na uczniów o różnym poziomie standardu społeczno-ekonomicznego.....	52
Tabela 11. Popularność badanych uczniów a płeć – I pomiar	53
Tabela 12. Popularność badanych uczniów a płeć – II pomiar	54
Tabela 13. Sześciostopniowa skala ocen w szkole	55
Tabela 14. Średnie wyników punktowych sprawności fizycznej dziewcząt miejskich	61
Tabela 15. Średnie wyników punktowych sprawności fizycznej dziewcząt wiejskich..	62
Tabela 16. Średnie wyników punktowych sprawności fizycznej chłopców miejskich..	63

Tabela 17. Średnie wyników punktowych sprawności fizycznej chłopców wiejskich ..	64
Tabela 18. Rozkład popularności wśród badanych uczniów	79
Tabela 19. Uzasadnienia wyborów pozytywnych w teście „Partner w ławce”	114
Tabela 20. Uzasadnienia wyborów negatywnych w teście „Partner w ławce”	115
Tabela 21. Uzasadnienia wyborów pozytywnych w teście „Samorząd w klasie”	116
Tabela 22. Uzasadnienia wyborów negatywnych w teście „Samorząd w klasie”	117
Tabela 23. Uczniowie szkół miejskich z największą liczbą negatywnych wyborów po pierwszym badaniu i po wdrożeniu programu wychowawczego	122
Tabela 24. Uczniowie szkół wiejskich z największą liczbą negatywnych wyborów po pierwszym badaniu i po wdrożeniu programu wychowawczego	125

Streszczenie

Wstęp: Człowiek przez całe swoje życie przebywa w określonym środowisku społecznym, w którym dokonują się znaczące procesy osobowościowe. Jego funkcjonowanie uzależnione jest od kontaktów z wieloma podmiotami w różnych grupach społecznych. Zajmuje w nich określone miejsce, czyli pozycję społeczną.

Grupa rówieśnicza jest dla dziecka miejscem, w którym nabywa ono wiele pożądanych umiejętności społecznych i znacząco wpływa ona na postęp procesu socjalizacji młodego człowieka. Posiada ona ogromne znaczenie, szczególnie w przypadku dzieci w wieku szkolnym, gdzie pojawia się potrzeba izolacji od osób dorosłych i nieodparta chęć przebywania wśród rówieśników o podobnych zainteresowaniach czy upodobaniach.

Cel pracy: Niniejsze badania realizowane były w dwóch etapach. Celem badań w pierwszym etapie była diagnoza stosunków interpersonalnych uczniów w klasach szkolnych oraz ich uwarunkowań (szkolnych, rodzinnych), a także wskazanie zależności między pozycją socjometryczną ucznia a osiąganymi przez niego wynikami w nauce, poziomem jego sprawności fizycznej i standardem społeczno-ekonomicznym.

Celem badań w drugim etapie była ocena wpływu autorskiego programu wychowawczego na pozycję społeczną i wizerunek w klasie uczniów odrzuconych, wyłonionych w pierwszym etapie badań. Program opracowany został wspólnie z pedagogiem szkolnym, a służył on poprawie pozycji w klasie jednostek nieakceptowanych oraz poprawie relacji interpersonalnych w badanych klasach.

Material i metody: Badaniami objęto 452 uczniów, w wieku 12-13 lat z 21 oddziałów klas VI i VII szkół podstawowych – 273 uczniów szkół miejskich oraz 179 uczniów szkół wiejskich. Badania realizowano w I i II semestrze roku szkolnego 2018/2019. Zastosowano następujące metody badawcze: sondaż diagnostyczny (autorska ankieta dotycząca standardu społeczno-ekonomicznego rodziny badanych), socjometrię (klasyczne testy wg koncepcji J.L. Moreno – mierzące więzi osobowe „Partner w ławce” i mierzące więzi rzeczowe „Samorząd w klasie”), wywiad (wywiad z wychowawcami klas i nauczycielami wychowania fizycznego), analizę dokumentów szkolnych (dzienniki lekcyjne i arkusze ocen), testowanie (wybrane próby Międzynarodowego Testu Sprawności Fizycznej „Eurofit”).

Wyniki: Badania dotyczące wpływu środowiska zamieszkania ucznia (miejskie, wiejskie) na jego popularność w zespole klasowym – wykazały, że uczniowie

zamieszkujący teren miejski, jak i wiejski nie różnili się w wynikach pozytywnych i negatywnych wskazań w zastosowanych testach socjometrycznych. Wskazano, że płeć różnicuje pozycję socjometryczną w klasie klasowej. Chłopcy są częściej odrzucani niż dziewczęta i częściej osiągają niższą pozycję socjometryczną na skali popularności. Przeprowadzone analizy materiału empirycznego pokazały, że związki między wynikami w nauce a pozycją socjometryczną są silniejsze w szkołach miejskich niż wiejskich. W szkołach miejskich związki te były istotne statystycznie zarówno w I, jak i II badaniu, natomiast w szkołach wiejskich tylko w II badaniu.

