

Maria DEPTUŁA
Instytut Studiów Edukacyjnych
Akademia Bydgoska im. K. Wielkiego

Propozycja ewaluacji wyników programu wychowawczo-profilaktycznego „Spójrz inaczej” realizowanego w klasach I-III szkoły podstawowej¹

Wprowadzenie

Program zajęć wychowawczo-profilaktycznych „Spójrz inaczej” to propozycja systematycznej pracy przez osiem lat – sześć lat szkoły podstawowej i dwa lata gimnazjum. Teoretyczną podstawą oddziaływań jest psychologia humanistyczna. Autorzy programu informują, że jego celem jest taki wpływ na dziecko, aby radziło sobie lepiej, bez nadmiernego napięcia z rozwiązywaniem problemów, których dostarcza mu życie, aby rozumiało siebie, umiało współżyć z innymi i potrafiło również w samym sobie znajdować oparcie w trudnych sytuacjach. Zakładają, że jednym z podstawowych źródeł uzależnień jest zła adaptacja do ról i warunków życiowych, dlatego profilaktyka uzależnień powinna się koncentrować na kształtowaniu osobowości dziecka i wspieraniu jego rozwoju zarówno poprzez treści programowe, jak również osobisty kontakt nauczyciela z dziećmi. Treści programowe dotyczą uczestnictwa w grupie, postrzegania siebie i rozumienia własnych uczuć, rozwiązywania problemów i dbania o zdrowie. Program zbudowany jest spiralnie – cele reali-

¹Badania własne, których wyniki tu przytaczam, zostały sfinansowane ze środków KBN na badania statutowe. Analizę statystyczną danych wykonała dr M. Zakrzewska z Instytutu Psychologii UAM w Poznaniu.

zowane w klasie I kontynuowane są w kolejnych latach na coraz wyższym poziomie. Począwszy od klasy IV w bloku tematycznym dotyczącym dbania o zdrowie pojawiają się zajęcia dotyczące substancji psychoaktywnych – nikotyny (kl. IV i V), alkoholu (kl. V i VI), narkotyków (kl. VI, 1 gimnazjum).

Celem mojego artykułu jest prezentacja propozycji ewaluacji wyników programu realizowanego w klasach I-III szkoły podstawowej. Propozycja ta jest efektem moich doświadczeń wynikających z realizacji programu w tej grupie wiekowej i badań podłużnych nad jego skutecznością prowadzonych w trzech zespołach klasowych w latach 1994-1996. Wykorzystam również techniki zastosowane przez K. Ostaszewskiego w badaniach nad znaczeniem tego programu dla kształtowania postaw prozdrowotnych dzieci. Moja propozycja ewaluacji wyników adresowana jest przede wszystkim do realizatorów programu, może być także wykorzystywana przez ewaluatorów zewnętrznych, ale współpracujących z realizatorami programu. Uogólnianie wyników uzyskanych w badaniach pojedynczych zespołów klasowych wymaga respektowania zasad metodologicznych, o których piszą w tej pracy inni autorzy.

Charakterystyka celów programu dla klas I-III

W klasach I-III program obejmuje od 23 do 25 godzin zajęć w roku szkolnym dotyczących uczestnictwa w grupie, postrzegania siebie i rozumienia swoich uczuć, rozwiązywania problemów i dbania o zdrowie.

Celem zajęć odnoszących się do uczestnictwa w grupie jest kształtowanie umiejętności obcowania z ludźmi, dostrzegania i szanowania potrzeb otoczenia, rozwijania zdolności emocjonalnej empatii, rozumienia uczuć innych ludzi często odmiennych od własnych i uznawania prawa do własnego życia każdego człowieka.

Zajęcia dotyczące postrzegania siebie i rozumienia swoich uczuć mają umożliwić dzieciom uczenie się rozpoznawania i otwartego komunikowania innym własnych uczuć i potrzeb, tworzyć okazje do gromadzenia wiedzy o tym, jakie uczucia przeżywają koledzy i koleżanki w różnych sytuacjach, co może stanowić podstawę do ich lepszego rozumienia i większej akceptacji. Ich celem jest także wspólne

poszukiwanie przez dzieci sposobów rozładowywania napięć emocjonalnych i dzielenie się odczuciami w tym zakresie. Zwiększaniu się świadomości samego siebie towarzyszą zajęcia służące rozwijaniu poczucia własnej wartości poprzez obserwowanie własnej niepowtarzalności i doświadczanie akceptacji.

W bloku tematycznym poświęconym rozwiązywaniu problemów dzieci mogą uczyć się rozwiązywania konfliktów i podejmowania samodzielnych decyzji. Analizując przyczyny konfliktów i poszukując ich rozwiązań mają upewnić się, że ludzie mają prawo do błędów, a konflikty są naturalnym zjawiskiem w stosunkach międzyludzkich, dlatego warto uczyć się negocjowania, przepraszenia i przebaczenia w trakcie zajęć przeznaczonych na rozwijanie tych umiejętności oraz poza nimi.

Celem zajęć dotyczących dbania o zdrowie jest zrozumienie wartości zdrowia oraz nauka troszczenia się o siebie, co może w konsekwencji zmniejszyć skłonność do sięgania w przyszłości po substancje zmieniające świadomość.²

W programie kładzie się szczególny nacisk na wspomaganie rozwoju dziecka nie tylko poprzez treści programowe i specjalnie dobrane metody wywodzące się z nurtu psychologii humanistycznej, ale przede wszystkim poprzez osobisty kontakt nauczyciela z dziećmi. Realizatorami programu mogą być wychowawcy klas lub pedagodzy szkolni przygotowani do pracy podczas 40-godzinnego warsztatu prowadzonego przez osoby rekomendowane przez Stowarzyszenie Psychoprofilaktyki Szkolnej „Spójrz inaczej”. Zajęcia obejmują między innymi naukę dobrego słuchania tego, co mówią dzieci, otwartego komunikowania im własnych uczuć i oczekiwań oraz przeprowadzenie wybranych zajęć z dziećmi w obecności uczestników warsztatu. Praca z dziećmi w obecności trenera prowadzącego warsztat jest dla nauczycieli okazją do zastosowania nowych form komunikacji, do uzyskania pomocy w rozwijaniu umiejętności niezbędnych do realizacji programu. Celem tych próbnych zajęć jest także kierowanie uwagi nauczycieli na to, jak dzieci

² A. Kołodziejczyk, E. Czemieszewska, T. Kołodziejczyk, *Spójrz inaczej. Program zajęć wychowawczo-profilaktycznych*. Skarżysko-Kamienna: Wyd. ATE sc, 1997.

przyjmują zwykle nową dla nich formę kontaktu z nauczycielem jak reagują na treść zajęć i metody pracy.

Propozycja ewaluacji wyników

Prezentacja propozycji ewaluacji wyników obejmie kolejno charakterystykę celów ewaluacji i ich teoretyczne uzasadnienie, prezentację technik badawczych oraz wnioski z dotąd prowadzonych tymi technikami badań.

Cele ewaluacji wyników i ich teoretyczne uzasadnienie

Skuteczność programu wychowawczo-profilaktycznego adresowanego do dzieci w młodszym wieku szkolnym nie może być oceniana na podstawie klasycznych dla profilaktyki uzależnień pytań o używanie substancji psychoaktywnych, intencje ich używania w przyszłości, umiejętność odpięcia się do ich używania oraz spostrzegania ryzyka związanego z używaniem substancji psychoaktywnych.³ Z jednej strony program dla tej grupy wiekowej nie zawiera treści związanych z używaniem substancji psychoaktywnych. Z drugiej zaś można spodziewać się, że uczniowie w tym wieku nie eksperymentują jeszcze ze środkami psychoaktywnymi i to niezależnie od tego, czy brali udział w zajęciach wychowawczo-profilaktycznych, czy też nie. Głównym celem prezentowanej tu koncepcji ewaluacji wyników jest ocena znaczenia tego programu dla rozwoju kompetencji społecznej dzieci i kształtowania się ich postaw prozdrowotnych. Zmiennymi pośredniczącymi są natomiast postrzeżenie przez dziecko nauczyciela i własnych relacji z nauczycielem.

