

Grzegorz Humenny

Uniwersytet Jagielloński
Instytut Badań Edukacyjnych

dr Paweł Grygiel

Instytut Badań Edukacyjnych

Częstość i struktura relacji przyjacielskich wśród dzieci kończących szkołę podstawową

Wstęp

Przyjaźń jest przeważnie pierwszą znaczącą relacją o charakterze pozarodzinnym, którą dzieci nawiązują z innymi (Bell & Coleman, 1999; Rubin & McDonald, w druku). Badacze zjawiska są zgodni, że przyjaźń jest relacją wzajemną i niesprowadzalną do jednokierunkowej atrakcyjności. Jej cechą jest występowanie wzajemnego (pozytywnego) uczucia (afektu). Relacje przyjacielskie są więc raczej pochodną motywów emocjonalno-społecznych niż instrumentalnych. Ważne, że przyjaźń ma charakter dobrowolny – nie wynika z obowiązku ani nakazu (przypisania). Nie można wyznaczyć komuś przyjaciela, czy też nakazać przyjaźni z drugą osobą. Istotne także, że przyjaźń jest relacją egalitarną, w której obie strony traktują się jako równe. Zasadniczo więc przyjaźń może być zdefiniowana jako dobrowolna, wzajemna, egalitarna, pozytywna relacja emocjonalna, przeważnie wiążąca się ze wspólnym spędzaniem czasu (Rubin & Bowker, w druku).

Znawcy problematyki, Kenneth H. Rubin oraz Kristina McDonald (w druku), wskazują na różnice w podstawowych funkcjach pełnionych przez przyjaźń w kolejnych okresach dzieciństwa. Ich zdaniem we wczesnym dzieciństwie przyjaźń bazuje na maksymalizacji emocji, zwiększaniu poziomu satysfakcji doświadczanej w trakcie wspólnych gier i zabaw. W okresie środkowym pozwala na naukę norm i rozwój niezbędnych umiejętności społecznych. Pod koniec dzieciństwa z kolei wspomaga ona proces budowania tożsamości, zestawu przekonań na własny temat.

Zasadniczo więc (por. Hartup, 1996; Newcomb & Bagwell, 1995; Rubin & Bowker, w druku) przyjaźń: (1) zapewnia wsparcie emocjonalne, podniesienie samooceny, poczucia własnej wartości; (2) jest podstawą bezpieczeństwa emocjonalnego oraz dobrostanu emocjonalnego (niższy poziom lęku, samotności i depresji); (3) stwarza warunki i okazje do okazywania drugiej osobie bliskości i oddania oraz do odczuwania okazywanych przez nią uczuć; (4) pozwala rozwijać empatię, altruizm, pewność siebie oraz umiejętności społeczne i poznawcze; (5) wiąże się ze współdzieleniem interesów, nadziei i obaw; (6) dostarcza wsparcia instrumentalnego oraz informacyjnego; (7) stanowi podstawę kształtowania się – w późniejszym okresie – relacji romantrycznych, małżeńskich i rodzicielskich. Relacje przyjacielskie współtworzą

więc istotny kontekst rozwojowy, poprzez który nabywa się umiejętności rozwiązywania konfliktów, uczy się sposobów negocjacji, w konsekwencji zaś rozwija się społeczne umiejętności oraz zaspokaja potrzebę bliskości.

Posiadanie przynajmniej jednego przyjaciela zmniejsza prawdopodobieństwo wiktymizacji, a tym samym możliwość wystąpienia takich jej negatywnych efektów, jak odczuwanie lęku i okazywanie agresji. Przebywanie blisko przyjaciela ogranicza negatywne, psychologiczne efekty stresujących sytuacji społecznych. Ponadto dobra i stabilna relacja przyjacielska w młodości przekłada się w dłuższym czasie na lepsze funkcjonowanie psychiczne, a jej efekty mogą ujawniać się także w życiu dorosłym (Rubin & Bowker, w druku).

Brak przyjaźni wiąże się z wieloma negatywnymi efektami psychospołecznymi, m.in. wyższym poczuciem samotności, lęku, depresji (Asher & Paquette, 2003; Kelvin, 2016). Dzieci pozbawione relacji przyjacielskich częściej stają się ofiarami wiktymizacji (Menesini & Salmivalli, 2017), prawdopodobnie także dlatego, że naznaczane są jako „łatwe cele”, to jest podmioty pozbawione ochrony osób mogących stanąć w ich obronie. Dzieci o niskim poziomie atrakcyjności interpersonalnej, np. ze względu na ograniczony zasób umiejętności społecznych, starające się nawiązać jakiegokolwiek pozytywne relacje interpersonalne, dążąc do zaspokojenia potrzeby bliskości, mogą być zmuszone do wchodzenia w relacje z osobami, z którymi nikt (nawet one) nie chce się przyjaźnić. W ten sposób tworzą związki osób odrzucanych przez innych, wzmagając tym samym poczucie własnego niepokoju czy lęku (Rubin & Bowker, w druku; Rubin, Wojslawowicz, Rose-Krasnor, Booth-LaForce & Burgess, 2006).

Relacje przyjacielskie mogą wiązać się z kłótniami, konfliktami, zazdrością, poczuciem zdrady itd. (William M. Bukowski, Newcomb & Hartup, 1998). Badania wskazują, że pomiędzy przyjaciółmi, w porównaniu z osobami niebędącymi przyjaciółmi, częściej dochodzi do konfliktów, ale równocześnie konflikty te są znacznie efektywniej rozwiązywane i są to częściej rozwiązania pozytywne. To zaś może prowadzić do nabywania przez przyjaciół ważnych na dalszych etapach życia umiejętności (Rubin & Bowker, w druku).