Wykazano, że uczniowie osiągający niższe wyniki w sprawności fizycznej osiągają mniej pozytywnych wskazań w testach socjometrycznych, natomiast badani o wysokich wynikach sprawności fizycznej osiągają więcej pozytywnych wskazań w zastosowanych testach.

Badania dotyczące związku pozycji społecznej ucznia i jego sprawności fizycznej w szkołach miejskich i wiejskich wykazały, iż uczniowie z niższymi wynikami sprawności fizycznej otrzymują mniej wskazań pozytywnych co wpływa na ich popularność. Natomiast uczniowie o wysokich wynikach sprawności fizycznej są popularni. W obu środowiskach (miejskim i wiejskim) badane związki między popularnością a sprawnością fizyczną były istotne statystycznie.

Badania związane z wpływem standardu społeczno-ekonomicznego rodziny na popularność uczniów w klasie, przeprowadzone zarówno w szkołach miejskich, jak i wiejskich, potwierdziły w obu etapach badań istnienie związku istotnego statystycznie tylko w szkołach miejskich. Uczniowie z wyższym standardem społeczno-ekonomicznym rodziny uzyskiwali więcej pozytywnych wskazań w testach socjometrycznych.

Wyniki badań potwierdzają, iż odpowiednie działania wychowawcze w stosunku do uczniów odrzuconych – tzw. „pozytywne wzmocnienie” – zmieniają ich wizerunek w oczach pozostałych uczniów.

Słowa kluczowe: popularność ucznia, uczeń odrzucony, sprawność fizyczna, wyniki w nauce, standard społeczno-ekonomiczny, klasa szkolna.

Abstract

Introduction: Human, throughout his life, resides in a specific social environment in which significant personality processes take place. His or her functioning depends on contacts with many entities in different social groups. He or she occupies a certain place, or social position, therein.

The peer group is the place for the child to acquire many desirable social skills and it significantly influences the progress of the young person's socialisation process. It is of great importance, especially for school-age children, where there is a need for isolation from adults and an irresistible desire to be among peers with similar interests or preferences.

Objective of the paper: The below studies were conducted in two stages. The aim of the study in the first stage was to diagnose a pupil's interpersonal relations in school classrooms and their determinants (school, family), as well as to identify the relationship between a pupil's sociometric position and their educational performance and level of physical fitness as well as their socio-economic standard.

The aim of the study in the second stage was to evaluate the impact of the author's educational programme on the social position and image in the classroom of the rejected pupils identified in the first stage of the study. The programme was developed jointly with a school educator, and it served to improve the position in the class of unaccepted individuals and to improve interpersonal relations in the classes studied.

Material and Method: The study involved 452 pupils, aged 12-13 years from 21 divisions of sixth and seventh grade in primary schools – 273 pupils from urban schools and 179 pupils from rural schools. The study was carried out in the first and second semesters of the 2018/2019 school year. The following study methods were used: diagnostic survey (author's questionnaire on the socio-economic standard of the respondents' family), sociometry (classical tests according to the concept of J.L. Moreno – measuring personal ties "Partner at the bench" and measuring tangible ties "Self-government in the classroom"), interview (interview with class teachers and physical education teachers), analysis of school documents (class diaries and grade sheets), testing (selected samples of the International Physical Fitness Test "Eurofit").

Results: A study on the influence of the pupil's residential environment (urban, rural) on their popularity in the class team – showed that pupils living in an urban area

as well as in a rural area did not differ in the results of positive or negative indications in the applied sociometric tests.

It was indicated that gender differentiates sociometric position in the classroom. Boys are more often rejected than girls and more often achieve a lower sociometric position on the popularity scale.

The analyses of the empirical material conducted showed that the relationships between educational performance and sociometric position are stronger in urban schools than in rural schools. In urban schools, these relationships were statistically significant in both Study I, as well as in Study II, while in rural schools only in Study II.

It has been shown that pupils with lower physical fitness scores achieve fewer positive indications in sociometric tests, while respondents with high physical fitness scores achieve more positive indications in the tests used.

Research on the relationship between a pupil's social position and physical fitness in urban and rural schools showed that pupils with lower physical fitness scores receive fewer positive indications which affects their popularity. In contrast, pupils with high physical fitness scores are popular. In both settings (urban and rural), the associations studied between popularity and physical fitness were statistically significant.

Studies related to the impact of family socio-economic standard on pupils' popularity in the classroom, conducted in both urban and rural schools, confirmed in both stages of the study the existence of a statistically significant relationship only in urban schools. Pupils with a higher family and socio-economic standard obtained more positive indications in the sociometric tests.

The results of the study confirm that appropriate educational measures for rejected pupils – so-called "positive reinforcement" – change their image in the eyes of other pupils.

Keywords: pupil's popularity, rejected pupil, physical fitness, academic performance, socio-economic standard, school class.