³ Patrz: J. D. Hawkins, B. Netherhood, *Podręcznik ewaluacji programów profilaktycznych. Nadużywanie substancji uzależniających i inne problemy społeczne*. Warszawa-Olsztyn: Instytut Psychiatrii i Neurologii, Polskie Towarzystwo Psychologiczne Pracownia Wydawnicza, 1994, s. 30; K. Ostaszewski, K. Bobrowski, A. Borucka, K. Okulicz-Kozaryn, A. Pisarska, *Ocena skuteczności programu wczesnej profilaktyki alkoholowej „Program Domowych Detektywów”*. „Alkoholizm i Narkomania” nr 1, 2000, s. 83-103; J. Grzelak, B. Wolniewicz-Grzelak, *Ocena efektywności programów profilaktycznych. Perspektywa metodologiczna*. „Alkoholizm i Narkomania” nr 13, 1993, s. 70-112.

Analiza celów oddziaływań zawartych w pierwszych trzech blokach tematycznych prowadzi do wniosku, że ich wspólnym efektem powinien być wzrost kompetencji społecznej dzieci i ich inteligencji emocjonalnej. Globalnym wskaźnikiem zmian zachodzących w tych obszarach mogą być zmiany w zakresie popularności w grupie. Stanowisko to uzasadnię odwołując się do literatury.

M. Czerepaniak-Walczak definiuje kompetencję podmiotu jako taką jego właściwość, która wyraża się w demonstrowaniu – na poziomie wyznaczonym przez społeczne standardy – umiejętności adekwatnego zachowania się, ze świadomością potrzeby i konsekwencji takiego właśnie zachowania i przyjmowania za nie odpowiedzialności. Tak rozumiana kompetencja interpretowana jest zawsze w określonym kontekście. Kryterium wyodrębniania kontekstu może być postać podmiotu (podmiot indywidualny lub zbiorowy) oraz dziedzina aktywności.⁴ Taką dziedziną są relacje podmiotu z innymi ludźmi. Dla ich opisu coraz częściej używa się pojęcia kompetencja społeczna.

Według H. Sęk pojęcie to oznacza skuteczność w działaniach z ludźmi. Składa się na nią trafność spostrzegania i rozumienia sytuacji społecznych, zdolność do współpracy w toku interakcji, dążenie do rozwiązywania problemów interpersonalnych i umiejętność ich rozwiązywania, zwłaszcza umiejętność podtrzymywania kontaktu, komunikacji, negocjacji.⁵

Kompetencja społeczna bywa też określana jako zdolność do zawierania przyjaźni, a często stosowanym kryterium jej oceny jest popularność jednostki w grupie. Osoby mające znaczne trudności w relacjach z innymi ludźmi uznaje się za społecznie nieprzystosowane.⁶

Odwołując się do psychologii poznawczej K.A. Dodge ujmuje kompetencję społeczną jako efekt procesów odkodowywania i interpretowania sygnałów społecznych, poszukiwania rozwiązań pro-

⁴ M. Czerepaniak-Walczak, *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*. Szczecin: Wyd. Nauk. US, 1994, s. 137.

⁵ H. Sęk, *Podstawy psychoprofilaktyki*. „Przegląd Psychologiczny” nr 1, 1985, s. 91-92.

⁶ M. Argyle, *Nowe ustalenia w treningu umiejętności społecznych*. W: *Reguły życia społecznego. Oksfordzka psychologia społeczna*. W. Domachowski i M. Argyle, (red.). Warszawa: PWN, 1994, s. 198; M. Argyle, *Psychologia stosunków międzyludzkich*. Warszawa: PWN, 1991, s. 98-99, 101.

blemu pojawiającego się w relacjach z innymi ludźmi, dokonywania wyboru rozwiązania i zastosowania go w danej sytuacji. Przebieg tych procesów zależy od całości otrzymanych z otoczenia sygnałów, od celów, do jakich podmiot zmierza w danym momencie oraz od przechowywanych w pamięci wcześniejszych doświadczeń podmiotu.⁷

Rozwój kompetencji społecznej zależy od doświadczeń dziecka wynoszonych z kontaktów z rodzicami w pierwszym roku życia i w latach kolejnych. Duże znaczenie mają też doświadczenia dziecka będące efektem kontaktów z rówieśnikami w okresie przedszkolnym. Uwarunkowania rozwoju kompetencji społecznej przedstawiłam w moich wcześniejszych pracach.⁸ Jedną z konsekwencji zaburzeń rozwoju dziecka w tej dziedzinie jest nieakceptacja przez rówieśników przybierająca postać odrzucenia lub izolacji.

Już dzieci w wieku przedszkolnym bardzo szybko rozpoznają kompetencję społeczną kolegów. Zaobserwowano, że wśród dzieci, które wcześniej się nie znały i spotykały się tylko raz w tygodniu na 40 minut, już po trzecim spotkaniu korelacja pomiędzy pozycją zajmowaną przez nie w swojej stałej grupie i grupie nowej wносиła 0,54 i była statystycznie istotna, a po sześciu spotkaniach współczynnik korelacji równał się 0,74.⁹ Istnieje duże prawdopodobieństwo, że odrzucenie dziecka przez rówieśników trwające w dzieciństwie jest zjawiskiem stałym i zapowiadającym inne trudności psychospołeczne w okresie dojrzewania i w życiu dorosłym.¹⁰ Stałość kategorii socjometrycznych i związanej z nimi pozycji społecznej między ósmym a jedenastym rokiem życia badali J.D. Cole i K.A. Dodge.

⁷ C. Gagnon, *Compétence sociale et difficultés d'adaptation aux pairs*. W: *Relations entre enfants. Recherches et interventions éducatives*. P. Durning i R.E. Tremblay (red.). Paris: Editions Fleurus, 1988, s. 136.

⁸ M. Deptuła, *Szanse rozwoju psychospołecznego dzieci w zmieniającej się szkole*. Bydgoszcz: Wyd. WSP, 1997, rozdz. 1 oraz *Diagnozowanie i wspomaganie rozwoju kompetencji społecznej dzieci jako działania profilaktyczne*. W: *Psychopatologia i psychoprofilaktyka. Przejawy narkomanii, alkoholizmu, przemocy, zaburzeń psychicznych w rodzinie i w szkole oraz możliwości przeciwdziałania. Materiały z ogólnopolskiej konferencji naukowej zorganizowanej przez Instytut Pedagogiki Społecznej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie, 19-21.10.1999*. A. Margasiński B. Zajęcka (red.). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2000, s. 493-503.

⁹ C. Gagnon, *Compétence...*, wyd. cyt., s. 124.

¹⁰ Tamże, s. 117.

Najbardziej trwały okazał się status „odrzuconego”. Po czterech latach 30% składu tej grupy zachowało swój status, ale również 30% zmieniło, przechodząc do grupy „lekceważonych”.¹¹ Dzieci zakwalifikowane w wieku ośmiu lat jako „lekceważone”, czyli izolowane, w miarę upływu czasu zmieniały swój status na przeciętnie akceptowany („nie wyróżniający się”).¹² Prowadzone przeze mnie badania podłużne wskazują na to, że bez specjalnych oddziaływań sytuacja dzieci nieakceptowanych – odrzucanych i izolowanych – nie ulega zmianie w kolejnych latach uczęszczania do szkoły albo pogarsza się.¹³

Odrzucenie lub izolacja w grupie rówieśniczej może mieć także inne przyczyny niż brak kompetencji społecznej. Pozycja w grupie zależy również od atrakcyjności fizycznej i podobieństwa do innych członków grupy.¹⁴ Jednak największe znaczenie przypisuje się umiejętnościom emocjonalnym i społecznym.¹⁵

Odsunięcie przez rówieśników w dzieciństwie (podobnie jak wcześniej ujawniające się zaburzenia zachowania, takie jak agresja czy częsta odmowa podporządkowania się dorosłym) jest uznawane przez specjalistów amerykańskich za jeden z czynników ryzyka rozwinięcia się rozmaitych problemów z alkoholem, narkotykami czy nikotyną z ryzykiem uzależnienia włącznie.¹⁶ Badania prowadzone przez J. Grochulską¹⁷ oraz omawiane przez D. Golemana¹⁸ wskazują na to, że dla rozwoju społecznego i emocjonalnego dziecka niekorzystne jest zarówno odrzucenie, jak i izolacja od rówieśników.

¹¹ P. K. Smith, *Rozwój społeczny*. W: *Psychologia rozwojowa*. P.E. Bryant, A.M. Colman (red.). Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo, s. 68-89.

¹² Tamże.

¹³ M. Deptuła, *Szanse...*, wyd. cyt., rozdz. 2.1.4. i 4.1.1.

¹⁴ P. K. Smith, *Rozwój społeczny...*, wyd. cyt., s. 72.

¹⁵ Patrz D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna*. Poznań: Media Rodzina, rozdz. XV.