Także utrata przyjaźni okazać się może znaczącym czynnikiem stresogennym, zwiększającym prawdopodobieństwo poczucia społecznej izolacji, w konsekwencji zaś lęku czy depresji, którym towarzyszyć mogą problemy natury fizjologicznej, poczucie winy, gniew (Bowker, Rubin, Burgess, Booth-LaForce & Rose-Krasnor, 2006; Laursen, Hartup & Koplas, 1996). Przyjaźń – podobnie jak inne typy relacji interpersonalnych – ma więc swoją „ciemną stronę”.

Podkreślić w tym miejscu wypada, że uczestniczenia w relacjach przyjacielskich nie należy utożsamiać z wysoką pozycją zajmowaną w ramach grupy rówieśniczej, wysokim statusem socjometrycznym, wysokim poziomem akceptacji (Gifford-Smith & Brownell, 2003). Dzieci niepopularne, odrzucane lub izolowane mogą posiadać przyjaciół, podczas gdy uczniowie o wysokim poziomie akceptacji ze strony rówieśników mogą ich nie mieć wcale lub dysponować bardzo rzadkimi sieciami tego typu. Badania wskazują przykładowo, że 39% dzieci odrzucanych w ramach zbiorowości rówieśniczej posiada przynajmniej jednego przyjaciela w grupie, podczas gdy 31% dzieci popularnych nie posiada ich wcale (Gest, Graham-Bermann & Hartup, 2001).

Sferą, w ramach której formują się pierwsze przyjaźnie, jest zabawa (Coplan & Arbeau, 2009). Badania wskazują, że już we wczesnym dzieciństwie (okresie przedszkolnym) dzieci wykazują tendencję do preferowania interakcji z jednymi dziećmi i braku chęci zabawy z innymi (Parry, w druku). Wprawdzie dzieci potrafią rozróżniać przyjaciół i innych partnerów już we wczesnym dzieciństwie, lecz to, jak rozumiane jest samo zjawisko przyjaźni, oraz to, jakie są jego przejawy behawioralne, zmienia się dynamicznie aż po okres adolescencji (Newcomb & Bagwell, 1995).

Badania wskazują przykładowo, że młodsze dzieci (przed ukończeniem 9. roku życia) określają mianem przyjaciół osoby, z którymi bawią się/grają oraz dzielą się rzeczami (Oden, 1982). W tym okresie przyjaźń mocno wiąże się z bliskością przestrzenną (Rubin, Bukowski & Laursen, 2011), która wykorzystywana bywa jako jeden z podstawowych definicyjnych wskaźników przyjaźni (Fujisawa, Kutsukake & Hasegawa, 2005; Santos, Vaughn & Bost, 2008). Kolejne etapy rozwoju wiążą się jednak ze spadkiem znaczenia prostej przestrzennej dostępności partnera (zabawy), z jednoczesnym wzrostem roli podobieństwa (homofilii) ze względu na posiadane cechy, w tym społeczno-demograficzne (takie jak płeć czy rasa), ale także podobne style zachowania (interakcji), zbliżone zainteresowania dotyczące tego, jak spędzać czas, np. w co i jak się bawić, czy złożone cechy psychologiczne, takie jak poczucie humoru, wrażliwość, uprzejmość, towarzyskość (Berndt, 1982; Gest i in., 2001; Howes, 2009; Rubin, Bukowski & Parker, 1998). Między 9. a 10. rokiem życia przyjaciółmi określa się osoby lubiące się i wzajemnie wspierające. Z kolei w okresie preadolescencji przyjaciółmi określa się osoby, które rozumieją się wzajemnie i dzielą własnymi przemyśleniami, uczuciami i tajemnicami (por. Oden, 1982).

Wyniki badań obserwacyjnych oraz opartych na wywiadach z matkami i nauczycielami wskazują, że około 75% dzieci w wieku przedszkolnym zaangażowanych jest we wzajemne relacje o charakterze przyjacielskim. W okresie szkolnym wśród nastolatków wskaźnik ten waha się między 80% a 90%. Ponad 90% osób dorosłych deklaruje posiadanie przyjaciół. Poziom ten nieco spada wśród osób starszych, lecz nadal sięga ponad 80% wśród osób w wieku ponad 65 lat (por. dla przeglądu: Hartup & Stevens, 1999). Posiadanie relacji przyjacielskich jest więc stosunkowo powszechne na wszystkich etapach życia.

Powstaje pytanie, jak przedstawia się struktura relacji przyjacielskich. Jaka część przyjaciół to osoby uczące się w tej samej klasie? Ilu przyjaciół to osoby spoza szkoły? Biorąc pod uwagę obowiązek szkolny oraz czas spędzany przez dzieci w szkole, można oczekiwać, że większość relacji przyjacielskich będzie relacjami „wewnątrzszkolnymi”. Przykładowo w USA przeciętny uczeń w ciągu roku spędza w szkole 170–180 dni, pięć dni w tygodniu, sześć i pół godziny dziennie (Patall, Cooper & Allen, 2010; Silva, 2007). Badania prowadzone na podstawie wypełnianych przez uczniów dzienniczków wskazują, że w Stanach Zjednoczonych dzieci w wieku 6–8 lat w ciągu całego tygodnia (włączając weekend) spędzają w szkole przeciętnie 32 godziny 18 minut, zaś w wieku 9–12 lat średnio 33 godziny oraz 37 minut, tj. około 20% tygodnia, co daje 33% po uwzględnieniu czasu przeznaczonego na sen (obliczenia własne na podstawie

danych zawartych w: Hofferth & Sandberg, 2001). W Polsce uczeń placówki publicznej w ciągu sześciu lat nauki w szkole podstawowej przebywa – licząc tylko obowiązkowe godziny lekcyjne – blisko 6000 godzin (Dolata i in., 2015).