¹⁶ Patrz J. D. Coie, N. F. Watt, S. G. West, J. D. Hawkins, J. R. Asarnow, H. J. Markman, S. L. Ramey, M. B. Shure, B. Long, *Profilaktyka: teoria i badania*. „Nowiny Psychologiczne” nr 2, 1996, s. 15-38; *Powstawanie problemów alkoholowych. Biologiczne, psychospołeczne i socjologiczne czynniki ryzyka uzależnienia od alkoholu*. R. Zucker, G. Boyd, J. Howard (red.). Warszawa: PARPA, 1997; A. Arendarska, K. Wojcieszek, *Przygotowanie do profilaktyki domowej*. Wyd. I, Warszawa, 1996.

¹⁷ J. Grochulska, *Wspomaganie rozwoju społecznego dziecka*. Wrocław-Warszawa-Kraków: Wyd. Naukowe PWN, 1992.

¹⁸ D. Goleman, *Inteligencja...*, wyd. cyt.

Skoro wskaźnikiem kompetencji społecznej może być popularność jednostki w grupie, a brak akceptacji przez rówieśników w okresie przedszkolnym i w młodszym wieku szkolnym jest uznawany przez wielu specjalistów za czynnik ryzyka, to zmiany w zakresie popularności dzieci w grupie polegające na zmniejszaniu się odsetka dzieci odrzucanych i izolowanych mogą być podstawą do wnioskowania o znaczeniu programu dla zapobiegania używaniu substancji psychoaktywnych przez nieletnich w przyszłości.

Zdaję sobie sprawę z tego, że jest to rozwiązanie nie do końca satysfakcjonujące. Przyjęcie takiego kryterium oceny skuteczności programu oznacza stawianie programowi wysokich wymagań. Przegląd literatury na temat wspomagania rozwoju kompetencji społecznej dzieci prowadzi do wniosku, że w tej dziedzinie nie dysponujemy procedurami gwarantującymi sukces, chociaż opracowano programy terapeutyczne, których teoretyczną podstawą jest psychologia poznawcza oraz psychologia humanistyczna. Jednak korzystanie w warunkach naturalnych z wyuczonych w grupach terapeutycznych umiejętności oraz trwałość uzyskiwanych w tym zakresie zmian ciągle nie są satysfakcjonujące.¹⁹

Jednocześnie przyjęcie takiego kryterium oceny skuteczności programu nie pozwala śledzić zmian w zakresie szczegółowych umiejętności emocjonalnych i społecznych, które powinny się rozwijać u dzieci w wyniku udziału w zajęciach. Jest to między innymi wiedza i umiejętności składające się na inteligencję emocjonalną definiowaną przez P. Saloveya i J. D. Mayera jako:

- „1. zdolność do trafnej percepcji, oceny i ekspresji emocji
2. zdolność uzyskiwania dostępu do procesów emocjonalnych i/czy generowanie uczuć wówczas, gdy ułatwiają one proces myślenia
3. zdolność do rozumienia emocji i wiedzy o emocjach, zdolność do takiej regulacji emocji i kontroli emocjonalnej, która zapewnia rozwój emocjonalny i intelektualny.”²⁰

¹⁹ Patrz F. Vitaro, J. Charest, *Intervention impliquant les pairs auprès d'enfants en difficulté d'adaptation sociale*. W: *Relations entre enfants*. Rech..., wyd. cyt., ss. 151-183; J. Grochulska, *Wspomaganie...*, wyd. cyt.

²⁰ T. Maruszewski, E. Ścigała, *Emocje – Aleksytymia – Poznanie*. Poznań: Wyd. Fundacji Humaniora, 1998, s. 101.

Na zamieszczonej przez T. Maruszewskiego i E. Ścigałę rycinie przedstawiającej poziomy oraz elementy składowe inteligencji emocjonalnej²¹ znajdują się zmienne założone w celach szczegółowych bloku tematycznego dotyczącego postrzegania siebie i rozumienia swoich uczuć. Chodzi tu o rozwijanie u dzieci umiejętności uświadamiania sobie i wyrażania uczuć, rozumienia uczuć innych ludzi, samokontroli emocjonalnej (poznawania związku między myślami, uczuciami i działaniami, uświadamianie sobie podłoża własnych uczuć i przyswajanie sobie sposobów opanowywania obaw, niepokoju, złości czy smutku) czy też umiejętności podejmowania decyzji, czemu sprzyjać ma analizowanie podejmowanych działań i przewidywanie ich konsekwencji, rozpoznawanie motywów własnych decyzji i korzystanie z tych umiejętności w różnych sytuacjach.

Takie podejście do oceny efektów programu nie obejmuje również celów szczegółowych programu odnoszących się do rozwijania umiejętności porozumiewania się dziecka z innymi ludźmi, czemu służy rozmawianie o uczuciach, zwracanie uwagi na różnice między tym, co mówi albo robi ktoś inny, a tym co myśli i jak reaguje dziecko w takiej samej sytuacji. Nie obejmuje też celów związanych z uczeniem dzieci rozwiązywania problemów w relacjach z rówieśnikami, opanowaniem zasad asertywności i procedur rozwiązywania konfliktów.

Gdybyśmy dysponowali technikami pomiaru zamian zachodzących w obszarze tych szczegółowych zmiennych mogliśmy, oceniając uzyskiwane efekty, korygować jednocześnie konstrukcję bardzo ważnego działu programu. Niestety nie znam wystandaryzowanych i rzetelnych technik badania inteligencji emocjonalnej tak małych dzieci, które mogli by stosować nauczyciele czy pedagodzy, a są to właśnie osoby realizujące ten program i zainteresowane badaniem jego skuteczności. Jednocześnie fakt, że w literaturze z lat 90. kompetencja społeczna podmiotu wiązana jest z rozwojem inteligencji emocjonalnej,²² pozwala założyć, że korzystając z proponowanego tu wskaźnika

²¹ Tamże, s. 102.

²² Patrz: D. Goleman, *Inteligencja...*, wyd. cyt.; *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*. P. Salovey, D. J. Sluyter (red.). Poznań: Dom Wydawniczy Rebis, 1999.

kompetencji społecznej możemy wnioskować pośrednio o realizacji tych szczegółowych celów programu.

Znaczenie programu dla kształtowania się postaw prozdrowotnych dzieci badał K. Ostaszewski. Przedmiotem badań były świadomość zachowań służących zdrowiu oraz wiedza o substancjach szkodliwych dla zdrowia. Uzasadnieniem doboru zmiennych jest fakt, że program „Spójrz inaczej” nastawiony jest w znacznej mierze na kształtowanie poczucia odpowiedzialności za własne zdrowie i umiejętności dbania o nie.²³

Uwzględnienie w badaniach skuteczności programu takich zmiennych, jak spostrzeganie nauczyciela przez dziecko i ocena relacji dziecka z nauczycielem dokonywana przez dziecko podyktowana jest tym, że dla realizacji programu opartego na modelu edukacji afektywnej szczególnie ważna jest jakość kontaktu nauczyciela z dzieckiem.²⁴ Spostrzeganie przez dziecko własnych relacji z nauczycielem oznacza wyrażoną przez nie opinię o tym, jak jest traktowane przez nauczyciela. Wskaźnikami tej zmiennej są odpowiedzi dziecka na pytania kwestionariusza ankiety zawierającej 16 pytań. Przez spostrzeganie nauczyciela przez dziecko rozumiem wyrażoną przez nie opinię o tym, jaki najczęściej bywa nauczyciel, jaki bywa czasami, a jaki nigdy nie jest. „Portret” nauczyciela powstaje z 15 par przymiotników, z których 5 określa nastrój: wesoła – smutna, zadowolona – niezadowolona, uśmiechnięta – ponura, opanowana – nerwowa, spokojna – krzykliwa; 10 odnosi się do cech: dobra – niedobra, przyjazna – groźna, miła – niesympatyczna, wzbudzająca zaufanie – niegodna zaufania, troskliwa – obojętna, łagodna – surowa, sprawiedliwa – niesprawiedliwa, wyrozumiała – niewyrozumiała, cierpliwa – niecierpliwa, pomysłowa – nudna.

O jakości kontaktu nauczyciela z dzieckiem proponuję wnioskować na podstawie opinii dziecka. L. Wygotski podkreśla, że tym, co ma istotne znaczenie dla rozwoju dziecka, są nie tyle warunki obiektywne, w jakich ono żyje, ile to, jak je przeżywa, jaki jest jego wewnętrzny stosunek do otaczających go ludzi.²⁵

²³ K. Ostaszewski, *Ocena skuteczności programu „Spójrz inaczej” w zakresie zagadnień dotyczących zdrowia*. „Promocja zdrowia. Nauki Społeczne i Medycyna” nr 10-11, 1997.

²⁴ A. Kołodziejczyk, E. Czermierowska, T. Kołodziejczyk, *Spójrz inaczej...*, wyd. cyt.; K. Ostaszewski, *Ocena skuteczności...*, wyd. cyt.

²⁵ L. Wygotski, *Kryzys siódmego roku życia*. „Nowiny Psychologiczne” nr 2, 1993, s. 40-41.

Techniki badawcze

W świetle przedstawionych wyżej argumentów moja propozycja ewaluacji wyników programu „Spójrz inaczej” realizowanego w klasach I-III szkoły podstawowej obejmuje następujące zmienne:

- kompetencję społeczną dzieci,
- spostrzeganie przez dziecko relacji z nauczycielem,
- spostrzeganie nauczyciela przez dziecko,
- świadomość zachowań służących zdrowiu,
- wiedzę o substancjach szkodliwych dla zdrowia.

Poznanie kompetencji społecznej dzieci

C. Gagnon zwraca uwagę, że kompetencję społeczną podmiotu można oceniać z dwóch różnych perspektyw i przy użyciu różnych kryteriów. Podstawą oceny mogą być np. kryteria naukowe, zaczerpnięte np. z teorii rozwoju człowieka, teorii socjalizacji. Można także oceniać ją według kryteriów otoczenia społecznego dziecka – nauczycieli, rodziców i rówieśników. Oba rodzaje kryteriów, to kryteria zewnętrzne wobec badanego. dopełnieniem obrazu jest zatem ocena według kryteriów podmiotu, czyli samoocena kompetencji społecznej.²⁶ Tak wszechstronne podejście jest możliwe w badaniach prowadzonych indywidualnie dla wybranych dzieci. Spis technik, które można w tym celu wykorzystać, przedstawiłam w innym miejscu.²⁷ Dla badań prowadzonych w całej klasie metodami audytoryjnymi przydatny jest „Plebiscyt życzliwości i niechęci”. Technika ta wymaga określenia swojego stosunku do każdego dziecka w klasie na skali pięciostopniowej – od bardzo lubię do bardzo nie lubię. Stosowanie metod socjometrycznych wymagających dokonania pozytywnych i negatywnych wyborów rodzi czasem wątpliwości etyczne – istnieje obawa, że spowoduje to wzrost zachowań negatywnych wobec nie lubianych dzieci. M. Hayvren i S. Hymel twierdzą, że do tej pory nie stwierdzono, aby badania te niosły podobne zagroże-

²⁶ C. Gagnon, *Compétence...*, wyd. cyt., s. 137.

²⁷ M. Deptuła, *Diagnozowanie i wspomaganie...*, wyd. cyt.

nie.²⁸ Niewątpliwie najmniej inwazyjna jest metoda obserwacji, a przykłady jej stosowania dla poznawania kompetencji społecznej dzieci podaję w przytoczonej już w przypisie 27 publikacji. Jednak w badaniach zbiorowych w całej klasie, w sytuacji gdy ważna jest precyzyjna ocena kompetencji każdego dziecka, „Plebiscyt życzliwości i niechęci” jest najbardziej ekonomiczną propozycją. Z moich doświadczeń w stosowaniu tej techniki wynika, że nie pogarsza ona sytuacji dzieci nieakceptowanych w klasie, jeśli osoba prowadząca badanie przestrzega zasad, zawartych w niżej zamieszczonej instrukcji, zwłaszcza zasady dyskrecji, jest wrażliwa i potrafi kompetentnie reagować na potrzeby dzieci. Jeśli jednak zachodzi obawa, że badanie mogłoby mieć dla któregoś dziecka negatywne skutki, obowiązkiem badacza jest zastosowanie innej techniki.

Plebiscyt życzliwości i niechęci

Instrukcja dla osoby przeprowadzającej badanie

Badanie może być prowadzone zbiorowo przez jedną osobę, począwszy od klasy I jednak dopiero wtedy, gdy dzieci znają się z imienia i nazwiska. Oznacza to, że w zespołach, w których dzieci wcześniej się nie znały, należy przed przeprowadzeniem badania przez kilka tygodni przynajmniej jedną godzinę w tygodniu przeznaczyć na zajęcia integracyjne umożliwiające dzieciom poznanie się. Zajęcia integracyjne przed wprowadzeniem programu „Spójrz inaczej” są moim zdaniem także korzystne dla realizacji jego celów.

Aby przeprowadzić badanie pozycji w grupie należy przygotować alfabetyczną listę uczniów danej klasy pozostawiając przy każdym nazwisku miejsce na wpisanie odpowiedniego znaku. Na początku informujemy dzieci o celach badania i sposobach udzielania odpowiedzi zgodnie z niżej zamieszczoną instrukcją. Po zapoznaniu dzieci z celem zbierania informacji oraz sposobem udzielania odpowiedzi rozdajemy każdemu alfabetyczny spis wszystkich uczniów danej klasy. Należy zadbać o to, aby dzieci miały warunki do samodzielnego udzielania odpowiedzi i nie dopuszczać do uzgadniania odpowiedzi, czy też ujawniania własnych odpowiedzi

²⁸ P. K. Smith, *Rozwój...*, wyd. cyt., s. 68.

podkreślając obowiązek dochowania tajemnicy. Obowiązek ten spoczywa również na osobie prowadzącej badanie.

Instrukcja dla dziecka

„Chciałabym pomóc dzieciom, które niezbyt dobrze czują się w klasie. Dlatego proszę, abyście szczerze napisały o każdej koleżance i każdym koledze, czy lubicie go czy nie. Przygotowałam listę, na której są wszystkie nazwiska uczniów waszej klasy. Każdy z was dostał taką samą listę. Jeżeli kogoś bardzo lubisz, napisz przy jego nazwisku dwa plusy”. (W tym momencie zapisujemy na tablicy: „bardzo lubię ++”). „Jeżeli kogoś lubisz trochę mniej, napisz przy jego nazwisku jeden plus (zapis na tablicy: „lubię +”). Jeżeli kogoś nie lubisz, napisz przy jego nazwisku znak minus (zapis na tablicy: „nie lubię -”). Jeżeli kogoś bardzo nie lubisz, napisz przy jego nazwisku dwa minusy (zapis na tablicy: „bardzo nie lubię - -”). Jeżeli natomiast nie możesz powiedzieć, że kogoś lubisz, ani też, że go nie lubisz, napisz 0 (zapis na tablicy: „nie wiem 0”). Swoje nazwisko przekreślamy i nie stawiamy przy nim żadnych znaków. Bardzo ważne jest, żebyście dobrze się zastanowili i napisali prawdę. Wasze wypowiedzi zachowam w tajemnicy. Czytajcie po cichu kolejne nazwiska i stawiajcie przy każdym znaki zgodne z tym, co czujecie. Nie rozmawiajcie i nikomu nie pokazujcie swojej kartki. W przypadku wątpliwości podnieście rękę, podejść i porozmawiamy.”

Opracowanie wyników

Aby materiał uzyskany z badania mógł być poddany analizie, trzeba sporządzić dla całej klasy tak zwaną tabelę macierzową. W tym celu należy obliczyć sumę wszystkich ocen dla każdego członka grupy, z rozbiciem na oceny bardzo pozytywne, pozytywne, obojętne, negatywne i bardzo negatywne.²⁹ Dalsze opracowanie wyników wymaga obliczenia, jaki odsetek członków grupy wyraża w stosunku do danej jednostki sympatię, a jaki antypatię. Za 100% przyjmujemy liczbę wyrażonych w stosunku do badanego ocen. Ogólna pozycja na skali popularności jednostki w grupie jest konsekwencją

²⁹ M. Pilkiewicz, *Wybrane techniki badania nieformalnej struktury klasy szkolnej. Próba klasyfikacji*. W: *Materiały do nauczania psychologii*. Red. L. Wołoszynowa, s. III, t. 2. Warszawa: PWN, 1973, s. 207-208.

liczby otrzymanych przez nią plusów, na podstawie której obliczany jest wskaźnik sympatii oraz liczby otrzymanych minusów, na podstawie których obliczany jest wskaźnik antypatii. Wskaźniki te obliczamy według wzorów opracowanych przez M. Pilkiewicza, podanych przez D. Ekiert-Grabowską.