Interesujące, że w literaturze odnaleźć można niewiele wyników badań dotyczących dystrybucji relacji przyjacielskich dzieci w wieku szkolnym w ramach i poza oddziałami klasowymi lub szkołami, w których pobierają naukę. Przykładowo w badaniach Kupersmidt, DeRosier i Patterson (1995) 77% osób wskazanych jako przyjaciół uczęszczało do tej samej klasy. W badaniach Witkow & Fuligni (2010) 75% młodzieży wskazało jako przyjaciela osobę ze swojej szkoły, w badaniach zaś Urberg (Urberg, Degirmencioglu, Tolson & Halliday-Scher, 1995) średnio 72% przyjaciół wskazywanych było wśród osób z tej samej szkoły (najwięcej wśród szóstoklasistów, najmniej wśród dwunastoklasistów). Na podstawie nielicznych badań można przypuszczać, że większość przyjaźni uczniowskich nawiązuje się w ramach zespołów klasowych, w których funkcjonują dzieci i młodzież w okresie nauki szkolnej.

Zjawiskiem leżącym u podstaw większości obserwowanych relacji społecznych – jak zostało to już wspomniane – jest zasada homofilii (McPherson, Smith-Lovin & Cook, 2001). Wiąże się ona z występowaniem procesu „przekładania” (transmisji) dowolnych, społecznie znaczących charakterystyk (cech statusowych i/lub wartości), na odległość w sieci, liczbę relacji, które przebyć musi informacja, aby połączyć dwie osoby (McPherson i in., 2001). Od początku życia jednym z ważniejszych kryteriów oceny podobieństwa jest płeć (Fagot, 1993).

Badania wskazują (dla przeglądu por. Rose & Rudolph, 2006), że dzieci już od drugiego roku życia wykazują – nawet w sytuacji braku alternatywy – niechęć do posługiwania się zabawkami uznawanymi za przeznaczone dla płci przeciwnej (Caldera, Huston & O'Brien, 1989). Co ważne, niemal od początku jako partnerów do zabawy preferują osoby tej samej płci. Tendencja ta po raz pierwszy ujawnia się między 18. a 28. miesiącem życia (La Freniere, Strayer & Gauthier 1984), staje się wyraźna między 30. a 36. miesiącem, osiągając szczyt około 11. roku (Stockard, 2006). Analizy Candice Feiring (1999) wskazują przykładowo, że wśród 9-latków na każdą osobę przeciwnej płci wchodzącą w skład sieci koleżeńskie przypada aż osiem osób tej samej płci. Do podobnych wniosków prowadzą także wyniki badań z Europy. Przykładowo blisko 80% wskazań przyjaciół dokonywanych przez uczniów z hiszpańskich szkół podstawowych ($N > 6000$, $M_{wiek} = 13,1$) nakierowanych było na przedstawicieli tej samej płci (Babarro, Diaz-Aguado, Martinez Arias & Steglich, 2016).

Wśród czynników prowadzących do powstania preferencji homofilnych wymienia się między innymi czynniki o charakterze behawioralnym (Mehta & Strough, 2009), w tym większe zapotrzebowanie chłopców na ruch fizyczny, wynikające ze specyfiki rozwoju psychomotorycznego, skutkujące preferowaniem innego typu zabawek, form gier, partnerów interakcji, a ostatecznie także różnymi typami sieci rówieśniczych. Z drugiej strony wskazuje się, że „biologiczne” podstawy segregacji płciowej wzmacnianie są w ramach procesu socjalizacji pierwotnej przez głównych jej agentów: rodziców oraz kulturę masową (kod kulturowy).

Pytania i hipotezy

W niniejszym studium interesować nas będzie zagadnienie częstości oraz – przede wszystkim – struktury relacji przyjacielskich nawiązywanych przez uczniów kończących naukę w polskich szkołach podstawowych.

Odpowiedź na pytanie o kształt struktury relacji przyjacielskich będzie miała implikacje o charakterze metodologicznym. Biorąc pod uwagę, iż podstawowym (i najbardziej rzetelnym) źródłem informacji o relacjach społecznych (w tym przyjacielskich) dzieci w wieku szkolnym są badania socjometryczne dotyczące rówieśników uczących się w tej samej szkole/klasie, powstaje pytanie, na ile zadawanie pytań dotyczących relacji z kolegami/koleżankami ze środowiska szkolnego powodować może obciążenie wyników badań na temat relacji rówieśniczych. Zagadnienie to ma także znaczenie bardziej praktyczne. Jeżeli przyjmiemy, że relacje przyjacielskie są – zgodnie z przedstawionymi wynikami badań – istotnym elementem wsparcia (emocjonalnego, społecznego czy instrumentalnego), przekładającego się nie tylko na dobrostan psychospołeczny czy mniejsze prawdopodobieństwo wystąpienia objawów psychopatologicznych, ale także na lepsze wyniki w nauce, powstaje pytanie, na ile zerwanie dotychczasowych relacji przyjacielskich poprzez zmianę klasy (np. w wyniku przejścia ze szkoły podstawowej do szkoły gimnazjalnej) obniża poziom dostępnego wsparcia, a tym samym jakość otoczenia, w ramach którego funkcjonują dzieci. Pytanie to będzie jednak miało praktyczne znaczenie jedynie wówczas, gdy dominująca część relacji przyjacielskich kształtować się będzie w ramach jednego oddziału klasowego.

Jak zostało to już wskazane, w niniejszym artykule stawiamy pytania dotyczące częstości oraz struktury relacji przyjacielskich wśród uczniów kończących naukę w polskich szkołach podstawowych. Interesować będzie nas m.in.: jak częste są relacje przyjacielskie wśród uczniów piątych oraz szóstych klas szkoły podstawowej? Czy częstość występowania relacji przyjacielskich różnicować się będzie ze względu na płeć dzieci? Czy występują jakieś różnice między piątą i szóstą klasą? Czy osoby wskazywane jako przyjaciele/przyjaciółki to osoby uczące się w tej samej klasie? Jaka część spośród przyjaciół to wprawdzie osoby spoza klasy, lecz uczące się w tej samej szkole? Jak liczna jest grupa przyjaciół/przyjaciółek spoza środowiska szkolnego? Czy wybór przyjaciół/przyjaciółek będzie wiązać się z płcią badanych dzieci? Innymi słowy: czy chłopcy częściej jako przyjaciół wskazywać będą chłopców, zaś dziewczynki częściej wybierać będą dziewczynki (homofilia ze względu na płeć)?