Stosunek grupy do jednostki, czyli popularność dziecka w klasie szkolnej określam dalej według kryteriów opracowanych przez D. Ekiert-Grabowską³⁰, lecz nie przyjmuję proponowanego przez Autorkę nazewnictwa kategorii pozostając przy powszechnie stosowanych nazwach i skrótach: akceptacja (A), polaryzacja akceptacji (P), przeciętna akceptacja (X), izolacja (I), odrzucenie (O). Natomiast nazwy: silna sympatia (Ss), polaryzacja sympatii (Ps), przeciętna sympatia (Xs), obojętność (Ob), antypatia (At) wykorzystuję dla określenia stosunku jednostki do grupy. Uważam, że dobrze oddają one wewnętrzny stosunek dziecka do otaczających go w klasie rówieśników, którego miarą są jego wypowiedzi o każdym z nich w „Plebiscycie życzliwości i niechęci” na pięciostopniowej skali: bardzo lubię, lubię, nie wiem, nie lubię, bardzo nie lubię. Opinie te – zgodnie z sugestią D. Ekiert-Grabowskiej³¹ – są opracowywane według takich samych kryteriów, jak przy obliczaniu stosunku grupy do jednostki.

Stosując odpowiednie wzory możemy obliczyć: wskaźnik sympatii, wskaźnik antypatii.

Ocena jakości kontaktu nauczyciela z dziećmi

Spostrzeganie przez dziecko relacji z nauczycielem³²

Tę technikę można stosować począwszy od klasy I, ale dopiero po kilku tygodniach, kiedy każde dziecko będzie mogło wyrobić sobie sąd o własnych kontaktach z nauczycielem.

³⁰ D. Ekiert-Grabowska, *Techniki socjometryczne w pracy wychowawcy klas początkowych*. Katowice. Wyd. UŚ, s. 73.

³¹ Tamże, s. 74. Dokładny opis opracowania wyników znajduje się w – M. Deptuła, *Koncepcja diagnozy rozwoju społecznego dzieci w klasach I-IV*. Bydgoszcz: Wyd. WSP oraz Szanse..., wyd. cyt.

³² Pomysł kwestionariusza pochodzi z pracy V. F. Jones, L. V. Jones, *Comprehensive Classroom Management. Motivating and Managing Students*. Boston-London-Sydney-Toronto: Allyn and Bacon, wyd. 3, 1990, s. 128-129, zmieniłam jednak znacznie treść pytań zadawanych dziecku. Opracowałam też własną instrukcję dla dziecka i sposób opracowywania odpowiedzi.

Instrukcja dla osoby prowadzącej badanie

Przystępując do wykorzystania tej techniki należy przygotować niżej prezentowany kwestionariusz dla każdego dziecka. Trzeba być też gotowym do przyjęcia odpowiedzi dzieci, niezależnie od tego, jakie jest nasze wyobrażenie relacji z dzieckiem. Badanie powinna przeprowadzić osoba prowadząca zajęcia z dziećmi, nie należy natomiast prowadzić badania pod nieobecność nauczyciela, ponieważ wypacza to sens stosowania tej techniki. Jej celem jest bowiem umożliwienie nauczycielowi zdobycia informacji umożliwiających refleksję nad własnym zachowaniem wobec dzieci. W klasie I i II korzystniejsze jest głośne odczytywanie przez nauczyciela poszczególnych pytań i wyjaśnienie dzieciom sposobu udzielania odpowiedzi.

Instrukcja dla dziecka

Przyzwyczajiliście się, że ja oceniam Waszą pracę i zachowanie. Robię to, aby pomóc Wam lepiej uczyć się i zachowywać. Ale ja też chciałabym być coraz lepszym nauczycielem. Wy możecie mi w tym pomóc, jeśli szczerze odpowiecie na pytania, które są na tej kartce. Proszę, żeby każdy z was odpowiadał tak, jak naprawdę myśli, stawiając znak „+” w odpowiedniej rubryce.

Odpowiedz, proszę na następujące pytania:	Często	Czasami	Nigdy
1. Czy słucham, kiedy do mnie mówisz?			
2. Czy spoglądam na Ciebie?			
3. Czy stoję lub siadam blisko Ciebie?			
4. Czy pytam Ciebie, kiedy się zgłaszasz?			
5. Czy daję Ci dosyć czasu na odpowiedź?			
6. Czy wystarczająco Ci pomagam?			
7. Czy wiesz czego od Ciebie wymagam?			
8. Czy wierzę w to co mówisz?			
9. Czy możesz opowiedzieć mi o tym, co Cię martwi?			
10. Czy możesz opowiedzieć mi o tym, co Cię złości?			
11. Czy możesz mi powierzyć swoją tajemnicę?			
12. Czy troszczę się o Ciebie?			
13. Czy lubię Ciebie?			
14. Czy doceniam Twoje starania?			
15. Czy wierzę, że potrafisz wykonać moje polecenia?			
16. Czy chwalam Ciebie?			
W tym miejscu możesz zapisać swoją prośbę do mnie:			
Dziękuję Ci bardzo za wszystkie odpowiedzi			

Opracowanie wyników:

Za odpowiedź „często” przyznajemy 2 punkty,

„rzadko” – 1 punkt,

„nigdy” – 0 punktów.

Zakładam, że pytania:

• 1-3 - informują o tym, jak dziecko spostrzega częstotliwość kontaktu;

• 4-7 - informują o tym, jak spostrzega zachowanie nauczyciela w stosunku do siebie w sytuacjach dydaktycznych;

• 8-12 - informują o tym, jak bardzo dziecko czuje się bezpieczne w relacjach z nauczycielem;

• 13-16 - informują o tym, jak bardzo dziecko czuje się doceniane i lubiane, co ma znaczenie dla poczucia własnej wartości.

Dane dotyczące rzetelności tej techniki pochodzą z badań prowadzonych pod koniec klasy II.

Rzetelność: $rtt = 0,72$,

błąd standardowy 0,13;

$N = 97$;

średnia 1,47;

odchylenie standardowe 0,25.

Trafność teoretyczna: O teoretycznej trafności danych uzyskanych w ten sposób mogą świadczyć wartości współczynników korelacji (r Pearsona) między zmiennymi.

W klasie II spostrzeganie przez dziecko własnych relacji z nauczycielem wiąże się ze spostrzeganiem własnej sytuacji w klasie szkolnej³³ $r = 0,36$, ze spostrzeganiem nauczyciela $r = 0,32$, a także z ocenami, jakie otrzymywało dziecko $r = 0,21$. Korelacje te nie są wysokie, ale istotne na poziomie mniejszym niż 0,05. Wartość współczynników korelacji wskazuje na to, że spostrzeganie własnych relacji z nauczycielem przez dziecko jest tym bardziej korzystne, im lepiej ocenia dziecko własną sytuację w klasie szkolnej, im więcej pozytywnych cech przypisuje nauczycielowi i im lepsze otrzymuje oceny.

W klasie III związek spostrzegania własnych relacji z nauczycielem i spostrzeganiem własnej sytuacji w klasie szkolnej jest podobny ($r = 0,35$, $p=0,01$), nieco silniejszy jest związek spostrzegania relacji ze spostrzeganiem nauczyciela ($r= 0,35$), nie stwierdziłam natomiast związku pomiędzy oceną własnych relacji z nauczycielem a ocenami szkolnymi otrzymywanymi przez dzieci. W badaniach prowadzonych w klasie III sprawdziłam również związek spostrzegania relacji z nauczycielem i poziomem lęku szkolnego³⁴ ($r = 0,32$, $p= 0,01$) oraz poziomem samooceny zdolności umysłowych³⁵ ($r = 0,32$, $p = 0,01$). Okazało się, że im wyżej dzieci oceniają swoje zdolności umysłowe i im rzadziej odczuwają lęk w sytuacjach szkolnych, tym korzystniej spostrzegają własne relacje z nauczycielem.

Oceniając znaczenie uzyskanych współczynników korelacji przyjmuję stanowisko W. Hansena i współautorów przytoczone

³³ Narzędzie to służy do badania spostrzegania relacji z rówieśnikami. Opis tej techniki znajduje się w pracy M. Deptuła, *Szanse rozwoju...*, wyd. cyt.

³⁴ Opis techniki tamże, oraz M. Deptuła, *Koncepcja...*, wyd. cyt.

³⁵ Tamże.

przez K. Okulicz-Kozaryn i K. Ostaszewskiego, że „współczynnik korelacji wyższy od 0,3 świadczy o relatywnie silnym związku między zmiennymi. Korelacja niższa niż 0,20 ma minimalne znaczenie, a wartości współczynnika r pomiędzy 0,2 a 0,3 świadczą o średniej sile związku. Wprawdzie przy wartości r Pearsona 0,3 tylko 9% wariacji zmiennej zależnej daje się wyjaśnić zmiennością zmiennej niezależnej, to jednak w naukach społecznych uznaje się to za wynik znaczący.”³⁶

Spostrzeżenie nauczyciela³⁷

Ta technika może być stosowana dopiero w klasie II, bowiem dla części uczniów klasy I jest zbyt trudna. W niektórych zespołach klasowych stosowano ją w drugim półroczu klasy I, udzielając pomocy dzieciom, które miały trudności z zapamiętaniem i wykonaniem polecenia.

Narzędzie to wymaga, by nauczyciel osobiście zwrócił się do dzieci, odczytując tekst instrukcji i wyjaśniając wątpliwości. Konieczne jest też zapewnienie dzieciom poczucia anonimowości np. dzięki temu, że mogą się podpisać, jeśli chcą. Narzędzie, którego wzór zamieszczam niżej, powinno zajmować kartkę formatu A4.

³⁶ K. Okulicz-Kozaryn, K. Ostaszewski, *Czynniki związane z piciem alkoholu przez młodzież w wieku 13-14 lat*. „Alkoholizm i Narkomania” nr 3 (36), 1999, s. 377-398.

³⁷ Korzystając z pomysłu V. F. Jones i L. V. Jones, *Comprehensive...*, wyd. cyt., s. 128-129, przystosowałam kwestionariusz do badania dzieci w klasie II, redukując liczbę możliwych kategorii opisu do 3 oraz dobierając takie określenia nauczyciela, które dla dzieci w młodszym wieku szkolnym wydawały mi się najbardziej istotne. Wspólnie z dr M. Zakrzewską opracowałam sposób obliczania wyników.

Narysuj mój portret słowami:

- na czerwono zakreśl słowa, które opisują mnie taką, jaką najczęściej bywam,
- na niebiesko zakreśl słowa, opisujące mnie taką, jaką bywam czasami,
- na zielono zakreśl słowa, które opisują mnie taką, jaką nigdy nie jestem.

W wolnych miejscach wpisz określenia, które uważasz za ważne, a nie znalazły się w tym „portrecie”.

	łagodna	wzbudzam zaufanie	
wesoła		sprawiedliwa	spokojna
	troskliwa		dobra
miła		uśmiechnięta	wyrozumiała
	zadowolona		opanowana
przyjazna		pomysłowa	cierpliwa
smutna		niesprawiedliwa	nerwowa
	obojętna		niedobra
ponura		niesympatyczna	niewyrozumiała
	krzykliwa		niezadowolona
groźna		niecierpliwa	nudna
		surowa	
		niegodna zaufania	

Opracowanie wyników: „Portret” powstaje z piętnastu par przymiotników. Odpowiedzi dzieci są punktowane następująco:

- określenia w górnej połowie kartki - „zawsze” +2 punkty
 - „czasami” +1,
 - „nigdy” 0.
- określenia w dolnej połowie kartki - „zawsze” -2 punkty,
 - „czasami” -1,
 - „nigdy” 0.

W ten sposób każda para przymiotników oceniana jest oddzielnie w następujący sposób:

- np. zawsze wesoła (+2) - nigdy smutna (0) razem +2 punkty,
- zawsze wesoła (+2) - czasami smutna (-1) razem 1 punkt,
- czasami wesoła (+1) - czasami smutna (-1) razem 0 punktów,
- zawsze wesoła (+2) - zawsze smutna (-2) razem 0 punktów

czasami wesoła (+1) - zawsze smutna (-2) razem -1 punkt,
 nigdy wesoła (0) - zawsze smutna (-2) razem -2 punkty.

Piętnaście par odpowiedzi tak punktowanych (od +2 do -2) sprawia, że nauczyciel może od jednego dziecka otrzymać od +30 do -30 punktów. (Pary przymiotników podałam na stronie 240).

Dane dotyczące rzetelności tej techniki pochodzą z badań prowadzonych pod koniec klasy II.

Rzetelność: $r_{tt} = 0,85$

błąd standardowy 0,19,

$N = 69$,

średnia = 1,39,

odchylenie standardowe = 0,51.

Trafność teoretyczna: Jak już pisałam, w klasie II spostrzeganie nauczyciela wiąże się ze spostrzeganiem przez dziecko własnych relacji z nauczycielem $r = 0,32$, im lepiej dziecko ocenia własne relacje z nauczycielem, tym korzystniejsze przypisuje mu cechy. W klasie III spostrzeganie nauczyciela wiąże się z wynikami uzyskiwanymi przez dziecko w teście sprawdzającym wiadomości i umiejętności z języka polskiego ($r = 0,49$, $p = 0,01$) i matematyki ($r = 0,35$, $p = 0,01$), z ocenami otrzymywanymi na półroczu ($r = 0,24$, $p = 0,05$). Im wyższe uzyskują dzieci wyniki w testach sprawdzających wiadomości i umiejętności z dwóch przedmiotów uważanych za najważniejsze w szkole i im lepsze otrzymują oceny, tym korzystniejszy portret nauczyciela malują. Istnieje także związek pomiędzy spostrzeganiem nauczyciela i własnych relacji z nauczycielem, o którym była już mowa.

Ocena znaczenia programu dla kształtowania postaw prozdrowotnych dzieci

Technika „narysuj i napisz”³⁸

Technika ta polega na tym, że najpierw dzieci rysują odpowiedź na zadane im pytanie, a następnie udzielają krótkiej pisemnej wy-

³⁸ Technika prezentowana jest na podstawie artykułu K. Ostaszewskiego, *Ocena skuteczności...*, wyd. cyt. oraz instrukcji dla ankietera opracowanej przez K. Ostaszewskiego i udostępnionej mi w celu opublikowania.

powiedzi, na temat tego, co znajduje się na rysunku. Analizie poddawane są tylko wypowiedzi pisemne. W ramach tej techniki zadajemy dzieciom dwa pytania:

1. Co robisz, aby być zdrowym? Odpowiedzi na to pytanie są podstawą do wnioskowania o świadomości zachowań służących zdrowiu.

2. W drodze ze szkoły do domu Ania (lub Tomek) znalazła torbę, która zawierała substancje szkodliwe dla zdrowia. Co się w niej znajdowało? Odpowiedzi na to pytanie pozwalają oceniać wiedzę o substancjach szkodliwych dla zdrowia.

Udzielenie odpowiedzi na każde z tych pytań zajmuje uczniom klasy I jedną godzinę lekcyjną. Badanie może być prowadzone jednocześnie w całej klasie przez dwie osoby, tak aby każde dziecko, które ma trudności w zapisaniu swojej wypowiedzi mogło uzyskać pomoc. Ważne jest stworzenie dzieciom warunków do samodzielnej pracy, np. posadzenie ich w oddzielnych ławkach. Korzystna jest też prośba, by dzieci rysowały ołówkiem, koncentrują się wówczas na treści pytania, a nie na perfekcyjnym wykończeniu detali na swoim rysunku.

Instrukcja dla osoby prowadzącej badanie

Badanie świadomości zachowań służących zdrowiu:

1. Po przedstawieniu się i nawiązaniu kontaktu z klasą wyjaśniamy dzieciom reguły panujące podczas tych zajęć:

„Zanim zaczniemy pracować, chcę powiedzieć wam coś bardzo ważnego. Chcemy dowiedzieć się, co dzieci w waszym wieku myślą na temat zdrowia. Na tej lekcji nie będzie stopni, waszych prac nikt poza nami nie będzie oglądał, ale chcę, żebyście przestrzegali dwóch specjalnych zasad.

Pierwsza zasada. Mówimy szeptem. Gdy ktoś zechce coś powiedzieć albo zapytać, podnosi rękę i czeka, a kiedy podejść, mówi mi szeptem na ucho. To tak, jak gra w głuchy telefon. (Można tę zasadę przeciwczyć na próbę, tak aby wszystkie dzieci zorientowały się, o co chodzi.)

Druga zasada. Pracujemy samodzielnie. Każdy pracuje samodzielnie, do nikogo nikt nie zagląda i nie pokazuje innym dzieciom swojej pracy. To jest jego sekret. Dlatego każde dziecko będzie siedziało (lub już siedzi) samo w ławce”.

3. Rozdanie kartek i ołówków – kartki formatu A4 dzielimy na 4 równe części i rozdajemy w taki sposób, aby dzieci widziały stronę podzieloną na cztery pola. Upewniamy się, czy każdy ma ołówek, w razie potrzeby dajemy ołówki.