Opierając się na – przedstawionych wcześniej – wynikach dotychczasowych badań, sformułowaliśmy następujące hipotezy:

- H1: Relacje przyjacielskie będą stosunkowo powszechne: posiadanie przyjaciela/przyjaciółki deklarować będzie przynajmniej cztery piąte badanych uczniów/uczennic.
- H2: Zdecydowana większość (przynajmniej trzy czwarte) osób uznawanych za przyjaciół/przyjaciółki uczyć się będzie w tej samej klasie szkolnej (wystąpi więc zjawisko homofilii klasowej).
- H3: Wystąpi także wyraźne zjawisko homofilii płciowej: zdecydowana większość (przynajmniej cztery piąte) relacji przyjacielskich zachodzić będzie pomiędzy osobami tej samej płci.

Próba

Badania, na podstawie których przeprowadzone zostaną analizy, sfinansowane zostały w ramach grantu dla młodych naukowców, realizowanego na Wydziale Filozoficznym Uniwersytet Jagiellońskiego (decyzja nr 221.3110.3.2016) w okresie od 1.08.2016 do 30.09.2017. Pomiar miał charakter podłużny (longitudinalny) i przeprowadzony został trzykrotnie w ciągu roku szkolnego. Pierwsza fala zrealizowana została w grudniu 2016 i styczniu 2017 roku wśród uczniów klas piątych i szóstych wybranych szkół w Polsce.

Szkoły do badania wybrane zostały celowo, aby reprezentować placówki wielkomiejskie, miejskie oraz wiejskie. Analizy przeprowadzone zostały z wykorzystaniem danych z I fali badań, w ramach której badaniem objętych zostało 51 oddziałów klasowych z 13 szkół. Przeciętna liczba dzieci objętych badaniem w ramach oddziału klasowego wyniosła 12,69 (Min = 7; Max = 24; SD = 3,66). Kwestionariusze wypełniło 647 osób (232 w klasie piątej i 415 w klasie szóstej), w tym 49,9% chłopców i 50,1% dziewcząt. Średnia wieku badanych dzieci wyniosła niecałe 12 lat ($M = 11,97$; $SD = 0,67$); w klasach piątych niespełna 11 i pół roku ($M_5 = 11,35$; $SD_5 = 0,47$), w klasach zaś szóstych niespełna 12 i pół roku ($M_6 = 12,30$; $SD_6 = 0,50$).

Narzędzie badawcze

Uczniowie wypełniali ankietę internetową w szkołach pod nadzorem wykwalifikowanego ankietera w obecności nauczyciela. W pierwszej turze narzędzie badawcze składało się z siedmiu zasadniczych części: (1) identyfikacji osoby, którą uczeń/uczennica nazywa swoim przyjacielem/swoją przyjaciółką; (2) oceny siły relacji przyjacielskich z wykorzystaniem Skali Jakości Przyjaźni (Friendship Quality Scale – FQS; W.M. Bukowski, Hoza & Boivin, 1994); (3) pomiaru socjometrycznym metodą Coie'a (1982); (4) trzech różnych kwestionariuszy do oceny poziomu samotności, tj. Skali Samotności de Jong Gierveld (de Jong Gierveld & Kamphuls, 1985), Skali Samotności i Relacji Społecznych (Children's Loneliness and Social Dissatisfaction Scale; Asher, Hymel & Renshaw, 1984; Asher & Wheeler, 1985), Skali Samotności Louvain dla Dzieci i Młodzieży (The Louvain Loneliness Scale for Children and Adolescents; Marcoen, Goossens & Caes, 1987); (5) Skali Potrzeby Przynależności (Need to Belong Scale; Leary, Kelly, Cottrell & Schreindorfer, 2013); (6) pytań na temat doświadczanych w szkole zachowań agresywnych oraz (7) metryczki.

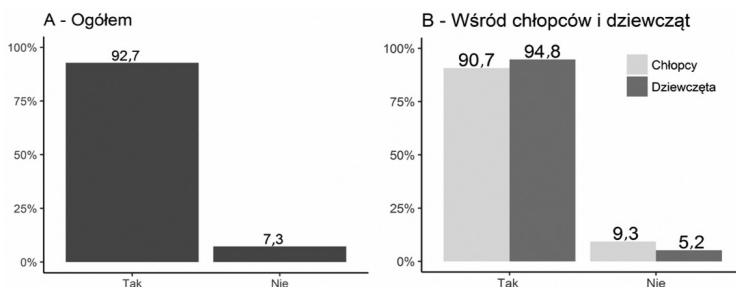
Pierwszą część ankiety rozpoczynało pytanie: „Czy znasz kogoś, kogo możesz nazwać swoim przyjacielem lub przyjaciółką – kogoś, na kogo możesz liczyć, kto cię wspiera, z kim łączą się bliskie, serdeczne stosunki oparte na wzajemnej życzliwości i zaufaniu? Płeć ani wiek tej osoby nie mają znaczenia”. Dodatkowo, w pierwszej części kwestionariusza uczniowie deklarowali m.in., ilu mają takich przyjaciół, czy najlepszy przyjaciel uczęszcza do tej samej co oni klasy lub szkoły oraz jaka jest płeć tej osoby. Pytania te stanowią podstawę analiz podjętych w ramach niniejszego tekstu.