4. Prosimy dzieci o wpisanie swojego imienia i nazwiska.

5. Rysunek: „Teraz proszę was o skupienie uwagi. Niech każdy z was pomyśli o tych rzeczach i czynnościach, które służą zdrowiu. Nie mówcie nikomu. Pomyślcie o sobie, o tym, co ty robisz, aby być zdrowym. Kartka jest podzielona na cztery części. W każdej z nich możesz narysować coś, co robisz, aby być zdrowym.

Uwaga: W przypadku, gdy dziecko ma trudności z rozpoczęciem pracy lub nie wie, co rysować, jeszcze raz szeptem mówimy mu instrukcję. Jedyne dopuszczalne warianty pomocnicze brzmi: *Zacznij od narysowania siebie, gdy jesteś zdrowy, lub gdy wyglądasz zdrowo. Potem narysuj to, co pomaga ci w utrzymaniu zdrowia.* Nie należy stosować innych pomocniczych instrukcji. Jeżeli dziecko mimo wszystko nie jest w stanie wykonać tego zadania, to staramy się okazywać mu zainteresowanie, ale nie wymagamy dokończenia pracy.

5. Pisanie: „Napiszcie pod każdym rysunkiem, co robicie na tym obrazku. Jeśli ktoś będzie potrzebował pomocy w pisaniu, niech podniesie rękę i zaczeka. Ktoś z nas podejdzie i pomoże zapisać. Pamiętajcie, nie mówimy głośno. Wszystkie pytania zadajemy szeptem.”

Badanie wiedzy o substancjach szkodliwych dla zdrowia prowadzimy innego dnia. Tok postępowania jest identyczny jak opisany w punktach 1-3. Jedyna zmiana dotyczy punktu nr 2 – dzieci otrzymują czystą kartkę.

4. Rysowanie: „Za chwilę opowiem wam początek krótkiej historyjki. Posłuchajcie uważnie. Wyobraźcie sobie, że pewnego dnia Ania wracała ze szkoły do domu. Po drodze znalazła torbę. W torbie znajdowały się substancje szkodliwe dla zdrowia. Niech każdy narysuje, co Ania znalazła w tej torbie.

5. Pisanie: „Pod każdą z narysowanych rzeczy napiszcie, jak się ona nazywa (jaką ma nazwę). Jeśli ktoś będzie potrzebował pomocy w pisaniu, niech podniesie rękę i zaczeka. Podejdę i pomogę zapisać. Pamiętajcie, nie mówimy głośno. Wszystkie pytania zadajemy szeptem”.

Opracowanie wyników

Analizie poddaje się tylko wypowiedzi pisemne dzieci. W badaniach prowadzonych przez K. Ostaszewskiego wypowiedzi poddano analizie jakościowej i opracowano do każdego z pytań po trzyście kategorii odpowiedzi. Rejestrowano także częstotliwość występowania poszczególnych kategorii. Istnieją trzy możliwości odpowiedzi:

- dana kategoria nie występuje - wartość liczbowa 0
- dana kategoria występuje jeden raz - wartość liczbowa 1
- dana kategoria występuje więcej niż jeden raz - wartość liczbową 2.

Tabela 4. Kategorie odpowiedzi na pytanie nr 1 - czynności służące zdrowiu

Kategorie czynności służących zdrowiu	Przykładowe lub charakterystyczne wypowiedzi
Czynności zapobiegawcze	Siedzę prosto, smaruję buzię kremem, gdy idziemy na sanki, biorę gorącą kąpiel
Ćwiczenia fizyczne	Pływanie, jazda na rowerze, podnoszenie ciężarków, bieganie, gra w piłkę
Instrukcje, zakazy	Nie wolno jeść lodów, jeść śniegu, biegać w deszczu itp.
Higiena własnego ciała	Mycie rąk, nóg, kąpanie się, czesanie, i tym podobne czynności higieny własnego ciała
Jedzenie, picie	Owoce, warzywa, zupy, kanapki, mleko itd., a także ogólnie jedzenie i picie
Mycie zębów	Tylko higiena zębów
Odoczynek, sen	Śpię, odpoczywam, leżę
Praca, zajęcia szkolne	Szkoła, odrabianie lekcji, czytanie, odkurzanie, sprzątanie
Przyjmowanie lekarstw, zabiegi lecznicze	Piję syrop, biorę tabletki, Vibovit, zastrzyki, bańki
Przebywanie na świeżym powietrzu, kontakty z przyrodą	Spacer, przebywanie na świeżym powietrzu, zbieranie jagód, grzybów
Wizyty u lekarza, szpital	Idę do lekarza, lekarz mnie bada, idę do szpitala, operacja
Zabawa, przyjemności	Bawię się, gram w coś, bawię się klockami, wacham kwiatki, oglądam telewizję, śpiewam, maluję, rysuję
Nieadekwatne, trudne do interpretacji	Dom, straż pożarna, kubek

Tabela 5. Kategorie odpowiedzi na pytanie 2 – substancje szkodliwe dla zdrowia

Kategorie substancji szkodliwych dla zdrowia	Przykładowe lub charakterystyczne wypowiedzi
Alkohol	Piwo, wino, wódka, ogólnie alkohol
Broń, niebezpieczne przedmioty	Pistolety, granaty, materiały wybuchowe, noże, ostre narzędzia
Jadowite zwierzęta, robaki, owady	Jad żmiji, osa, pszczoła, pająk
Lekarstwa	Przeterminowane lekarstwa, tabletki z krzyżkiem, ogólnie tabletki, zastrzyki, trujące leki
Narkotyki	Kokaina, heroina, ogólnie narkotyki
Papierosy	Extra Mocne, Caro, ogólnie papierosy, fajka, tytoń
Produkty spożywcze nie nadające się do spożycia	Brudne lub niedojrzałe owoce, nieświeże lub przeterminowane jedzenie, robaczywe owoce
Słodzycze i niektóre używki	Cukierki, czekolada, cukier, lody, kawa, coca-cola, pepsi-cola
Substancje chemiczne	Farby, benzyna, denaturat, środki czyszczące, kleje, gaz, olej, kwas, smoła, ołów
Trucizny i rośliny trujące	Muchozół, trutka na szczury, muchomory, trucizny
Zanieczyszczenia, odpadki	Dymy, spaliny, odpadki, śmiecie, ości, kości
Zapałki	Zapałki, zapalniczka
Nieadekwatne lub trudne do interpretacji	Szyszka, tonik, dziura ozonowa, kabel, płyn, proszek, mydło, ocet, jarzębina

Wnioski z dotychczasowych badań przy zastosowaniu opisanych technik

Wyniki prowadzonych przeze mnie w latach 1994-1996 badań podłużnych w trzech zespołach klasowych, w których realizowany był program „Spójrz inaczej” od połowy klasy I do końca klasy III, pozwalają na stwierdzenie, że udział dzieci w zajęciach prowadzi do korzystnych zmian pozycji w strukturze popularności. Zmniejsza się w tych zespołach odsetek dzieci nieakceptowanych: odrzucanych lub izolowanych przez rówieśników. Obserwowane zmiany są statystycznie istotne. Nie zmieniają się natomiast istotnie pozycje dzieci w klasach nie objętych oddziaływaniami (grupę porównawczą stanowiło pięć zespołów klasowych badanych w latach 1992-1994).

Zmiany odnotowane w zespołach objętych programem charakteryzują się pewną trwałością. Po roku od zakończenia oddziaływań, czyli pod koniec IV klasy (program nie był kontynuowany po za-

kończeniu klasy III) nie odnotowałam statystycznie istotnych zmian w dwóch zespołach. W jednym zespole nastąpiło pogorszenie sytuacji dzieci w grupie. Po prawie dwóch latach od zakończenia oddziaływań, gdy dzieci były w klasie V – tylko w jednym z zespołów miały one w dalszym ciągu istotnie lepsze pozycje w strukturze popularności niż w klasie I przed rozpoczęciem zajęć.

Jeśli chodzi o zmiany dotyczące wyłącznie dzieci odrzucanych, których przed rozpoczęciem oddziaływań było 27, co stanowiło 35,5% wszystkich uczniów objętych programem (w klasie I nie było ani jednego izolowanego dziecka w tych zespołach), to w klasie III liczba tych dzieci zmniejszyła się do 5. Pozostałe dzieci zajęły pozycję izolowanych (5 osób), przeciętnie akceptowanych (9 osób) i akceptowanych (7 osób), o jednej osobie brak danych. Po dwóch latach od zakończenia oddziaływań 9 dzieci z grupy odrzucanych w klasie I zajmowało tę samą pozycję w klasie IV co w klasie I (stanowi to 33,3% dzieci odrzucanych w klasie I). Spośród pozostałych dzieci 2 było izolowanych, 8 przeciętnie akceptowanych i 6 akceptowanych. Jak widać w dwa lata po zakończeniu oddziaływań 11 dzieci zajmowało ponownie pozycję nie sprzyjającą rozwojowi i świadcząca o braku kompetencji społecznej. Niestety nie dysponuję danymi pozwalającymi na tak wnikliwą ocenę trwałości pozycji dzieci odrzucanych w klasach nie objętych programem. Problem ten jest obecnie przedmiotem moich badań.