Wyniki

Częstość występowania relacji przyjacielskich

Zgodnie z oczekiwaniami zdecydowana większość uczniów/uczennic kończących naukę w szkole podstawowej (92,7%) zadeklarowała znajomość z kimś, kogo można nazwać przyjacielem. Jedynie niespełna jedna dziesiąta badanych (7,3%) stwierdziła, że nie zna nikogo takiego, kogo mogłaby określić jako swojego przyjaciela lub przyjaciółkę (por. rys. 1). Nie wystąpiły statystycznie istotne różnice związane z częstością posiadania lub nieposiadania przyjaciela pomiędzy uczniami piątej oraz szóstej klasy ($\chi^2(1) = 1,48, p = 0,22$). W klasie piątej fakt posiadania przyjaciela potwierdziło 94,4% respondentów, a w klasie szóstej – 91,8%.

Odnotowano niewielkie, choć statystycznie istotne ($\chi^2(1) = 3,92, p < 0,05$) różnice między deklaracjami chłopców i dziewcząt. Dziewczęta nieco częściej niż chłopcy (94,8% wobec 90,7%) wskazały na posiadanie relacji przyjacielskich. Bardziej szczegółowa analiza wyników dowodzi, że różnice te wynikają z częstszego posiadania relacji przyjacielskich przez dziewczęta niż przez chłopców w klasie piątej (lecz nie szóstej). O ile w klasie piątej fakt posiadania przyjaciół potwierdziło 98,3% dziewcząt oraz 90,4% chłopców ($\chi^2(1) = 6,77, p < 0,01$), o tyle w klasie szóstej międzypłciowe różnice były mniejsze (92,8% wobec 90,9%) i statystycznie nieistotne ($\chi^2(1) = 0,49, p = 0,48$).



Rysunek 1. Częstość występowania relacji przyjacielskich (ogółem oraz pomiędzy chłopcami i dziewczętami)

Uwaga: „Tak” oznacza, że dziecko zadeklarowało posiadanie przynajmniej jednej osoby, którą można określić mianem przyjaciela/przyjaciółki; „Nie” oznacza, że dziecko nie potrafiło wskazać ani jednej takiej osoby.

Struktura przyjaźni

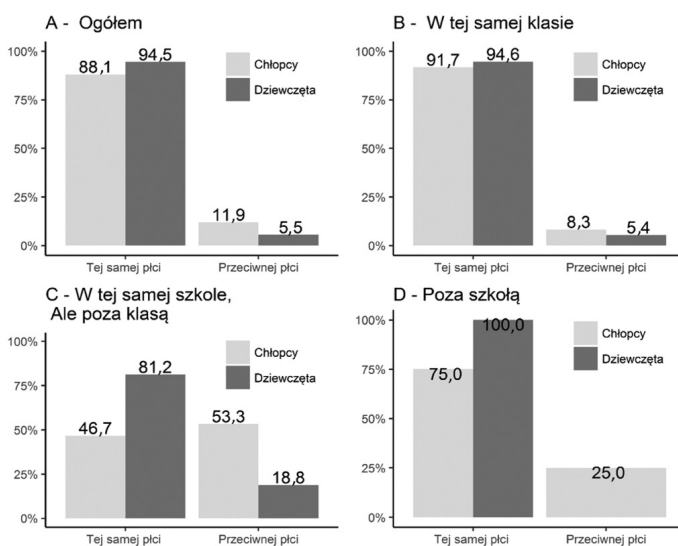
Zgodnie z postawioną hipotezą zdecydowana większość osób wskazywanych jako najlepsi przyjaciele/najlepsze przyjaciółki to dzieci uczące się w tym samym oddziale klasowym (85,7%). Jedynie 5,2% najlepszych przyjaciół okazało się uczniami/uczennicami z innych klas tej samej szkoły, a 9,2% osobami spoza szkoły. Dodajmy, że na 31 przyjaciół ze szkoły (choć spoza klasy) 9 uczęszczało do młodszych klas, 16 do klas równoległych, a 9 do oddziałów starszych. Z kolei na 55 przyjaciół spoza środowiska szkolnego 10 osób okazało się członkami rodziny (przede wszystkim byli to kuzyni/kuzynki oraz rodzeństwo), wśród pozostałych (45 osób) 21 osób było w tym samym wieku, 20 przyjaciół okazało

się starszych, a tylko jedna młodsza. Troje uczniów wskazało, że ich najlepszymi przyjaciółmi są osoby dorosłe spoza rodziny. Wyniki badań wskazują więc na zasadniczą rolę oddziału klasowego jako środowiska, w ramach którego powstają relacje przyjacielskie w okresie wczesnej adolescencji.

Istotne, że struktura „pochodzenia” osób uznawanych za przyjaciół/przyjaciółki nie różni się znacząco między klasą piątą i szóstą ($\chi^2(2) = 1,46, p = 0,48$). W przypadku klasy piątej 87,2% przyjaciół stanowiły osoby z tej samej klasy, 5,5% osoby ze szkoły (choć spoza klasy), a 7,3% osoby spoza szkoły. Odpowiednie dane dla klasy szóstej wyniosły: 84,8%, 5,0% oraz 10,2%. Także płeć nie różnicowała analizowanych wskazań respondentów ($\chi^2(2) = 0,67, p = 0,72$). Wśród chłopców 86,7% zadeklarowało posiadanie przyjaciół ze środowiska klasowego, 5,1% ze środowiska szkolnego (choć pozaklasowego), a 8,2% wskazało w tym kontekście na osoby spoza szkoły. Analogiczne dane dla dziewcząt przedstawiają się następująco: 84,7%, 5,2% oraz 10,1%. Dodajmy, że struktura ta nie różni się pomiędzy chłopcami i dziewczętami zarówno w klasie piątej ($\chi^2(2) = 0,58, p = 0,75$), jak i w klasie szóstej ($\chi^2(2) = 2,26, p = 0,32$).

Homofilia relacji przyjacielskich ze względu na płeć

Wyniki prowadzonych analiz potwierdzają również trzecią ze stawianych hipotez. Wśród badanych osób aż 91,3% zadeklarowało, że najlepszym przyjacielem/przyjaciółką jest osoba tej samej płci.