Nie posiadam również danych pozwalających ocenić zmiany w zakresie jakości kontaktu dzieci z nauczycielem, ponieważ badania za pomocą tych technik rozpoczęłam dopiero pod koniec II klasy, a więc w toku realizacji programu i nie dysponowałam grupą porównawczą złożoną z klas nie objętych programem po zakończeniu oddziaływań w klasie III.

Dotąd opublikowane przez K. Ostaszewskiego dane dotyczące kształtowania się postaw prozdrowotnych u dzieci objętych programem dotyczą jedynie zmian zachodzących w klasie I. Badania prowadzono w 1995 roku w ośmiu klasach biorących udział w zajęciach i dziesięciu klasach nie objętych programem. „Wyniki wskazują, że program „Spójrz inaczej” realizowany w klasach I wpłynął pozytywnie na świadomość niektórych zachowań służą-

cych zdrowiu. Kierunek tych zmian był zgodny ze wskazaniami współczesnej promocji zdrowia. W „obrazie zdrowia” spostrzeganym przez dzieci z grupy objętej programem więcej było elementów związanych z odżywianiem się, aktywnością ruchową i sportową, a mniej przyjmowania lekarstw i opieki lekarskiej, która tradycyjnie wiąże się z pojęciem zdrowia. Program także wpłynął na poszerzenie wiedzy dzieci na temat niektórych substancji mogących stanowić zagrożenie dla zdrowia. Dotyczyło to przede wszystkim substancji chemicznych mogących stanowić zagrożenie dla zdrowia.”³⁹

Oprócz opisanych w tym artykule technik polecam także realizatorom programu uważne słuchanie informacji zwrotnych płynących od dzieci na zakończenie każdego zajęcia. Można też poprosić dzieci, by napisały listy do rówieśników w innej szkole, którzy mają podjąć decyzję czy warto brać udział w takich zajęciach. Z ich treści zawierających plusy i minusy uczestnictwa w zajęciach można się również bardzo dużo dowiedzieć.⁴⁰ Warunkiem niezbędnym do uzyskania takich informacji jest nauczenie dzieci, że mogą mówić prawdę, nawet jeśli podejrzewają, że może ona nie być przyjemna dla nauczyciela.

Literatura

Arendarska, A., Wojcieszek, K. (1996). *Przygotowanie do profilaktyki domowej*. Warszawa: PARPA, Wyd. I.

Argyle, M. (1994). Nowe ustalenia w treningu umiejętności społecznych. W: *Reguły życia społecznego. Oksfordzka psychologia społeczna*. W. Domachowski i M. Argyle (red.). Warszawa: PWN.

Argyle, M. (1991). *Psychologia stosunków międzyludzkich*. Warszawa: PWN.

Coie, J. D., Watt, N. F., West, S. G., Hawkins, J. D., Asarnow, J. R., Markman, H. J., Ramey, S. L., Shure, M. B., Long, B. (1996). *Profilaktyka: teoria i badania. Nowiny Psychologiczne*, 2.

Czerepaniak-Walczak, M. (1994). *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*. Szczecin: Wyd. Nauk. US.

³⁹ K. Ostaszewski, *Skuteczność „Spójrz inaczej” w pierwszej klasie szkoły podstawowej*. W: A. Kłodziejczyk, E. Czemirowska, T. Kołodziejczyk, „Spójrz inaczej”..., wyd. cyt., s. 34.

⁴⁰ M. Deptuła, *Szanse...*, wyd. cyt.

Deptuła, M. (1996). *Koncepcja diagnozy rozwoju społecznego dzieci w klasach I-IV*. Bydgoszcz: Wyd. WSP.

Deptuła, M. (1997). *Szanse rozwoju psychospołecznego dzieci w zmieniającej się szkole*. Bydgoszcz: Wyd. WSP.

Deptuła, M. (2000). Diagnostowanie i wspomaganie rozwoju kompetencji społecznej dzieci jako działania profilaktyczne. W: *Psychopatologia i psychoprofilaktyka. Przejawy narkomanii, alkoholizmu, przemocy, zaburzeń psychicznych w rodzinie i w szkole oraz możliwości przeciwdziałania. Materiały z ogólnopolskiej konferencji naukowej zorganizowanej przez Instytut Pedagogiki Społecznej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie, 19-21.10.1999*. Margasiński, A. i Zajęcka, B. (red.). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 493-503.

Ekiert-Grabowska, D. (1984). *Techniki socjometryczne w pracy wychowawcy klas początkowych*. Katowice: Wyd. UŚ.

Gagnon, C. (1988). *Compétence sociale et difficultés d'adaptation aux pairs*. W: *Relations entre enfants. Recherches et interventions éducatives*. Durning, P. i Tremblay, R.E. (red.). Paris: Edition Fleurus.

Goleman, D. (1997). *Inteligencja emocjonalna*. Poznań: Media Rodzina.

Grochulska, J. (1992). *Wspomaganie rozwoju społecznego dziecka*. Wrocław-Warszawa-Kraków: Wyd. Naukowe PWN.

Grzelak, J., Wolniewicz-Grzelak, B. (1993). Ocena efektywności programów profilaktycznych. Perspektywa metodologiczna. *Alkoholizm i Narkomania*, 13, 70-112.

Hawkins, J. D., Netherhood, B. (1994). *Podręcznik ewaluacji programów profilaktycznych. Nadużywanie substancji uzależniających i inne problemy społeczne*. Warszawa-Olsztyn: Instytut Psychiatrii i Neurologii, Polskie Towarzystwo Psychologiczne Pracownia Wydawnicza.

Jones, V. F. Jones, L. V. (1990). *Comprehensive Classroom Management. Motivating and Managing Students*. Wyd. 3. Boston-London-Sydney-Toronto: Allyn and Bacon.

Kołodziejczyk, A., Czerniewska, E., Kołodziejczyk, T. (1997). *Spójrz inaczej. Program zajęć wychowawczo-profilaktycznych*. Skarżysko-Kamienna: Wyd. ATE sc.

Maruszewski, T., Ścigała, E. (1998). *Emocje – Aleksytymia – Poznanie*. Poznań: Wyd. Fundacji Humaniora.

Okulicz-Kozaryn, K., Ostaszewski, K. (1999). Czynniki związane z piciem alkoholu przez młodzież w wieku 13-14 lat. *Alkoholizm i Narkomania*, 3, 377-398.

Ostaszewski, K., Bobrowski, K., Borucka, A., Okulicz-Kozaryn, K., Pisarska, A. (2000). Ocena skuteczności programu wczesnej profilaktyki alkoholowej „Program Domowych Detektywów”. *Alkoholizm i Narkomania*, 1, 83-103.

Ostaszewski, K. (1997). Ocena skuteczności programu „Spójrz inaczej” w zakresie zagadnień dotyczących zdrowia. *Promocja zdrowia. Nauki Społeczne i Medycyna*, 10-11.

Pilkiewicz, M. (1973). Wybrane techniki badania nieformalnej struktury klasy szkolnej. Próba klasyfikacji. W: *Materiały do nauczania psychologii*. Wołoszynowa, L. (red.), s. III, t. 2, Warszawa: PWN.

Salovey, P. Sluyter, D. J. (1999). *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.

Sęk, H. (1985). Podstawy psychoprofilaktyki. *Przegląd Psychologiczny*, 1.

Smith, P. K. (1997). Rozwój społeczny. W: *Psychologia rozwojowa*, Bryant, P. E., Colman, A. M. (red.). Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.

Vitaro, F. Charest, J. (1988). Intervention impliquant les pairs auprès d'enfants en difficulté d'adaptation sociale. W: *Relations entre enfants. Recherches et interventions éducatives*. Durning, P. i Tremblay, R. E. (red.). Paris: Editions Fleurus, s. 151-183.

Wygotski, L. (1993). Kryzys siódmego roku życia. *Nowiny Psychologiczne*, 2.

Zucker, R. Boyd, G. Howard, J. (red.). (1997). *Powstawanie problemów alkoholowych. Biologiczne, psychospołeczne i socjologiczne czynniki ryzyka uzależnienia od alkoholu*. Warszawa: PARPA.