Rysunek 2. Zróznicowanie struktury relacji przyjacielskich ze względu na płeć uczniów (odsetki wskazań przyjaciół/przyjaciółki będących osobami tej samej oraz przeciwnej płci, co osoba wskazująca)

Uwaga: Panel A dotyczy homofilii przyjaźni bez względu na to, jakie jest „źródło” przyjaźni (klasa, szkoła, środowisko pozaszkolne); Panel B – odnosi się do przyjaciół pochodzących z tej samej klasy; Panel C – dotyczy przyjaciół z tej samej szkoły, lecz innej klasy; Panel D z kolei dotyczy relacji przyjacielskich z osobami spoza szkoły.

Nie odnotowano w tym względzie różnic pomiędzy uczniami klas piątych i szóstych ($\chi^2(1) = 0,09, p = 0,77$). Wskaźnik homofilii płciowej wśród uczniów klas piątych wyniósł 91,8%, a w klasach szóstych 91,1%. Wystąpiły z kolei niewielkie, lecz statystycznie istotne różnice między chłopcami a dziewczętami ($\chi^2(1) = 7,78, p < 0,01$). Analiza danych (por. rys. 2) wskazuje, że nieco wyższy poziom homofilii relacji przyjacielskich ze względu na płeć charakteryzuje uczennice niż uczniów. O ile wśród dziewcząt wskaźnik ten wyniósł 94,5%, o tyle wśród chłopców 88,1%.

Bardziej szczegółowe analizy wykazują jednocześnie, że różnice w poziomie homofilii relacji przyjacielskich ze względu na płeć między chłopcami a dziewczętami wiążą się z przyjaciółmi pochodzącymi spoza oddziału klasowego. Dziewczęta wykazują wyższy niż chłopcy poziom homofilii zarówno w przypadku przyjaciół uczących się w tej samej szkole, lecz innej klasie ($\chi^2(1) = 4,05, p < 0,05$), jak i wśród przyjaciół/przyjaciółek spoza szkoły ($\chi^2(1) = 8,70, p < 0,01$). Wskaźnik homofilii relacji przyjacielskich nawiązywanych z osobami ze środowiska szkolnego (choć pozaklasowego) wyniósł dla dziewcząt 81,3%, dla chłopców zaś 46,7%. Z kolei w kontekście przyjacielskich relacji nawiązywanych z osobami spoza szkoły poziom homofilii dla dziewcząt wyniósł 100%, a dla chłopców 75,0%. Podkreślamy, że w przypadku przyjaciół/przyjaciółek pochodzących z tej samej klasy nie odnotowano statystycznie istotnych różnic w analizowanym zakresie ($\chi^2(1) = 1,68, p = 0,20$). Wskaźnik homofilii dla chłopców wyniósł w tym przypadku 91,7%, dla dziewcząt zaś 94,6%. Przeprowadzone badania wskazują więc jednoznacznie na występowanie zjawiska homofilii relacji przyjacielskich ze względu na płeć.

Dyskusja

W niniejszym studium interesowało nas zagadnienie częstości oraz struktury relacji przyjacielskich nawiązywanych przez uczniów kończących naukę w polskich szkołach podstawowych. Opierając się na wynikach badań zrealizowanych wśród uczniów klas piątych oraz szóstych 51 oddziałów klasowych z 13 szkół, potwierdzono wszystkie trzy postawione hipotezy.

Przeprowadzona wstępna analiza danych wykazała, że relacje przyjacielskie są powszechne. Posiadanie przyjaciół deklaruje niemal 93% badanych, potwierdzając tym samym hipotezę H1. Zgodnie z oczekiwaniami (hipoteza H2) wyniki wskazują także na zasadniczą rolę oddziału klasowego jako środowiska, w ramach którego powstają relacje przyjacielskie w okresie wczesnej adolescencji. Aż 86% osób uznawanych za przyjaciół/przyjaciółki to osoby uczące się w tym samym oddziale szkolnym. Potwierdziła się także hipoteza o homofilii relacji przyjacielskich ze względu na płeć ucznia (hipoteza H3). Zdecydowana większość (91%) związków tego typu występuje pomiędzy osobami tej samej płci.

Zjawisko to występuje zarówno w piątej, jak i w szóstej klasie. Wyższy poziom homofilii cechuje wskazania dziewcząt niż chłopców, przy czym płeć uczniów nie różnicuje poziomu homofilii w przypadku przyjaciół/przyjaciółek uczęszczających do tych samych oddziałów klasowych. Różnice w tym zakresie między dziewczętami i chłopcami dotyczą przyjaźni z innymi uczniami tej samej szkoły, a przede wszystkim z osobami spoza szkoły. W obu przypadkach chłopców cechuje niższy poziom homofilii.

Przypomnijmy, że jeden z powodów, dla których postawiliśmy pytanie o strukturę relacji przyjacielskich, miał charakter metodologiczny i wiązał się z zagadnieniem potencjalnego obciążenia wyników badań socjometrycznych nad relacjami rówieśniczymi poprzez ograniczanie ich do środowiska szkolnego (por. podrozdział „Pytania i hipotezy badawcze”). Fakt, że 90,9% osób wskazywanych jako najlepsi przyjaciele/najlepsze przyjaciółki to rówieśnicy z tej samej szkoły, wskazuje, że ograniczanie badań socjometrycznych do środowiska wewnątrzszkolnego nie powinno zbyt mocno obciążać płynących z nich wniosków. Oczywiście warto kontynuować badania nad tym zagadnieniem, choćby poprzez uzupełnienie badań socjocentrycznych (obejmujących wszystkie relacje zachodzące w określonej zbiorowości, w naszym przypadku szkole lub oddziale klasowym) badaniami egocentrycznymi (obejmującym wszystkie relacje danego podmiotu) (dla przykładu por. Haythornthwaite, 1996).

Zagadnienie struktury relacji przyjacielskich interesowało nas także w kontekście potencjalnej utraty znaczącego źródła wsparcia (społecznego, emocjonalnego, instrumentalnego) w sytuacji zmiany klasy/szkoły. Badania wskazują, że zmiana klasy związana z przejściem ze szkoły do szkoły powoduje rozpad dotychczasowych (klasowych) relacji przyjacielskich (Hardy, Bukowski & Sippola, 2002).

Przypomnijmy, że w Polsce konieczność zmiany środowiska klasowego pojawia się już po szóstej klasie szkoły powszechnej, wiążąc się z przejściem ze szkoły podstawowej do gimnazjum. Zmiana środowiska społecznego wpisana jest więc w system edukacyjny na stosunkowo wczesnym etapie rozwoju dzieci. Dane wskazujące, że zdecydowana większość przyjaciół/przyjaciółek to osoby z tej samej klasy, świadczy, że przejście do gimnazjum pozbawia dzieci zasadniczej części wsparcia rówieśniczego. Powstaje więc interesujące pytanie, na ile likwidacja gimnazjów, stabilizując strukturę środowiska rówieśniczego, przyczyni się jednocześnie do poprawy jego jakości, a tym samym ograniczy (potencjalne) negatywne efekty związane z koniecznością budowania (odbudowywania) przez dzieci relacji przyjacielskich już po szóstej klasie.

Warto podkreślić, że odpowiedź na to pytanie wcale nie jest jednoznaczna. W okresie wczesnej adolescencji relacje przyjacielskie są ciągle umiarkowanie stabilne. Dzieci z jednej strony często tracą przyjaciół, z drugiej posiadają zdolność do łatwego zawierania nowych przyjaźni (Hardy i in., 2002). Ponadto badania wskazują, że w tym okresie dynamika zmian w przyjaźniach wśród uczniów przed zmianą i po zmianie szkoły jest podobna, co może sugerować, że jest ona integralną częścią procesu rozwoju psychospołecznego (dla przeglądu por. Poulin & Chan, 2010).

Bibliografia

- Asher, S. R., Hymel, S., & Renshaw, P. D. (1984). Loneliness in children. *Child Development*, 55(4), 1456. <https://doi.org/10.2307/1130015>
- Asher, S. R., & Paquette, J. A. (2003). Loneliness and peer relations in childhood. *Current Directions in Psychological Science*, 12(3), 75–78.
- Asher, S. R., & Wheeler, V. A. (1985). Children's loneliness: A comparison of rejected and neglected peer status. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53(4), 500–505. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.53.4.500>
- Babarro, J. M., Diaz-Aguado, M. J., Martinez Arias, R., & Steglich, C. (2016). Power structure in the peer group: The role of classroom cohesion and hierarchy in peer acceptance and rejection of victimized and aggressive students. *The Journal of Early Adolescence*. <https://doi.org/10.1177/0272431616648451>
- Bell, S., & Coleman, S. (Ed.). (1999). *The anthropology of friendship*. Oxford: Berg.
- Berndt, T. J. (1982). The Features and Effects of Friendship in Early Adolescence. *Child Development*, 53(6), 1447. <https://doi.org/10.2307/1130071>
- Bowker, J. C. W., Rubin, K. H., Burgess, K. B., Booth-LaForce, C., & Rose-Krasnor, L. (2006). Behavioral characteristics associated with stable and fluid best friendship patterns in middle childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, 52(4), 671–693. <https://doi.org/10.1353/mpq.2006.0000>
- Bukowski, W. M., Hoza, B., & Boivin, M. (1994). Measuring friendship quality during pre- and early adolescence: The development and psychometric properties of the Friendship Qualities Scale. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11(3), 471–484. <https://doi.org/10.1177/0265407594113011>
- Bukowski, William M., Newcomb, A. F., & Hartup, W. W. (Ed.). (1998). *The company they keep: friendships in childhood and adolescence*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Caldera, Y. M., Huston, A. C., & O'Brien, M. (1989). Social interactions and play patterns of parents and toddlers with feminine, masculine, and neutral toys. *Child Development*, 60(1), 70. <https://doi.org/10.2307/1131072>
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18(4), 557–570.
- Coplan, R. J., & Arbeau, K. A. (2009). Peer interactions and play in early childhood. W: K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. P. Laursen (Ed.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (s. 143–161). New York: Guilford Press.
- de Jong Gierveld, J., & Kamphuls, F. (1985). The development of a Rasch-type loneliness scale. *Applied Psychological Measurement*, 9(3), 289–299. <https://doi.org/10.1177/014662168500900307>
- Dolata, R., Hawrot, A., Humenny, G., Jasińska-Maciążek, A., Koniewski, M., Majkut, P., ... Otręba-Szklarczyk, A. (2015). *(Ko)warianty efektywności nauczania: wyniki badania w klasach IV-VI*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Fagot, B. I. (1993). Gender-role development in young children: from discrimination to labeling. *Developmental Review*, 13(2), 205–224. <https://doi.org/10.1006/drev.1993.1009>
- Feiring, C. (1999). Other-sex friendship networks and the development of romantic relationships in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 28(4).
- Fujisawa, K. K., Kutsukake, N., & Hasegawa, T. (2005). Reconciliation pattern after aggression among Japanese preschool children. *Aggressive Behavior*, 31(2), 138–152. <https://doi.org/10.1002/ab.20076>
- Gest, S. D., Graham-Bermann, S. A., & Hartup, W. W. (2001). Peer experience: common and unique features of number of friendships, social network centrality, and sociometric status. *Social Development*, 10(1), 23–40. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00146>

- Gifford-Smith, M. E., & Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology, 41*(4), 235–284. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(03\)00048-7](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(03)00048-7)
- Hardy, C. L., Bukowski, W. M., & Sippola, L. K. (2002). Stability and change in peer relationships during the transition to middle-level school. *The Journal of Early Adolescence, 22*(2), 117–142.
- Hartup, W. W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development, 67*(1), 1–13. <https://doi.org/10.2307/1131681>
- Hartup, W. W., & Stevens, N. (1999). Friendships and adaptation across the life span. *Current Directions in Psychological Science, 8*(3), 76–79. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00018>
- Haythornthwaite, C. (1996). Social network analysis: An approach and technique for the study of information exchange. *Library & information science research, 18*(4), 323–342.
- Hofferth, S. L., & Sandberg, J. F. (2001). How American children spend their time. *Journal of Marriage and Family, 63*(2), 295–308. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2001.00295.x>
- Howes, C. (2009). Friendship in Early Childhood. W: K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. P. Laursen (Red.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (s. 180–194). New York: Guilford Press.
- Kelvin, R. (2016). Depression in children and young people. *Paediatrics and Child Health, 26*(12), 540–547. <https://doi.org/10.1016/j.paed.2016.08.008>
- Kupersmidt, J. B., DeRosier, M. E., & Patterson, C. P. (1995). Similarity as the basis for children's friendships: The roles of sociometric status, aggressive and withdrawn behavior, academic achievement and demographic Characteristics. *Journal of Social and Personal Relationships, 12*(3), 439–452. <https://doi.org/10.1177/0265407595123007>
- La Freniere, P., Strayer, F. F., & Gauthier, R. (1984). The emergence of same-sex affiliative preferences among preschool peers: A developmental/ethological perspective. *Child Development, 55*(5), 1958. <https://doi.org/10.2307/1129942>
- Laursen, B., Hartup, W. W., & Koplas, A. L. (1996). Towards understanding peer conflict. *Merrill-Palmer Quarterly, 42*(1), 76–102.
- Leary, M. R., Kelly, K. M., Cottrell, C. A., & Schreindorfer, L. S. (2013). Construct validity of the Need to Belong Scale: Mapping the nomological network. *Journal of Personality Assessment, 95*(6), 610–624. <https://doi.org/10.1080/00223891.2013.819511>
- Marcoen, A., Goossens, L., & Caes, P. (1987). Lonelines in pre-through late adolescence: Exploring the contributions of a multidimensional approach. *Journal of Youth and Adolescence, 16*(6), 561–577.
- McPherson, M., Smith-Lovin, L., & Cook, J. M. (2001). Birds of a feather: Homophily in social networks. *Annual Review of Sociology, 27*(1), 415–444. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.27.1.415>
- Mehta, C. M., & Strough, J. (2009). Sex segregation in friendships and normative contexts across the life span. *Developmental Review, 29*(3), 201–220. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2009.06.001>
- Menesini, E., & Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine, 22*(sup1), 240–253. <https://doi.org/10.1080/13548506.2017.1279740>
- Newcomb, A. F., & Bagwell, C. L. (1995). Children's friendship relations: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin, 117*(2), 306–347. <https://doi.org/10.1037//0033-2909.117.2.306>
- Oden, S. (1982). Peer Relationship development in childhood. W: L. G. Katz (Red.), *Current topics in early childhood education* (T. 4, s. 87–117). Norwood, N. J: Ablex Publ.

- Parry, J. (w druku). Making connections – young children exploring early friendships through play. W: G. Goodliff, N. Canning, J. Parry, & L. Miller (Red.), *Young children's play and creativity: multiple voices*. Abingdon, Oxon ; New York, NY: Routledge.
- Patall, E. A., Cooper, H., & Allen, A. B. (2010). Extending the school day or school year: A systematic review of research (1985-2009). *Review of Educational Research*, 80(3), 401–436. <https://doi.org/10.3102/0034654310377086>
- Poulin, F., & Chan, A. (2010). Friendship stability and change in childhood and adolescence. *Developmental Review*, 30(3), 257–272. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2009.01.001>
- Rose, A. J., & Rudolph, K. D. (2006). A review of sex differences in peer relationship processes: potential trade-offs for the emotional and behavioral development of girls and boys. *Psychological Bulletin*, 132(1), 98–131. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.1.98>
- Rubin, K. H., & Bowker, J. C. (w druku). Friendship. W: M. Bornstein, M. E. Arterberry, K. L. Fingerman, & J. E. Lansford (Red.), *The SAGE Encyclopedia of Lifespan Human Development*. Pobrano z <http>
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Laursen, B. (Red.). (2011). *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. New York, NY: Guilford Press.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. W: W. Damon & N. Eisenberg (Red.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (5. wyd., s. 619–700). New York: Wiley.
- Rubin, K. H., & McDonald, K. L. (w druku). Social relationship. W: M. Bornstein, M. E. Arterberry, K. L. Fingerman, & J. E. Lansford (Red.), *The SAGE Encyclopedia of Lifespan Human Development*. Pobrano z <http>
- Rubin, K. H., Wojslawowicz, J. C., Rose-Krasnor, L., Booth-LaForce, C., & Burgess, K. B. (2006). The best friendships of shy/withdrawn children: Prevalence, stability, and relationship Quality. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(2), 139–153. <https://doi.org/10.1007/s10802-005-9017-4>
- Santos, A. J., Vaughn, B. E., & Bost, K. K. (2008). Specifying social structures in preschool classrooms: descriptive and functional distinctions between affiliative subgroups. *Acta Ethologica*, 11(2), 101–113. <https://doi.org/10.1007/s10211-008-0047-0>
- Silva, E. (2007). *On the Clock: Rethinking the Way Schools Use Time*. Washington: Education Sector.
- Stockard, J. (2006). Gender socialization. W: J. Saltzman Chafetz (Red.), *Handbook of the Sociology of Gender* (s. 215–227). Springer US.
- Urberg, K. A., Degirmencioglu, S. M., Tolson, J. M., & Halliday-Scher, K. (1995). The structure of adolescent peer networks. *Developmental Psychology*, 31(4), 540–547. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.31.4.540>
- Witkow, M. R., & Fuligni, A. J. (2010). In-School versus Out-of-School friendships and academic achievement among an ethnically diverse sample of adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 20(3), 631–650. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00653.x>